



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

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

**Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΤΟΥ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ. ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ Δ'  
ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

**Γ' ΕΞΑΜΗΝΟ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Φωτεινή Μιχαλοπούλου**

**A.M. 5052201901017**

**Επιβλέποντες Καθηγητές: Αστέριος Τσιάρας, Μαρία Κλαδάκη, Γεώργιος Κόνδης**

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2021**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, όσους ήταν δίπλα μου στην εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Ειδικότερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Αστέριο Τσιάρα, ο οποίος με τη διαρκή του καθοδήγηση και τις συμβουλές του, τα έκανε όλα να μοιάζουν και να είναι εύκολα. Τον κύριο Γεώργιο Κόνδη, που με το χαμόγελο και την καλή του διάθεση ήταν πάντα διαθέσιμος για κάθε απορία και βοήθεια. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Ευστάθιο Ξαφάκο, ο οποίος ήταν δίπλα μου για κάθε απορία και με συμβούλευε με ενδιαφέρον και υπομονή, καθώς και την κυρία Άλκηστις Κοντογιάννη, η οποία μας μετέδωσε την αγάπη, την έμπνευση και την ευαισθησία στη δημιουργία των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, των παραμυθιών και του κουκλοθεάτρου, αλλά και στη δημιουργία ενός θετικού, ατμοσφαιρικού, θεατρικού κλίματος. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Μαρία Κλαδάκη, αλλά και όλους τους καθηγητές, οι οποίοι μου μετέδωσαν το φως και τη γνώση, τόσο στο πεδίο της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, όσο και στο πεδίο της έρευνας. Αποτέλεσαν για εμένα πηγή έμπνευσης και δημιουργίας και μου έδωσαν κίνητρο για περαιτέρω έρευνα.

Σας ευχαριστώ όλους,

Μου ανοίξατε νέους ορίζοντες.

*Στους γονείς μου.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b>	<b>i</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>vii</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>1</b>
<b>ΜΕΡΟΣ Α</b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ</b>	<b>2</b>
1.1 Τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος	3
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</b>	<b>6</b>
2.1 Τα συναισθήματα	6
2.1.1 Ορισμός συναισθήματος	6
2.1.2 Η συναισθηματική ανάπτυξη και η σημασία της	7
2.1.3 Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη και την αυτορρύθμιση	8
2.2 Ο θυμός	9
2.2.1. Ορισμός του θυμού	9
2.2.2 Η προέλευση του θυμού	10
2.2.3 Κατανόηση του θυμού	11
2.2.4 Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την έκφραση του θυμού	11
2.3 Καθήκοντα εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης	13
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ: ΕΝΑ ΜΕΣΟΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ</b>	<b>14</b>
3.1 Θεωρίες για το παιχνίδι	14
3.2 Τα είδη του παιχνιδιού	16
3.3 Ο ρόλος του παιχνιδιού	17
3.4 Η σχέση του παιχνιδιού με το Εκπαιδευτικό Δράμα	18
3.5 Προϋποθέσεις ενός αποτελεσματικού Εκπαιδευτικού Δράματος	19
3.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού – εμπνευστή	20
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ</b>	<b>21</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>23</b>
<b>ΜΕΡΟΣ Β</b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b>	<b>24</b>
1.1 Σκοπός της έρευνας	24
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα	25
1.3 Έρευνα δράσης	25
1.4 Σχεδιασμός έρευνας - Μέθοδος συλλογής δεδομένων	26
1.5 Επιλογή δείγματος	27
1.6 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	27
1.7 Μέθοδοι Ανάλυσης	28
1.7.1 Ποσοτικό σκέλος	28
1.7.2 Ποιοτικό σκέλος - Θεματική ανάλυση	28

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ</b>	<b>30</b>
2.1 Ποσοτικό σκέλος	30
2.1.1 Έλεγχος διαφοροποιήσεων πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα	32
2.1.2 Έλεγχος διαφοροποιήσεων πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου	33
2.1.3 Έλεγχος διαφοροποιήσεων μετά την παρέμβαση και στις δύο ομάδες	34
2.2 Ποιοτικό σκέλος	35
2.2.1 Κίνητρα – Ευχαρίστηση	36
2.2.2 Συναισθηματικές Ικανότητες	37
2.2.2.1 Διερεύνηση θυμού	38
2.2.2.2 Αναγνώριση - Έκφραση θυμού	39
2.2.2.3 Διαχείριση θυμού - Χαλάρωση	40
2.2.2.4 Ενσυναίσθηση	41
2.2.3 Αυτεπίγνωση (Awareness)	42
2.2.4 Κριτική - Δημιουργική Σκέψη	47
2.2.5 Θεατρική Έκφραση – Έκθεση του εαυτού	49
2.3 Τριγωνοποίηση δεδομένων	51
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	<b>52</b>
3.1 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	54
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b>	<b>56</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ</b>	<b>58</b>
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	58
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	61
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	<b>67</b>
1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	67
2. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	70
3. ΥΛΙΚΟ	90

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Πίνακας 1: Δείκτες εσωτερικής συνοχής	31
Πίνακας 2: Κατανομή	32
Πίνακας 3: Έλεγχος διαφοροποιήσεων πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα	33
Πίνακας 4: Έλεγχος διαφοροποιήσεων στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις	34
Πίνακας 5: Έλεγχος διαφοροποιήσεων μετά την παρέμβαση και στις δύο ομάδες	35
Πίνακας 6: Θεματικές ενότητες ποιοτικής έρευνας	36



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, μελετάται και αξιολογείται η εφαρμογή του προγράμματος δώδεκα συναντήσεων με χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Το πρόγραμμα αποσκοπούσε στην εκμάθηση της αναγνώρισης και της διαχείρισης του συναισθήματος του θυμού σε παιδιά ηλικίας 9 και 10 ετών της Δ΄τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί έρευνα δράση και διερευνά αν η υπόθεση, ότι η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, συντελεί στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών της Δ΄τάξης του Δημοτικού. Ειδικότερα, επικεντρώνεται στην αναγνώριση και στη διαχείριση του θυμού.

Συγκεκριμένα, δόθηκαν ερωτηματολόγια (Behavioral Anger and Response Questionnaire: BARQ) (Miers et al., 2007: 653-664) στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου, τόσο πριν, όσο και μετά τις παρεμβάσεις, οι οποίες έγιναν μόνο στην πειραματική ομάδα. Επιπλέον, προκειμένου να αυξηθεί η αξιοπιστία της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της παρατήρησης σε συνδυασμό με το ημερολόγιο. Στην έρευνα συμμετείχαν 38 παιδιά, εκ των οποίων τα 19 αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και τα άλλα 19 την ομάδα ελέγχου.

Μετά την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων και της τριγωνοποίησης που πραγματοποιήθηκε, φάνηκε ότι η χρήση της Δραματικής τέχνης και των τεχνικών της, συντελεί στην αναγνώριση και στη διαχείριση του θυμού σε παιδιά 9 και 10 ετών, σε σημαντικό βαθμό, ενώ παράλληλα μειώνει τις επαναλαμβανόμενες αρνητικές σκέψεις (νοητικός μηρυκασμός). Περαιτέρω, η έρευνα έδειξε, ότι εκτός των συναισθηματικών ικανοτήτων καλλιεργούνται και οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Κατ' επεκτάση, η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση, φάνηκε, ότι συμβάλλει και στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων.

**Λέξεις-κλειδιά:** Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, δραματικό παιχνίδι, συναίσθημα, θυμός, νοητικός μηρυκασμός, διαχείριση θυμού.

## **ABSTRACT**

In the present research work, the implementation of a program consisting of twelve meetings based on Drama in Education is studied and evaluated. The program aimed to teach to 9 to 10-year-old children of Primary School, how to recognize and manage their anger.

This research is an action research and investigates the hypothesis that Drama in Education, contributes to the emotional development of primary school children. Specifically, it focuses on the recognition of anger and anger management.

More specifically, questionnaires (Behavioral Anger and Response Questionnaire: BARQ) (Miers et al., 2007: 653-664) were given both to the experimental group and the control group, before and after the interventions, which were performed only in the experimental group. In addition, in order to increase the reliability of the research, the observation technique was used in conjunction with the diary one. The study involved 38 children, of which 19 were the experimental group and the other 19 the control group.

After analyzing the quantitative and qualitative data and the triangulation that took place, it appeared that the use of Drama in Education and its techniques, contribute to the recognition and management of anger in children 9 to 10 years old, to a significant degree, while reducing repeated negative thoughts (mental rumination). Furthermore, the research showed that in addition to the emotional abilities, the social skills of the children are also cultivated. By extension, Drama in Education also seemed to contribute to the improvement of social relations.

**Keywords:** Drama in education, drama play, emotion, anger, mental rumination, anger management.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η σύγχρονη παιδαγωγική επικροτεί τη βιωματική μάθηση. Το εκπαιδευτικό δράμα, ταυτόχρονα, εστιάζει στο παιδί, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του. Επιστημονικές έρευνες, έχουν κατά καιρούς αναδείξει την αξία του εκπαιδευτικού δράματος και την καίρια συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Μάλιστα, είναι, πλέον, αρκετά διαδεδομένη και η θεραπεία μέσω της τέχνης του θεάτρου, καθώς εστιάζει, τόσο σε έμφυτες, όσο και σε επίκτητες ψυχικές διαταραχές και τραύματα. Το παιδί, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος έχει την ευκαιρία να προβεί σε μια εσωτερική ανασκόπηση και αυτογνωσία, ώστε να επεξεργαστεί τα βιώματά του και στη συνέχεια, να τα διαχειριστεί. Επιπλέον, κοινωνικοποιείται, μαθαίνει και εκτονώνεται με έναν ευχάριστο τρόπο. Στην προσπάθεια αναζήτησης πρακτικών και αποτελεσματικών τρόπων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο, πολλοί ερευνητές, τα τελευταία χρόνια, αναδεικνύουν τη σημασία των δραματικών τεχνικών, αλλά και του ίδιου του δράματος στην εκπαίδευση.

Για τους παραπάνω λόγους, στόχος της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης των δραματικών τεχνικών και της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τον θυμό τους. Περαιτέρω, στόχος είναι να αποδειχθεί η ουσιαστική ή μη συνδρομή του δράματος ως προς την πρόληψη και τη διαχείριση περιστατικών θυμού, βίας και σχολικού εκφοβισμού στο Δημοτικό σχολείο.

Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, πραγματοποιήθηκαν δώδεκα παρεμβάσεις, οι οποίες είχαν διάρκεια μιας διδακτικής ώρας η κάθε μια και διενεργήθηκαν σε διάστημα έξι μηνών. Στην έρευνα, έλαβαν μέρος 38 παιδιά, εκ των οποίων τα 19 αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και τα υπόλοιπα 19 την ομάδα ελέγχου. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, τα οποία χρησιμοποιήσαμε, ήταν το ερωτηματολόγιο και η παρατήρηση.

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση σε τρία κεφάλαια. Το πρώτο, αφορά στο εκπαιδευτικό δράμα. Το δεύτερο, στο συναίσθημα του θυμού και το τρίτο, στον συνδυασμό και την επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στη συναισθηματική ανάπτυξη του θυμού. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, έχει παρουσιαστεί το ερευνητικό μέρος, το οποίο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα, την ανάλυση και τα συμπεράσματα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας.

## ΜΕΡΟΣ Α

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

Οι απαρχές του Εκπαιδευτικού Δράματος βρίσκονται στη δεκαετία του 1950, όταν οι δάσκαλοι του Δράματος, δοκίμασαν ν' αφήσουν τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα μέσα από το δραματικό παιχνίδι, χωρίς να παρέμβουν. Το έδαφος, όμως, είχε αρχίσει να προετοιμάζεται αρκετά νωρίτερα, όταν στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα κυριάρχησε στην Αγγλία η ιδέα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, η οποία τοποθετούσε το μαθητή στο επίκεντρο της διδασκαλίας (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 24-25). Στο μεταξύ, έχει ήδη αναπτυχθεί η θεωρία του Vygotsky (1962), όσον αφορά στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και αργότερα αναπτύχθηκε και η θεωρία της σκαλωσιάς του Bruner, οι οποίες επηρέασαν την εφαρμογή του Δράματος (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 25-26).

Σήμερα, το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί την επιτομή της ενεργητικής μάθησης και της μαθητοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας. Οι μαθητές μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν νέες εμπειρίες μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο και να διερευνήσουν τα κίνητρα και τις αντιδράσεις των ρόλων και κατ' επέκταση και του ίδιου τους του εαυτού (Τσιάρας, 2010: 441-446). Κατ' αυτόν τον τρόπο, φτάνουν στην αυτογνωσία και δύναται να αλλάξει η στάση και η συμπεριφορά των μαθητών, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο (Norris, 1993: 104-108; Sayers, 2014: 2-17).

Μπορούν, μάλιστα, ακόμη και να μάθουν να προβλέπουν τις αντιδράσεις των ανθρώπων στις προκλήσεις της καθημερινής ζωής, αφού αναπτύσσεται η ενσυναίσθησή τους (Τσιάρας, 2007α: 29) και η κριτική ικανότητά τους (Kalidas, 2014: 445). Όπως γνωρίζουμε, το δράμα δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και έπειτα να σκεφτούν, να επεξεργαστούν και να ερμηνεύσουν τα αίτια και τα αποτελέσματα των όσων προηγήθηκαν (Kalidas, 2014: 445).

Τα παραπάνω ενισχύονται και από τους Heathcote και Bolton (1995), η οποία υποστηρίζει ότι μέσα από το δράμα, δύναται κανείς να υπεισέλθει στα εσωτερικά αίτια των πράξεων. Κατ' επέκταση, δύναται να διαφοροποιήσει την άποψη και τη στάση του (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 26-27).

Ένας από τους στόχους του εκπαιδευτικού δράματος, είναι η ανάλυση και η βαθύτερη κατανόηση του συναισθηματικού και του νοητικού του δραματικού ρόλου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποκτάμε ενσυναίσθηση και επομένως, μπαίνουμε στη θέση του

άλλου και αντιλαμβανόμαστε τα κίνητρα της συμπεριφοράς του, καθώς και την ίδια την πράξη, σκεπτόμενοι, παράλληλα και το περιβάλλον, μέσα στο οποίο η συγκεκριμένη πράξη έλαβε χώρα (Τσιάρας, 2007α: 30).

Επιπλέον, θεωρείται απαραίτητο, ο εμπυχωτής να μεριμνήσει, προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα, το οποίο οφείλει να διέπεται από αμοιβαία ασφάλεια και εμπιστοσύνη (Τσιάρας, 2007α: 32). Η ανταμοιβή του μαθητή για την προσπάθεια, την οποία έχει καταβάλλει, προκειμένου να παραμείνει συγκεντρωμένος και ευδιάθετος, είναι ουσιαστικά, η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση, που νιώθει στο τέλος του μαθήματος. Συναισθήματα, τα οποία συμβάλλουν στην εκτίμηση του μαθήματος, εκ μέρους του μαθητή (Τσιάρας, 2007α: 33).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το δράμα συνεισφέρει στη διαχείριση ζητημάτων, στη διδασκαλία των μαθημάτων του σχολικού αναλυτικού προγράμματος και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Τσιάρας, 2007β: 136). Ακόμη, η UNESCO (2010) στη Σεούλ Ατζέντα, υποστήριξε ότι η εκπαίδευση του παιδιού θεωρείται ολοκληρωμένη, όταν σε αυτήν συμπεριλαμβάνονται και οι τέχνες και όταν ωθεί το άτομο προς την ολόπλευρη ανάπτυξή του (Kalidas, 2014: 446).

### **1.1 Τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος**

Προκειμένου να ξεκινήσει ένα εργαστήριο Εκπαιδευτικού Δράματος, χρειαζόμαστε ένα ερέθισμα, μια φωτογραφία, μια αφίσα, ένα γράμμα, ένα απόκομμα μιας εφημερίδας, κάτι το οποίο θα μας κεντρίσει το ενδιαφέρον, ώστε να αρχίσει η διερεύνηση του θέματος (Woolland, 2010: 46).

Όπως επισημαίνει ο Τσιάρας (2005), η χρήση των τεχνικών του δράματος κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του εμπυχωτή. Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση των τεχνικών του δράματος έχουμε τη δυνατότητα να διεισδύσουμε στα μύχια της ψυχής, των σκέψεων και των συναισθημάτων των ηρώων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η απόκτηση της ενσυναίσθησης και ο ρόλος γίνεται δικός μας. Κατά συνέπεια, είναι δυνατό να κατανοήσουμε καταστάσεις και συναισθήματα και να προβούμε σε αλλαγή στάσης και τρόπου αντίληψης (Τσιάρας, 2005:122).

Όταν εργαζόμαστε με μικρές ομάδες, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε διάφορα δραματικά παιχνίδια και ασκήσεις, τις δυναμικές εικόνες ή ταμπλό βιβάν, το θέατρο της αγοράς, τους αυτοσχεδιασμούς, αλλά και την τεχνική του δασκάλου σε ρόλο. Όσο

εργαζόμαστε πάνω στο Δράμα, μπορούμε να σταματήσουμε τη δράση και να χρησιμοποιήσουμε την τροχιά ή την ανίχνευση σκέψης, προκειμένου να διερευνήσουμε που βρισκόμαστε στο Δράμα, να ανακεφαλαιώσουμε και να βεβαιωθούμε, ότι τα παιδιά καταλαβαίνουν ακριβώς τι κάνουμε (Woolland, 2010: 79)

Προκειμένου να αναλύσουμε και να διερευνήσουμε πρόσωπα και καταστάσεις στο δράμα, χρησιμοποιούμε, όπως προείπαμε τεχνικές του δράματος. Τέτοιες, είναι η ιδεοθύελλα, στην οποία ορίζουμε την κεντρική λέξη προς διερεύνηση και στη συνέχεια, σημειώνουμε τις λέξεις ή τις φράσεις, οι οποίες σύμφωνα με τους συμμετέχοντες σχετίζονται με το θέμα. Επιπλέον, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τους αυθόρμητους ή τους προμελετημένους αυτοσχεδιασμούς, στους οποίους οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να ξαναπαίξουν μία σκηνή ή να διερευνήσουν «τι θα συνέβαινε αν...» (Benedetti, 2004: 27-70). Το «μαγικό αν», αποδίδεται στο σύστημα Στανισλάφσκι, σύμφωνα με το οποίο το άτομο μεταφέρεται σχεδόν αυτόματα στις φανταστικές συνθήκες, στις οποίες καλείται να σκεφτεί και να πράξει σύμφωνα με τη λογική (Μουρ, 2012).

Συμπληρωματικά, μπορούμε να παρέχουμε στα παιδιά και κάρτες ρόλων, οι οποίες περιλαμβάνουν στοιχεία για τον χαρακτήρα του ρόλου. Οι επικεφαλίδες, επίσης, βοηθούν να οργανωθεί η σκέψη και να μπουν τα πρόσωπα και τα γεγονότα σε μια σειρά. Παρόμοια, λειτουργούν η δραματοποίηση και οι διάλογοι, ενώ με τους ατομικούς ή ομαδικούς μονολόγους, μπορούμε, επιπλέον, να ακούσουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ρόλων (Τσιάρας, 2005: 123-133).

Τις σκέψεις και τις σχέσεις των ρόλων μπορούμε να τις διερευνήσουμε και με τη χρήση της τεχνικής ρόλος στον τοίχο, στην οποία συνήθως ζωγραφίζουμε τον ήρωα και μέσα στο σκίτσο γράφουμε με τη βοήθεια των παιδιών τις σκέψεις του ήρωα, ενώ γύρω από το σκίτσο γράφουμε τις σκέψεις των άλλων ρόλων για τον ρόλο, τον οποίο μελετάμε. Επιπλέον, στη μελέτη των σκέψεων και των προθέσεων του ρόλου, βοηθούν οι τεχνικές της προσωπικής εξομολόγησης και της ανακριτικής καρέκλας. Πιο συγκεκριμένα, στην ανακριτική καρέκλα κάθετα ένα άτομο σε ρόλο, οι υπόλοιποι του κάνουν διερευνητικές ερωτήσεις και ο ανακρινόμενος απαντά σε ρόλο (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 52).

Η εύρεση λύσης αποτελεί κομβικό σημείο του εκπαιδευτικού δράματος. Συχνά, μπορεί να βρεθούμε σε δίλημμα. Σε αυτήν την περίπτωση, λειτουργούν οι τεχνικές του διαδρόμου της συνείδησης, των ρευμάτων συνείδησης, της συνειδησιακής διεξόδου και των αγγέλων και των διαβόλων, στις οποίες, σε γενικές γραμμές, εκφέρονται διάφορες

απόψεις και ιδέες σχετικά με την απόφαση, η οποία οφείλει να παρθεί. Εναλλακτικά, έχουμε τη δυνατότητα να κάνουμε μια ομαδική συζήτηση και ν' ανταλλάξουμε απόψεις. Φυσικά, αυτές οι τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε οποιαδήποτε φάση του δράματος. Η εργασία μας, είναι δυνατό να γίνει κατά μονάδες, κατά δυνάδες ή ομαδικά (Τσιάρας, 2005: 123-133).

Περαιτέρω, εξαιρετικά χρήσιμη είναι και η τεχνική του δασκάλου σε ρόλο (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018· Woolland, 2010· Bolton, 1998). Στόχος της συγκεκριμένης τεχνικής, είναι να δημιουργήσει δραματική ένταση, να εξάψει το ενδιαφέρον και να βοηθήσει τα παιδιά να εμπλακούν στο Δράμα, ώστε να βιώσουν μια εμπειρία με όλες τους τις αισθήσεις, να ενεργοποιήσουν τη σκέψη και να βρουν μια συλλογική λύση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 43). Παράλληλα, ο δάσκαλος οφείλει να επιλέξει τον κατάλληλο ρόλο, τόσο ως προς τον τύπο, τη στάση, τη λειτουργία του, αλλά και την κοινωνική του θέση (Woolland, 2010: 104-109· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 44-50). Αξίζει να επισημανθεί, επίσης, ότι κατά τη διάρκεια του Δράματος, έχουμε τη δυνατότητα να κινούμαστε με ευελιξία εντός ή εκτός ρόλου, ανάλογα με τις ανάγκες, οι οποίες ενδέχεται να προκύψουν (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 33-35· Woolland, 2010: 111).

Άλλη τεχνική είναι ο μανδύας του ειδικού, τον οποίο όποιος, υποτίθεται, ότι τον ενδύεται υποθετικά, γίνεται ειδικός πάνω σε ένα θέμα, έτοιμος να δώσει λύσεις και απαντήσεις σε αδιέξοδα και προβληματισμούς. Συνήθως, έχει προηγηθεί και μια μικρή έρευνα επί του θέματος (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 36).

Η τηλεφωνική συνδιάλεξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως. Για παράδειγμα, αν κάποιος βρίσκεται σε μια προβληματική ή διλημματική κατάσταση, έχει τη δυνατότητα να τηλεφωνήσει, τάχα, σε κάποιο άλλο μέλος της ομάδας, για να ζητήσει συμβουλή (Τσιάρας, 2005: 123-133). Το άλλο μέλος ίσως βρίσκεται σε ρόλο ή ενδεχομένως και να φοράει τον μανδύα του ειδικού (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 36). Φυσικά, στο μάθημα του δράματος, τίποτα δεν είναι περιοριστικό. Κάποιοι μπορεί να βρίσκονται σε ρόλο, ενώ κάποιοι άλλοι όχι, όπως συμβαίνει στο θέατρο της αγοράς (Woolland, 2010: 80-84).

Όσον αφορά στο θέατρο της αγοράς, εξίσου σημαντική, είναι η ύπαρξη των θεατών. Πάνω σε αυτήν την ιδέα, ο Augusto Boal (1979) έχει στηρίξει την ύπαρξη του θεάτρου του καταπιεσμένου (Ζώνιου, 2003). Η στρατηγική του θεάτρου της αγοράς, μας δίνει τη δυνατότητα να σταματήσουμε τη δράση και να εμπλέξουμε τους θεατές, οι οποίοι έχουν τη δύναμη να σχολιάσουν ό,τι συμβαίνει στο εδώ και στο τώρα και ν'

αλλάξουν τη ροή της ιστορίας. Η σκηνή ξαναπαίζεται με τον τρόπο, τον οποίο πρότειναν οι θεατές, με σκοπό τη διερεύνηση των εναλλακτικών επιλογών και των αποτελεσμάτων τους (Woolland, 2010: 80-84).

Η παραγωγή ηχητικού υπόβαθρου, δύναται να ενισχύσει τη δημιουργία ατμόσφαιρας και να μας βοηθήσει να διειδύσουμε στον ρόλο και στην υπόθεση του έργου. Το ηχητικό υπόβαθρο μπορεί να προέρχεται από τεχνολογικά μέσα ή να παράγεται και από τα ίδια τα μέλη της ομάδας (Τσιάρας, 2005: 123-133).

Σύμφωνα με τον Bryan Woolland (2010), θεωρείται αυτονόητο, ότι στο Δράμα θα γίνει και χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας, με ό,τι συμπεριλαμβάνεται σε αυτήν. Επομένως, η παντομίμα, δηλαδή το παίξιμο χωρίς τη χρήση του λόγου, αποτελεί μέρος του δράματος, καθώς το δράμα διαδραματίζεται και υπονοεί τη χρήση του χώρου, της γλώσσας του σώματος, των θεατρικών σημείων (Πούχνερ, 1985) και του τελετουργικού (Woolland, 2010: 37).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

### **2.1 Τα συναισθήματα**

#### **2.1.1 Ορισμός συναισθήματος**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ως συναίσθημα εννοείται μια ψυχική κατάσταση, η οποία προκαλείται από ένα ερέθισμα (Fitzgerald et al., 2006: 1441-1448). Ακόμη, τα συναισθήματα είναι δυνατό να διαχωριστούν σε δύο είδη και διαθέτουν τρεις ιδιότητες. Επομένως, καθίσταται εφικτό να αξιολογηθούν σύμφωνα με την ποιότητά τους, σε θετικά ή αρνητικά και σύμφωνα με την ένταση και τη διάρκειά τους. Επιπλέον, τα συναισθήματα διαχωρίζονται σε κοινωνικά και σωματικά (Underwood, 1997: 610-634).

Αναλυτικότερα, τα κοινωνικά συναισθήματα προέρχονται από τις ορμές. Κατά αυτόν τον τρόπο, το άτομο, ενδέχεται να αισθάνεται χαρά, λύπη, ζήλια, θυμό, απογοήτευση, έρωτα, οίκτο και άλλα (Underwood, 1997: 610-634).

Τα σωματικά συναισθήματα, όμως, αναφέρονται στην σωματική κατάσταση ή στις σωματικές βιολογικές ανάγκες του ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο ενδέχεται να αισθάνεται ότι πεινάει, διψάει, είναι χαλαρό, έχει ένταση ή βρίσκεται σε υπερένταση. Ακόμη, ενδέχεται να βιώνει κούραση ή να νιώθει ηδονή (Pribram, 1980: 245-269).

### 2.1.2 Η συναισθηματική ανάπτυξη και η σημασία της

Όπως γνωρίζουμε, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη ζωή του ατόμου. Αυτό συμβαίνει, επειδή μέσω αυτής καθορίζονται τόσο η εικόνα του ίδιου του εαυτού, όσο και η συμπεριφορά και η σχέση του ατόμου με τον εαυτό του αλλά και με τους άλλους. Κατά αυτόν τον τρόπο, δίνεται έμφαση στη συναισθηματική αγωγή, η οποία διαμορφώνεται με τη χρήση στοχευμένων τεχνικών, δραστηριοτήτων και εργαστηρίων (Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009: 15).

Ωστόσο, το λίκνο της συναισθηματικής αγωγής διαμορφώθηκε από τους Thorndike (1920) και Gardner (1983), οι οποίοι ανέπτυξαν τις θεωρίες της κοινωνικής νοημοσύνης και των πολλαπλών νοημοσύνων αντίστοιχα. Πιο αναλυτικά, ο Gardner (1983) ισχυρίστηκε, ότι υφίστανται επτά νοημοσύνες, και αργότερα, πρόσθεσε περισσότερες. Αυτές είναι, η σωματική νοημοσύνη, η υπαρξιακή νοημοσύνη, λογικό-μαθηματική, η νατουραλιστική, η γλωσσική, η χωρική, η μουσική νοημοσύνη, η ενδο-προσωπική και η διαπροσωπική νοημοσύνη. Οι δύο τελευταίες, αποτελούν επί της ουσίας τα θεμέλια της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αφορά στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και στην προσαρμοστική του ικανότητα, ενώ η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται κυρίως σε εκείνο, το οποίο σήμερα αποκαλούμε ενσυναίσθηση. Πιο αναλυτικά, δηλαδή, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τόσο το συναίσθημα του άλλου, όσο και τους απώτερους σκοπούς, τις σκέψεις και τα κίνητρά του (Gardner, 1999).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο Goleman (1995) συνδύασε τις δύο νοημοσύνες και κατέληξε στη διατύπωση της θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, το άτομο βρίσκεται σε θέση να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί, τόσο τα συναισθήματα τα δικά του και των γύρω του, όσο και εκείνα που διέπουν τις ανθρώπινες σχέσεις (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004: 197-215).

Επομένως, όταν αναφερόμαστε στη συναισθηματική νοημοσύνη, εννοούμε τόσο την ικανότητα αναγνώρισης, αντίληψης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων, όσο και την ικανότητα να τοποθετούμαστε στη θέση του άλλου και να επικοινωνούμε με επιτυχία. Στη συναισθηματική νοημοσύνη συμπεριλαμβάνονται και η ικανότητα

επίλυσης συγκρούσεων και προβλημάτων, η ικανότητα να ελέγχουμε, να αποδεχόμαστε και να γνωρίζουμε τον εαυτό μας, αλλά και η ικανότητα να συνεργαζόμαστε και να διεκδικούμε (Anand, 2019: 107-116).

### **2.1.3 Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη και την αυτορρύθμιση**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η οποία αφορά στη συναισθηματική ανάπτυξη, φαίνεται πως η ανάπτυξη του παιδικού εγκεφάλου επηρεάζεται τόσο σε δομικό, όσο και σε χημικό επίπεδο από τη σχέση του βρέφους με τον φροντιστή του. Πιο συγκεκριμένα, είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο, πως αν ο φροντιστής του παιδιού είναι συναισθηματικά συντονισμένος με το ίδιο το παιδί, τότε αυτό εμφανίζει υγιή συναισθηματική ανάπτυξη. Σε αντίθετη περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος πρόκλησης μόνιμης βλάβης στους νευροδιαβιβαστές και κατ' επέκταση, στη ρύθμιση και στη διαχείριση των συναισθημάτων του (Gerhardt, 2004: 65).

Η επενέργεια της σχέσης αυτής διαφαίνεται, ακόμη και στην παραγωγή των ορμονών της ευτυχίας ή του στρες. Αναλυτικότερα, η οξυτοκίνη είναι μια ορμόνη, η οποία επενεργεί στον ίδιο το δεσμό, μεταξύ της μητέρας και του βρέφους μετά τη γέννηση και προκαλεί τα αισθήματα της άνεσης και της ασφάλειας. Ταυτόχρονα, ρυθμίζει τα επίπεδα της κορτιζόλης στον οργανισμό, η οποία είναι μια ορμόνη, η οποία ευθύνεται για την παραγωγή αρνητικών συναισθημάτων, όπως του φόβου, της απογοήτευσης και της δυστυχίας. Αντίθετα, η σεροτονίνη είναι η ορμόνη της ευτυχίας, επενεργεί στη διάθεση του ατόμου και προσφέρει την αίσθηση της ηρεμίας και της χαλάρωσης (Sunderland, 2006: 87).

Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι οι αρνητικές εμπειρίες είναι δυνατό να προκαλέσουν βλάβη στον προμετωπιαίο φλοιό του εγκεφάλου, ο οποίος σχετίζεται με τα συναισθήματα και τις κοινωνικές συναλλαγές. Κατά αυτόν τον τρόπο, ελλοχεύει ο κίνδυνος, στο μέλλον, να διαταραχθεί η μελλοντική ικανότητα αυτορρύθμισης και η αυτοάμυνα του ατόμου. Ακόμη, ενδέχεται να επηρεαστεί η ικανότητα να νιώσει κανείς οικειότητα με το περιβάλλον γύρω του (Fitzgerald et al., 2006: 1441-1448).

Ερευνητές έχουν αποδείξει, ότι αν το περιβάλλον, εντός του οποίου αναπτύσσεται το παιδί ως τα τέσσερα πρώτα χρόνια της ζωής του, είναι ακατάλληλο, τότε παρουσιάζει διαταραχή προμετωπιαίου φλοιού, δηλαδή έχει μικρότερο προμετωπιαίο φλοιό. Ακατάλληλο, θεωρείται, το περιβάλλον όταν είναι κακοποιητικό ή και αγχωτικό, αλλά



και όταν πρόκειται για εγκατάλειψη ή παραμέληση του παιδιού. Αναλυτικότερα, η διαταραχή προμετωπιαίου φλοιού, οδηγεί σε δυσκολία κοινωνικοποίησης, ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και διαχείρισης του άγχους. Υφίσταται, όμως, η δυνατότητα με τις κατάλληλες στρατηγικές, να περιοριστεί η συγκεκριμένη διαταραχή (Plummer, 2016: 22).

Φυσικά, η αποτελεσματικότητα ολόκληρης της προσπάθειας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τον τρόπο, με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τα γεγονότα και τις καταστάσεις. Όπως γνωρίζουμε, αν το άτομο συνδυάσει τη νέα εμπειρία θυμού με μια προηγούμενη, το συναίσθημά του θα οξυνθεί και θα διεγερθεί εντονότερα (Berkowitz, 1982: 150).

Άλλοι καθοριστικοί παράγοντες είναι, ο βαθμός, η ένταση δηλαδή, αλλά και ο τύπος του θυμού. Συγκεκριμένα, υφίστανται διαφορές, ως προς την παραγωγή των ορμονών, αν πρόκειται για μια κατάσταση άμυνας ή μια κατάσταση επίθεσης, αφού οι διαφορετικές ορμόνες θα στείλουν διαφορετικό μήνυμα στον εγκέφαλο. Επομένως, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας όλα τα παραπάνω, προκειμένου να υιοθετήσουμε στοχευμένες στρατηγικές, οι οποίες θα φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Hartup, 1974: 336–341).

## **2.2 Ο θυμός**

### **2.2.1. Ορισμός του θυμού**

Ο θυμός ορίζεται ως ένα συναίσθημα, του οποίου η ένταση κυμαίνεται σε διαφορετικά επίπεδα κάθε φορά, ξεκινώντας από τον ήπιο εκνευρισμό ως τη μανία. Περαιτέρω, ο θυμός, συχνά, σωματοποιείται. Τα επίπεδα των ορμονών, οι οποίες σχετίζονται με τον θυμό, αυξάνονται, με αποτέλεσμα την αύξηση της πίεσης του αίματος και των παλμών της καρδιάς. Πρόκειται για την αδρεναλίνη και τη νοραδρεναλίνη, οι οποίες παράγονται είτε εξαιτίας εξωτερικών ερεθισμάτων, είτε εξαιτίας των σκέψεών μας. Οι μνήμες, τα προσωπικά μας προβλήματα και η ανησυχία για το μέλλον είναι μερικές από αυτές. Συνεπώς, η κατάλληλη διαχείριση του συγκεκριμένου συναισθήματος αποβλέπει, ουσιαστικά, στην ελάττωση της έντασης σε συναισθηματικό, νοητικό και βιολογικό επίπεδο (Marion, 1994: 155-163).

### 2.2.2 Η προέλευση του θυμού

Ο θυμός προέρχεται είτε από βιολογικά αίτια, είτε από ψυχολογικά. Πιο αναλυτικά, στα βιολογικά αίτια συγκαταλέγονται η κούραση, η πείνα, η νύστα, η ασθένεια ή ο πόνος. Ενώ, στα συναισθηματικά ή ψυχολογικά αίτια συγκαταλέγονται η απόρριψη, η απογοήτευση, η ζήλεια, η ταπείνωση, η αδικία, η αμηχανία, η αίσθηση του παιδιού ότι εξαρτάται από κάποιον άλλον, οι χωρίς λόγο παρεμβάσεις των ενηλίκων, η συναισθηματική ταύτιση και η ενσυναίσθηση (Plummer, 2016: 27).

Αναλυτικότερα, έχει βρεθεί, ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαχείριση του θυμού, καθώς συνεισφέρει στην υψηλή συναισθηματική αντοχή του ατόμου. Σε αντίθετη περίπτωση, το άτομο εμφανίζει ευερέθιστη συμπεριφορά (Philippot, & Feldman, 2013: 288-303).

Ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος συμβάλλει στην απώλεια ελέγχου και στην απώλεια της ψυχραιμίας του ατόμου, είναι τα υψηλά επίπεδα της ορμόνης του στρες, όπως αποκαλείται, της κορτιζόλης. Εξαιτίας των υψηλών επιπέδων της συγκεκριμένης ορμόνης, το άτομο θυμώνει ευκολότερα, γίνεται πιο ευέξαπτο και πιο ευερέθιστο (Sunderland, 2006: 27).

Στα παιδιά το στρες προκαλείται είτε από το ενδογενές περιβάλλον, είτε από παλιές αρνητικές εμπειρίες εκφοβισμού, είτε από έλλειψη ερεθισμάτων. Πιο συγκεκριμένα, όταν τα παιδιά ζουν σε ένα περιβάλλον πολύ αυστηρό, πιεστικό ή τιμωρητικό ή όταν, αντίθετα, το περιβάλλον τους είναι πολύ χαλαρό, τότε οι αντοχές τους μειώνονται και χάνουν τον έλεγχο. Αντίστοιχα, το ίδιο συμβαίνει, όταν δεν λαμβάνουν τα κατάλληλα ερεθίσματα, αφού καταλήγουν να πλήττουν και να μαλώνουν με τους γύρω (Plummer, 2016: 25).

Άλλη σημαντική αιτία θυμού, αποτελούν οι διαταραχές λόγου και επομένως, η έλλειψη επικοινωνίας, με αποτέλεσμα την πρόκληση του αισθήματος της απογοήτευσης. Κατά αυτόν τον τρόπο, η αυτοεκτίμησή τους μειώνεται και θυμώνουν ευκολότερα και συχνότερα. Αν, για παράδειγμα, αδικηθούν, δεν έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν τον εαυτό και τη γνώμη τους, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Δυσκολεύονται, μάλιστα, να ρυθμίσουν την ένταση των συναισθημάτων τους, αφού εμφανίζουν δυσκολίες και στην πραγματοποίηση του απαραίτητου εσωτερικού διαλόγου (Stern, & Fodor, 1989: 1-20).

Έχει αποδειχθεί, ότι για να νιώθει ήρεμο ένα παιδί, χρειάζεται να νιώθει ασφαλές. Το αίσθημα της ασφάλειας προκύπτει, όταν υπάρχουν όρια στην οικογένεια και όταν

μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον σταθερό, στο οποίο και οι ενήλικες είναι σταθεροί στα όρια, τα οποία θέτουν. Κατά αυτόν τον τρόπο, το παιδί αναπτύσσεται ομαλά και χωρίς στρες (Gerhardt, 2004: 174).

Ο θυμός πολλές φορές, εκτός από την αβεβαιότητα και την ανασφάλεια, προκαλείται και από την αίσθηση της εγκατάλειψης. Το παιδί, τότε, νιώθει βαθιά θλίψη, εξαιτίας της απώλειας, με αποτέλεσμα να θυμώνει (Plummer, 2016: 26).

Όταν ένα άτομο έχει μικρή συναισθηματική αντοχή, δηλαδή όταν δεν ανέχεται ένα συναίσθημα, τότε θυμώνει. Πολλά παιδιά, δεν ανέχονται την απογοήτευση, στη συνέχεια, κυριεύονται από τον φόβο της αποτυχίας και ταυτόχρονα, δεν επιζητούν βοήθεια. Πιστεύουν, ότι δε θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν μια εργασία ή ένα στόχο και για ακόμα μια φορά χάνουν την αυτοεκτίμησή τους (Underwood, 1997: 610-634).

### **2.2.3 Κατανόηση του θυμού**

Ο θυμός, όπως γνωρίζουμε, δε συνιστά κατ' ανάγκην αρνητικό συναίσθημα. Αντίθετα, αποτελεί κίνητρο προκειμένου να δράσουμε και να υπερασπιστούμε τον εαυτό μας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο άνθρωπος και τα ζώα προστατεύονται, επιβιώνουν και εξελίσσονται. Είναι, δηλαδή, ένα συναίσθημα φυσιολογικό και υγιές (Stern, & Fodor, 1989: 1–20).

Φυσικά, αποτελεί προϋπόθεση η ορθή διαχείρισή του. Ικανότητα, την οποία αποκτά κανείς ακολουθώντας τις νοηθείες των ενηλίκων, οι οποίοι θα καθοδηγήσουν και θα βοηθήσουν το άτομο να την αποκτήσει. (Underwood, 1997: 610-634).

Κατ' επέκταση, οι ενήλικες, οι οποίοι εμπλέκονται στη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση του παιδιού, οφείλουν να δώσουν έμφαση, τόσο στις τεχνικές, οι οποίες οδηγούν στην ομαλή διαχείριση του θυμού, όσο και στην ανάπτυξη χρήσιμων ικανοτήτων. Αυτές είναι η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, του αυτοελέγχου, της ενσυναίσθησης, του αυτοκαθησυχασμού, του αισθήματος της συνεργασίας και του συμβιβασμού (Chapman, & Gratz, 2015).

### **2.2.4 Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την έκφραση του θυμού**

Όπως γνωρίζουμε, κάθε άτομο διαχειρίζεται τον θυμό του με διαφορετικό τρόπο και κάθε φορά, ο τρόπος διαχείρισης έγκειται σε ποικιλία παραγόντων. Ένας από αυτούς

τους παράγοντες είναι η ηλικία. Διαφορετικά θα αντιδράσει το άτομο στην ηλικία των έξι ετών και διαφορετικά στην ηλικία των δώδεκα. Το αναπτυξιακό στάδιο, λοιπόν, στο οποίο βρίσκεται το παιδί, αποτελεί καθοριστικό στοιχείο του τρόπου αντίδρασής του (Hartup, 1974: 336–341).

Αξιοσημείωτο ρόλο διαδραματίζουν, επίσης, οι πρότερες εμπειρίες του ατόμου. Όπως αναφέρθηκε, αν το παιδί επαναφέρει στη μνήμη του μια προηγούμενη αρνητική εμπειρία και τη συνδυάσει με την παρούσα κατάσταση, ο θυμός του ενδέχεται να μην υποχωρεί εύκολα, να είναι εντονότερος και να δυσκολεύεται να τον κατευνάσει. Φυσικά, ένα παιδί, ενδέχεται να μάθει να διεκδικεί όσα επιθυμεί μέσω του θυμού, στην περίπτωση κατά την οποία στο παρελθόν είχε αποκτήσει το επιθυμητό μέσω του θυμού (Fitzgerald et al., 2006: 1441-1448).

Κατά συνέπεια, αυξάνονται οι πιθανότητες, οι άλλοι να αντιδράσουν αρνητικά. Κάτι, το οποίο με τη σειρά του, πιθανόν, να οδηγήσει σε περαιτέρω δυσκολία διαχείρισης του θυμού του παιδιού (Gerhardt, 2004: 66).

Αναλυτικότερα, εξαιτίας της αποτυχίας διαχείρισης του θυμού, παρατηρείται μια σειρά συνεπειών. Στην αρχή, το άτομο, το οποίο αποτυγχάνει να διαχειριστεί αποτελεσματικά τον θυμό του, βρίσκεται σε σύγχυση, σε ταραχή, με αποτέλεσμα, οι άλλοι γύρω του να αντιδρούν αρνητικά. Κατά αυτόν τον τρόπο, το παιδί οδηγείται, μοιραία, σε κοινωνική απομόνωση και αισθάνεται απογοητευμένο, με αποτέλεσμα να απαξιώνει τον ίδιο του τον εαυτό. Κατ' επέκταση, απομονώνεται, παραιτείται και εμφανίζει κακή σχολική επίδοση (Hartup, 1974: 336–341).

Ακόμη, έχει διαπιστωθεί, ότι ο θυμός των παιδιών, είτε καταπιέζεται, είτε εκφράζεται ανεξέλεγκτα, άμεσα και παρορμητικά. Συχνά, η ανοιχτή έκφραση του θυμού υποδηλώνει την ανάγκη του παιδιού να αισθανθεί ασφάλεια και προστασία από τους ενήλικες και αναμένει από αυτούς να ανταποκριθούν άμεσα. Εάν αυτό δε συμβεί, ελλοχεύει ο κίνδυνος ο θυμός να ενταθεί και να εκφραστεί εντονότερα (Philippot, & Feldman, 2013: 302-303).

Ωστόσο, αν καταπιεστεί η έκφραση του θυμού, ή εκφραστεί έμμεσα, όπως μέσω του κλάματος, θα παραχθεί κορτιζόλη, η ορμόνη του στρες. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη ορμόνη επιφέρει επιπτώσεις στον ανθρώπινο οργανισμό, όπως είναι η εξασθένηση του ανοσοποιητικού συστήματος, ή και η κατάθλιψη. Μάλιστα, εξαιτίας των παραπάνω, σε βάθος χρόνου, το ενήλικο πλέον άτομο, παρουσιάζει γενικευμένη δυσκολία στη διαχείριση των συναισθημάτων του, τόσο των αρνητικών, όσο και των θετικών.

Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η εκμάθηση της αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθημάτων, ήδη από την παιδική ηλικία (Hartup, 1974: 336–341).

### **2.3 Καθήκοντα εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Προκειμένου να εργαστούμε αποτελεσματικά, χρειάζεται να διαμορφωθεί το κατάλληλο κλίμα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να μπου σε διαδικασία έκφρασης συναισθημάτων, κατανόησης του εαυτού και των άλλων και επίλυσης προβλημάτων (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004: 197-215).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Carl Rogers (1980), τρεις είναι οι βασικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος. Πρώτη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη της ενσυναίσθησης, η οποία σημαίνει, ότι μπαίνουμε για λίγο στη θέση του άλλου (Plummer, 2016: 38). Έπειτα, χρειάζεται η άνευ όρων αποδοχή, στοιχείο το οποίο συντελεί στην αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους και τέλος, οφείλουμε να είμαστε αυθεντικοί, δηλαδή τα συναισθήματά μας να είναι ειλικρινή, ώστε να αποπνέουμε εμπιστοσύνη (Rogers, 1975: 2-10).

Επιπλέον, θα ήταν θεμιτό ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του τον φάκελο του παιδιού, το ιστορικό του, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, την ηλικία και τις επιδράσεις, τις οποίες δέχεται το παιδί από το ευρύτερο περιβάλλον του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσει να προσαρμόσει το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες, ώστε να είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές για κάθε παιδί ξεχωριστά (Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009: 16).

Ακόμη, σημαντικό συντελεστή αποτελεί η ευχέρεια λόγου του παιδιού. Αναλυτικότερα, μέσω του εμπλουτισμού του λεξιλογίου του, το παιδί θα είναι σε θέση να κατανοεί, να επικοινωνεί και να εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του αποτελεσματικότερα (Joseph, & Strain, 2003: 18-26).

Επίσης, σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), θεωρείται γόνιμο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να οικοδομούν τη γνώση μαζί. Απαραίτητη προϋπόθεση, αποτελεί η ύπαρξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης, ασφάλειας, τρυφερότητας και αγάπης, προκειμένου οι μαθητές να απελευθερωθούν. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αποκτούν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και επομένως, μειώνονται οι προκλητικές συμπεριφορές και οι συγκρούσεις (Nordlof, 2014: 45-64).

Επιπρόσθετα, θεωρείται γόνιμη η δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης και με τους γονείς. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα με τους γονείς των μαθητών του. Η σχέση αυτή, οφείλει να είναι σχέση εμπιστοσύνης, εκτίμησης και αλληλοσεβασμού, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις αποδοχής των νουθεσιών σε μια κοινή προσπάθεια μεταξύ του σχολικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος (Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009: 18).

Τέλος, έρευνες έχουν καταδείξει, ότι οι γονείς στα πλαίσια της συνεργασίας τους με το σχολείο, προκειμένου να αναπτυχθούν συναισθηματικά οι μαθητές, διανύουν πέντε στάδια. Στην αρχή, αναγνωρίζουν το συναίσθημα του παιδιού τους. Έπειτα, αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για μια ευκαιρία να νουθετήσουν το τέκνο τους. Κατόπιν, προβαίνουν σε ενεργητική ακρόαση και ενσυναίσθηση. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζουν τα αρνητικά συναισθήματα. Αργότερα, έχουν την ικανότητα να βοηθήσουν το παιδί να βρει την κατάλληλη λέξη να εκφράσει το συναίσθημά του και ταυτόχρονα, να εμπλουτίσει το συναισθηματικό του λεξιλόγιο. Στο τελικό στάδιο, οι γονείς έχουν την ικανότητα, να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης και επίλυσης δυσμενών καταστάσεων, θέτοντας παράλληλα τα όριά τους (Alegre, 2011: 56-62).

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ: ΕΝΑ ΜΕΣΟΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ**

#### **3.1 Θεωρίες για το παιχνίδι**

Με την πάροδο των χρόνων, το παιχνίδι, έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων και ερευνητών. Κατά αυτόν τον τρόπο, έχει διαμορφωθεί πληθώρα θεωριών σχετικά με τη συγκεκριμένη θεματολογία, η οποία επιδιώκει να ορίσει τα κίνητρα, τα οφέλη, αλλά και το ίδιο το παιχνίδι.

Αρχικά, ο Schiller (1795), μίλησε για την πλεονάζουσα ενέργεια (Κοντογιάννη, 2000: 34), η οποία πηγάζει από την εσωτερική ανάγκη του ατόμου για κίνηση, διεκπεραιώνεται μέσω της μίμησης και προσφέρει ανακούφιση στο παιδί (Κοντογιάννη, 2000: 34). Ο McDougall, αντίθετα, υποστηρίζει ότι όλα τα παιδιά παίζουν ανεξάρτητα από το πόση ενέργεια έχουν (McDougall, 1908: 96-97).

Ο Lazarus (1883) και ο Patrick (1916), θεωρούν, ότι σκοπός του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, είναι η χαλάρωση και η αποφόρτισή του. Αυτό αφορά, τόσο τις απαιτήσεις της καθημερινότητάς του, όσο και τις λειτουργίες του εγκεφάλου του (Γέρου, 1984: 11, 21).

Περαιτέρω, ο Groos (1898), υποστήριξε τα παιδιά παίζουν προκειμένου να δοκιμάσουν και να εξασκηθούν σε διάφορες συμπεριφορές και λειτουργίες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα πλάσματα του κόσμου αναπτύσσονται και εξελίσσονται (Κοντογιάννη, 2000: 35). Θεωρία, η οποία επιβεβαιώνεται και από τους Claparède (1911) και Lange (1902) (Γέρου, 1984: 34).

Από την άλλη πλευρά, ο Buytendijk (1934), διατύπωσε τη θεωρία, ότι το παιδικό παιχνίδι βρίσκεται ανάμεσα στη σκοπιμότητα και στον αυθορμητισμό. Επιπλέον, το παιδί έχει ταυτόχρονα την ανάγκη της αίσθησης της ελευθερίας, αλλά και του ανήκειν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τείνει να επαναλαμβάνει τις ευχάριστες εμπειρίες. Παράλληλα, όταν δρα ατομικά, παρουσιάζει σημάδια χαλάρωσης, ενώ όταν δρα ομαδικά, τείνει να αυξάνεται η έντασή του (Gardner & Elliot, 1981: 831-832).

Πιο αναλυτικά, οι θεωρίες, οι οποίες δίνουν έμφαση στα κίνητρα του παιδιού, είναι οι ψυχαναλυτικές (Κοντογιάννη, 2000:39). Ειδικότερα, ο Freud (1920) υποστήριξε, ότι το παιχνίδι λειτουργεί λυτρωτικά, αφού ικανοποιεί τις υποσυνείδητες επιθυμίες και τις ανικανοποίητες τάσεις του. Ταυτόχρονα, λειτουργεί ως μέσον επεξεργασίας των εσωτερικών συγκρούσεων μεταξύ του Εκείνου και του Υπερεγώ, προκειμένου να ενισχυθεί το Εγώ. Ταυτόχρονα, μάλιστα, μετατρέπεται σε μέσο διαφυγής από το Υπερεγώ και την πραγματικότητα (Παλαιολόγου, 1996: 21-23). Επιπλέον, μέσω του παιχνιδιού, εκτονώνεται η όποια εσωτερική ένταση, εκφράζονται οι φόβοι και τα συναισθήματα και λειτουργεί ως αρωγός στη διαχείρισή τους. Επίσης, ότι το παιχνίδι προσφέρει ανακούφιση από τυχόν στερήσεις, απογοητεύσεις και συγκινήσεις. Αυτό συμβαίνει, γιατί μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού αναδύονται οι παρελθοντικές εμπειρίες, ώστε να κατανοηθούν, να αφομοιωθούν και τελικά, να ελεγχθούν (Κοντογιάννη, 2000: 39).

Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, υιοθετούνται οι ρόλοι όσων θαυμάζει ή φοβάται, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται ο αυτοέλεγχος και η αυτοδιαχείριση. Πράγματι, ο Freud (1920), υποστήριξε, ότι το παιχνίδι αποτελεί μηχανισμό άμυνας, ώστε να ελεγχθούν οι εμπειρίες του ατόμου (Freud, 1920: 11-13).

Την ίδια θεωρία, συμπλήρωσε, λίγα χρόνια αργότερα, ο Erikson (1975), ο οποίος υποστήριξε, ότι παιδικό παιχνίδι ξεκινά από το παιδικό σώμα και ταυτόχρονα, αυτό

αποτελεί και το επίκεντρο του παιχνιδιού του. Ακόμα, υποστήριξε, ότι το παιχνίδι χαρίζει στο παιδί καινούργιες εμπειρίες και το βοηθά να διαχειριστεί τις παρελθοντικές (Erikson, 1975: 131-133).

Αργότερα, ο Piaget (1999) συμπλήρωσε, μέσα από το παιχνίδι αφομοιώνονται οι τα βιώματα και το περιβάλλον και ότι η μορφή του παιχνιδιού, την οποία θα υιοθετήσει το παιδί, εξαρτάται από το αναπτυξιακό στάδιο, στο οποίο βρίσκεται και κατ'επέκταση από το νοητικό του επίπεδο. Αναλυτικότερα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, η πραγματικότητα ενσωματώνεται στο παιχνίδι, με αποτέλεσμα να αναπλάθεται και επομένως, να καθίσταται διαχειρίσιμη (Piaget, 1999: 168).

Τέλος, ο Heckhausen (1968) διατύπωσε τη θεωρία του κύκλου δραστηριοποίησης. Σύμφωνα με αυτήν, απώτερος στόχος είναι να βρεθεί το ιδανικό ύψος ψυχικής έντασης από το παιδί. Αυτή, αυξομοιώνεται και επαναλαμβάνεται διαρκώς. Σε περίπτωση, που χαθούν οι αναλογίες της κλιμακούμενης έντασης, τότε τελειώνει και το παιχνίδι. Κατά αυτόν τον τρόπο, το άτομο ρυθμίζει την εσωτερική του ένταση. Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Heckhausen (1968), η εξέλιξη του παιχνιδιού εξαρτάται από την ένταση των βιωμάτων και τις αντιλήψεις σχετικά με αυτά, αλλά και από τον τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο το άτομο εκλαμβάνει τις παρούσες εμπειρίες, ως αναμενόμενες ή μη. Αν το παιδί αισθάνεται ανασφάλεια, αβεβαιότητα, φόβο ή αποσκοπεί σε κάτι, τότε και πάλι, επηρεάζεται το παιχνίδι του (Heckhausen, 1968: 103-174).

### **3.2 Τα είδη του παιχνιδιού**

Ένα είδος παιχνιδιού αποτελεί το κινητικό παιχνίδι, το οποίο ικανοποιεί την ανάγκη για εκτόνωση, κίνηση, εξερεύνηση και κοινωνικοποίηση, αφού αποτελεί ένα μέσον ανάπτυξης δεσμών φιλίας. Επιπλέον, ικανοποιούνται οι ανάγκες του παιδιού για δημιουργικότητα, εφευρετικότητα και πειραματισμό, ενώ ταυτόχρονα αποκτά νέα βιώματα και γνώσεις (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006: 27).

Γλωσσικό είναι το παιχνίδι, το οποίο παίζεται με διάφορους ήχους, λέξεις και φράσεις. Για παράδειγμα, μπορούμε να αναγνωρίσουμε τους ήχους των ζώων και να το συνδυάσουμε με την αναπαράστασή τους. Ακόμη, το λεκτικό παιχνίδι μπορεί να αφορά σε ομόηχες λέξεις, ο ήχος των οποίων, δηλαδή, μοιάζει. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν γλωσσοδέτες, παροιμίες και ποιήματα με ομοιοκαταληξία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο του παιδιού, καλλιεργεί τον λόγο, την έκφραση



και την άρθρωσή του και εξοικειώνεται με λέξεις και φράσεις (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006: 27).

Ιδιαίτερη προτίμηση, φαίνεται να δείχνουν τα παιδιά στο συμβολικό, αλλά και στο θεατρικό παιχνίδι (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006: 28). Βασικό χαρακτηριστικό του συμβολικού παιχνιδιού αποτελεί το φανταστικό στοιχείο, μέσω του οποίου αναπτύσσεται η φαντασία και η δημιουργικότητα του παιδιού (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006: 28). Επιπλέον, εξασκείται ο λόγος, η έκφραση και κοινωνικοποιείται. Εξασκείται στη διαχείριση συναισθημάτων και δύσκολων καταστάσεων, στην επίλυση προβλημάτων, στην αναμονή της σειράς του, μαθαίνει να συμβιβάζεται, και συνειδητοποιεί, ότι κάθε του ενέργεια έχει συνέπειες και αποτελέσματα (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006: 29). Τέλος, κάτω από το ασφαλές πρίσμα του παιχνιδιού, εκφράζεται ελεύθερα, χωρίς να φοβάται ότι θα εκτεθεί (Plummer, 2016: 30).

Τέλος, τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού είναι ποικίλα. Αναλυτικότερα, στο θεατρικό παιχνίδι ενσαρκώνονται ρόλοι και συμπεριφορές της καθημερινότητας και αναπτύσσονται νέοι τρόποι έκφρασης και επικοινωνίας τόσο με τους συνομήλικες, όσο και με τους ενήλικες του περιβάλλοντός του παιδιού. Παράλληλα, εκφράζονται και εκτονώνονται τυχόν εντάσεις και συναισθήματα, ενώ ταυτόχρονα, το παιδί κοινωνικοποιείται, ψυχαγωγείται και καλλιεργεί το γούστο του. Επίσης, αποκτά νέες εμπειρίες και αναπτύσσεται η φαντασία και η δημιουργικότητά του (Κουρετζής, 2008: 43-45). Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί διεκπαιρωθεί οπουδήποτε, η διάρκειά του εξαρτάται από το ενδιαφέρον και την αντοχή των συμμετεχόντων, τα θέματα αντλούνται κυρίως από την καθημερινή ζωή και τα μέσα, τα οποία χρησιμοποιούνται είναι, ως επί το πλείστον, ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα και η εκμετάλλευση του τυχαίου. Χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις, στη φάση της απελευθέρωσης, της αναπαραγωγής, της εκτέλεσης και της συζήτησης (Κουρετζής, 2008: 43-45).

### **3.3 Ο ρόλος του παιχνιδιού**

Σύμφωνα με τον Winnicott (1974) το παιχνίδι λειτουργεί ως ένα μέσο ανακούφισης και χαλάρωσης, στο οποίο διοχετεύονται οι μύχιες σκέψεις, οι τάσεις, τα συναισθήματα και οι ορμές του. Ο Sapir (1921) επιπλέον, απέδειξε ότι μέσω του συμβολικού παιχνιδιού και των συμβολισμών γενικότερα, το άτομο διαχειρίζεται την πραγματικότητα. Τελικά, συμπληρώνει η Isaacs (1963), το παιδί κατακτά έννοιες,

βρίσκει λύσεις, κάνει υποθέσεις και σκέφτεται πιθανά αποτελέσματα (Κοντογιάννη, 2000: 44-47).

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά συνειδητά ή ασυνειδητά υποδύονται ρόλους. Επομένως, διαχωρίζεται το φανταστικό από το ρεαλιστικό. Επιπλέον, ανακαλύπτει τα αποτελέσματα και τη σημασία των ρόλων και των συμπεριφορών, των οποίων υποδύεται, ταξινομεί τα βιώματά και τα επανατοποθετεί στην πραγματική ζωή, σύμφωνα με την επιθυμία του (Κοντογιάννη, 2000: 48).

### **3.4 Η σχέση του παιχνιδιού με το Εκπαιδευτικό Δράμα**

Είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο, ότι μέσω του δραματικού παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να συνεργάζεται, να αποδέχεται και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Επίσης, ανακαλύπτει τον εαυτό του, τους άλλους, τον κόσμο και το περιβάλλον γύρω του. Επιπλέον, μέσα από το παιχνίδι ρόλων, προετοιμάζεται και εκπαιδεύεται να αντιμετωπίσει το μέλλον του. Εξάλλου, όπως τόνισε και η Jennings (1997), σημασία στο Εκπαιδευτικό Δράμα, μέρος του οποίου αποτελεί και το δραματικό παιχνίδι, έχει η διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το άτομο, χωρίς να μας ενδιαφέρει το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα (Jennings, 1997: 293).

Ακόμη, με τη χρήση των κατάλληλων και στοχευμένων δραματικών δραστηριοτήτων, ανάλογα με την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθίσταται δυνατή η απόκτηση νέων εμπειριών και γνώσεων. Οι δραστηριότητες αυτές επέχουν, ταυτόχρονα, ρόλο νοηθείας και αξιολόγησης του τρόπου, με τον οποίο τα παιδιά σκέφτονται, δρουν και αντιδρούν (Alegre, 2011: 56-62).

Αρχικά, το παιδί ξεκινά να παίζει συμβολικό παιχνίδι από τα τρία του έτη. Χαρακτηριστικά, μέσω του συμβολικού παιχνιδιού, εισάγεται το φανταστικό στοιχείο. Κατά αυτόν τον τρόπο, το παιδί αναπτύσσει το λόγο του, τη φαντασία του, τις επικοινωνιακές του ικανότητες. Παράλληλα, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και την προστασία, την οποία αυτά προφέρουν ως προς την έκθεση, πειραματίζεται και μαθαίνει, να βρίσκει λύσεις, να είναι υπομονετικό και να διαχειρίζεται την απογοήτευση (Γέρου, 1984: 34). Ταυτόχρονα, κοινωνικοποιείται, αναπτύσσεται συναισθηματικά και καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του. Αποκτά ενσυναίσθηση, αίσθηση του χιούμορ, της ισότητας και της δικαιοσύνης και γίνεται πιο αισιόδοξο (Garvey, 1977: 118).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί, ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει, συνάμα, θεραπευτική και αγχολιτική δράση. Πιο αναλυτικά, είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο, ότι μέσα από το παιχνίδι, μειώνονται τα επίπεδα της ορμόνης του στρες, δηλαδή της κορτιζόλης, καθώς έχει νευρολογική επίδραση στη δομή του εγκεφάλου (Sunderland, 2006: 27). Περαιτέρω, μέσα στο Εκπαιδευτικό Δράμα, τα παιδιά εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους και εξωτερικεύουν τις μύχιες σκέψεις και τους προβληματισμούς τους και ταυτόχρονα, επεξεργάζονται και μαθαίνουν να διαχειρίζονται τραυματικά γεγονότα και συναισθήματα (Κοντογιάννη, 2000: 96).

### **3.5 Προϋποθέσεις ενός αποτελεσματικού Εκπαιδευτικού Δράματος**

Απαραίτητη προϋπόθεση στο Εκπαιδευτικό Δράμα, όπως και σε κάθε είδος παιχνιδιού, είναι η θέσπιση κανόνων και η τήρηση των ορίων. Κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητο, προκειμένου, να καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης, άνεσης, σιγουριάς και ασφάλειας και να ενισχυθεί η ελεύθερη έκφραση. Στο Δημοτικό, αυτή η τακτική είναι εφικτή, καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας, είναι σε θέση να αποδεχτούν την απογοήτευση. Επιπλέον, μπορούν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τους κανόνες και τα όρια, έχουν την ικανότητα να περιμένουν τη σειρά τους, να εστιάσουν την προσοχή τους και να έχουν αυτοέλεγχο (Garvey, 1977: 101).

Παρόλα αυτά, χρειάζεται να είμαστε ευέλικτοι ως προς το συγκεκριμένο θέμα, καθώς οι δραστηριότητες οδηγούν από μόνες τους στην ύπαρξη κανόνων και τα παιδιά τους δημιουργούν μόνα τους και τους μαθαίνουν παίζοντας. Η επιμονή μας στην καθολική τήρηση αυτών, θα μπορούσε να αποδειχθεί μοιραία, τόσο ως προς τη σχέση μας με τα παιδιά, όσο και ως προς τη σχέση των παιδιών με το παιχνίδι και τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος (Cohen, 1993: 13).

Φυσικά, προκειμένου οι δραστηριότητες να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα χρειάζεται να είμαστε προσαρμοστικοί, ευέλικτοι, υπομονετικοί και να επαναλάβουμε όσες φορές χρειαστεί. Με επιμονή και αρκετό χρόνο στη διάθεσή μας οφείλουμε να ενισχύουμε τις δραστηριότητές μας και να τις προσαρμόζουμε ανάλογα με τις συνθήκες, την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Paley, 1991: 10).

### 3.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού – εμπυχωτή

Σύμφωνα με τη Στιβανάκη (2009), ο εμπυχωτής χρειάζεται να διέπεται από μετριοφροσύνη, κατανόηση, πνεύμα δικαιοσύνης και δημοκρατίας και να θέτει τα όρια στην ομάδα με ηρεμία. Ακόμη, οφείλει να δίνει χρόνο και να υποστηρίζει, να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες με χαμόγελο, γλυκύτητα και ευχάριστη διάθεση (Στιβανάκη, 2009: 30-32). Ταυτόχρονα, είναι θεμιτό να συμμετέχει στις δραστηριότητες και να προωθεί την εξέλιξή τους με τις κατάλληλες ερωτήσεις (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 26). Επιπλέον, θεωρείται γόνιμο να είναι επικοινωνιακός, να τροφοδοτεί τους συμμετέχοντες με ιδέες και να εκφράζεται χρησιμοποιώντας τη φαντασία του, ενώ παράλληλα, θέτει τα όρια και επιβάλλει την πειθαρχία με ευρηματικότητα (Κουρετζής, 2008: 351). Τέλος, οφείλει να είναι οργανωμένος και να έχει μεριμνήσει για την κατάλληλη οργάνωση και εξοπλισμό του χώρου. Για παράδειγμα, μπορεί να διαθέτει άχρηστο υλικό, υφάσματα, φακούς, διάφορα αξεσουάρ, καπέλα, μάσκες, κοστούμια, κ.ο.κ. Μπορεί, επιπλέον, να έχει εξασφαλίσει τη δυνατότητα συσκότισης και φωτισμό με φωτιστικά σποτς, προκειμένου να δημιουργήσει την κατάλληλη θεατρική ατμόσφαιρα (Faure, & Lascar, 1994: 12).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Πλήθος ερευνών έχει πραγματοποιηθεί σχετικά με τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων, του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και στρατηγικών. Αξίζει να σημειωθεί, ότι σε αρκετές από αυτές έγινε χρήση θεατρικών τεχνικών και παιχνιδιών. Αναφέρονται, ενδεικτικά, κάποιες από τις έρευνες, οι οποίες έχουν διενεργηθεί.

Πιο συγκεκριμένα, στα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε από την Καλύβα (2017), με θέμα τη διαχείριση του θυμού και την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές της Β και της Γ τάξης του Δημοτικού, σημειώθηκε σημαντική στατιστική διαφορά στους μέσους όρους των παιδιών σε σχέση με τις απαντήσεις, τις οποίες έδωσαν πριν την εφαρμογή των εργαστηρίων (Καλύβα, 2017: 7). Περαιτέρω, στην ποιοτική έρευνα της Ραβνάλη, αναδείχθηκε η αποτελεσματικότητα της χρήσης δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και των μαλακών δεξιοτήτων σε ενήλικες (Ραβνάλη, 2020: 8-9). Ωστόσο, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε παιδιά της Δ' Δημοτικού έχει διερευνηθεί και από τη Γεωργιάδου (2018), όπου σύμφωνα με τη Γεωργιάδου, υπήρχε θετική επίδραση (Γεωργιάδου, 2018: 94). Παρόμοια, η Βγενοπούλου (2020) διαπίστωσε ότι το κουκλοθέατρο και η αφήγηση ιστοριών συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά του Δημοτικού (Βγενοπούλου, 2020: 76). Ακόμη, η Φλέτσιου (2018) προσέγγισε τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης των αρνητικών συναισθημάτων χρησιμοποιώντας την ποιοτική μέθοδο έρευνας και ανέδειξε την αλλαγή (Φλέτσιου, 2018: 95-107).

Ο Yavuzer (2012), ανέδειξε την αποτελεσματικότητα του δημιουργικού δράματος, τόσο ως προς τη μείωση της επιθετικότητας σε έφηβα αγόρια, όσο και ως προς την επίλυση συγκρούσεων (Yavuzer, 2012: 113-130). Επιπλέον, σε έρευνά τους οι Kogucku, Ersan & Aral (2015), διαπίστωσαν ότι η πειραματική ομάδα, η οποία συμμετείχε σε πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Δράματος, για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για νέους 18 και 19 ετών, έφερε στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Kogucku, Ersan & Aral, 2015: 192-201). Σημαντική μείωση του θυμού σημειώθηκε, επίσης, σε έρευνα, όπου έλαβαν μέρος 62 ενήλικες φυλακισμένοι άνδρες σε 8 συναντήσεις Εκπαιδευτικού δράματος (Blacker, Watson & Beech, 2008: 129-137). Επιπρόσθετα, η Van den Berg, Coetzee, & Munro (2014) υποστηρίζουν, ότι η

Δραματοποιημένη ποίηση μέσω του διαδικαστικού δράματος, λειτουργεί βοηθητικά στη διερεύνηση του θυμού και στην απόκτηση ικανοτήτων διαχείρισής του σε έφηβα κορίτσια (Van den Berg, Coetzee, & Munro, 2014: 222-235). Τέλος, οι Mavroudis και Bournelli (2016) υποστηρίζουν, ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού στα δημοτικά σχολεία (Mavroudis, & Bournelli, 2016: 1-12).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως, διαπιστώθηκε, υφίσταται ερευνητικό κενό, όσον αφορά στην αναγνώριση και στη διαχείριση του θυμού μέσω του δράματος σε παιδιά ηλικίας 9-10 ετών, τόσο στην ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία. Το συγκεκριμένο θέμα αποτελεί ένα νέο πεδίο για το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αν και έχουν γίνει κάποιες έρευνες, όπως διαπιστώνεται, αυτές δεν αρκούν, για να υπάρχει μια σφαιρική και τεκμηριωμένη εικόνα, για τον τρόπο, με τον οποίο μπορεί να ενταχθεί η καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκε η έρευνα της Καλύβα (2017), η οποία χρησιμοποίησε το παρόν ερωτηματολόγιο, προκειμένου να διερευνήσει τη διαχείριση του θυμού και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών της Γ Δημοτικού. Λόγω του γεγονότος, ότι τα ερευνητικά δεδομένα, σχετικά με τη διαχείριση και αναγνώριση του θυμού μέσω του δράματος στην εκπαίδευση δεν είναι επαρκή, κρίθηκε σκόπιμη η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και ο έλεγχος συγκλίσεων και αποκλίσεων σε σχέση με την έρευνα της Καλύβα (2017) και άλλων παρόμοιων ερευνών. Τέλος, οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποιούν κατά βάση είτε ποιοτικά, είτε ποσοτικά δεδομένα. Επομένως, προκειμένου τα ευρήματα να χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία ακολουθήθηκε η τριγωνοποίηση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων.

## ΜΕΡΟΣ Β

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Όπως, διαπιστώθηκε, υφίσταται ερευνητικό κενό, όσον αφορά στην αναγνώριση και στη διαχείριση του θυμού μέσω του δράματος σε παιδιά ηλικίας 9-10 ετών, τόσο στην ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία. Το συγκεκριμένο θέμα αποτελεί ένα νέο πεδίο για το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αν και έχουν γίνει κάποιες έρευνες, όπως διαπιστώνεται, αυτές δεν αρκούν, για να υπάρξει μια σφαιρική και τεκμηριωμένη εικόνα, για τον τρόπο, με τον οποίο μπορεί να ενταχθεί η καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκε η έρευνα της Καλύβα (2017), η οποία χρησιμοποίησε το παρόν ερωτηματολόγιο, προκειμένου να διερευνήσει τη διαχείριση του θυμού και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών της Γ Δημοτικού. Λόγω του γεγονότος, ότι τα ερευνητικά δεδομένα, σχετικά με τη διαχείριση και αναγνώριση του θυμού μέσω του δράματος στην εκπαίδευση δεν είναι επαρκή, κρίθηκε σκόπιμη η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και ο έλεγχος συγκλίσεων και αποκλίσεων σε σχέση με την έρευνα της Καλύβα (2017) και άλλων παρόμοιων ερευνών. Τέλος, οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποιούν κατά βάση είτε ποιοτικά, είτε ποσοτικά δεδομένα. Επομένως, προκειμένου τα ευρήματα να χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία ακολουθήθηκε η τριγωνοποίηση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων.

#### 1.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί, μετά από συστηματικές παρεμβάσεις, η θετική επίδραση των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος στη μείωση του θυμού σε παιδιά της Δ΄τάξης του Δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η ανεξάρτητη μεταβλητή μας ήταν οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος και η εξαρτημένη η αναγνώριση και διαχείριση του θυμού.



## 1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα μας απασχολήσουν, είναι αν και κατά πόσο τα παιδιά ισχυρίζονται ότι θυμώνουν ή όχι, ο βαθμός έκφρασης του θυμού τους, επίσης, αν και κατά πόσο αναζητούν κοινωνική υποστήριξη. Ακόμη, θα μας απασχολήσει το αν και κατά πόσο τα παιδιά προβαίνουν σε νοητικούς μηρυκασμούς, αν και κατά πόσο αποφεύγουν τις καταστάσεις, οι οποίες τους προκαλούν θυμό και τέλος, αν και κατά πόσο εκτονώνουν τον θυμό τους σε κάποια άλλη δραστηριότητα.

## 1.3 Έρευνα δράσης

Πιο αναλυτικά, η έρευνα δράσης είναι μια στραγική έρευνας, η οποία συνδυάζει την έρευνα με τη δράση και διεξάγεται με ευέλικτο, αλλά συστηματικό τρόπο. Στην έρευνα δράσης, μελετάται μια κοινωνική κατάσταση, στα πλαίσια της οποίας, ο ερευνητής αποσκοπεί στην αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων (Robson, 2010: 255-259). Ο ερευνητής εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία, παρατηρεί και αναλύει τυχόν κοινωνικές αλλαγές (Cohen, & Manion, 1994: 257). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του ερευνητή και τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία, προκειμένου να βρεθούν απαντήσεις και λύσεις στα καθημερινά προβλήματα του σχολείου (Cohen, & Manion, 1994: 262). Τα στάδια, τα οποία ο ερευνητής οφείλει να ακολουθήσει, είναι αρχικά η εύρεση της αφετηρίας, έπειτα η διαλεύκανση της κατάστασης, κατόπιν οφείλει να επιλέξει και να εφαρμόσει την κατάλληλη στραγική δράσης και τέλος, να αναλύσει τα δεδομένα (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001: 25-26). Αποφασίσαμε να επιλέξουμε τη μέθοδο της έρευνας δράσης, καθώς η θεματική του θυμού απασχολεί ιδιαίτερα τη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα και στόχος μας ήταν να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα των στοχευμένων εργαστηρίων της θεατρικής αγωγής. Εξάλλου, η έρευνα δράση, σύμφωνα με τον McNiff (1993), έχει ακριβώς αυτή τη λειτουργία, δηλαδή αποσκοπεί στην αυτοαξιολόγηση και επομένως, στην αυτοβελτίωση (McNiff, 1993:3). Συνήθως, ξεκινά όταν υπάρχει μια προβληματική κατάσταση (Αυγητίδου, 2018: 64). Αφετηρία μας, ήταν η παρατήρηση του συγκεκριμένου τμήματος τις πρώτες μέρες της σχολικής χρονιάς. Τα παιδιά έμπαιναν στην τάξη φωνάζοντας και έχοντας

υπερβολική ένταση. Η έρευνα δράση, είναι μια μέθοδος άμεσης παρέμβασης και στην προκειμένη περίπτωση, θεωρήθηκε ως η πιο στοχευμένη μέθοδος.

#### **1.4 Σχεδιασμός έρευνας - Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Σχεδιάστηκαν δώδεκα εργαστήρια, τα οποία αξιολογήθηκαν τόσο με ποσοτική, όσο και με ποιοτική μέθοδο. Η διάρκειά τους είναι 30-45 λεπτά. Κάθε εργαστήριο διεξάγεται μια φορά την εβδομάδα στα πλαίσια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής και υλοποιείται μόνο στην πειραματική ομάδα.

Στα πρώτα δύο μαθήματα του σχολικού έτους, παίξαμε με τα παιδιά παιχνίδια γνωριμίας και παιχνίδια για το σπάσιμο του πάγου. Στη συνέχεια, δώσαμε τα ερωτηματολόγια, τόσο στην ομάδα ελέγχου, όσο και στην πειραματική ομάδα. Κατόπιν, μελετήθηκαν τα ερωτηματολόγια και προκειμένου, να διαπιστώσουμε, αν οι απαντήσεις των μαθητών ήταν εύστοχες και ειλικρινείς, στην επόμενη μας συνάντηση, βγήκαμε στην αυλή, ξεχωριστά με κάθε ομάδα και τα ενθαρρύναμε να παίζουν ελεύθερα. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, τον τρόπο που επικοινωνούν, παίζουν και επιλύουν τις όποιες διαφορές τους.

Στη συνέχεια, αποδείχθηκε, ότι ενώ μερικοί μαθητές είχαν απαντήσει, ότι διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον θυμό τους, στην πράξη, ο παραπάνω ισχυρισμός, δεν ίσχυε. Κατά αυτόν τον τρόπο, αποφασίσαμε ότι, πράγματι, θα ήταν γόνιμο να προχωρήσουμε με τις παρεμβάσεις στη συγκεκριμένη ομάδα.

Δώσαμε στα παιδιά τα ερωτηματολόγια και τα συμπλήρωναν, αφότου εμείς διαβάσαμε δυνατά μια μια τις ερωτήσεις και τις εξηγήσαμε απλοποιώντας τις αρκετά. Αυτό έγινε για να βοηθήσουμε και τα παιδιά με τυχόν προβλήματα δυσλεξίας να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και να βεβαιωθούμε, ότι οι απαντήσεις τους ήταν αξιόπιστες. Στο ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε στο τέλος των παρεμβάσεων απλώς αλλάξαμε τη σειρά των ερωτήσεων, ώστε να αποφευχθεί η ταύτιση των απαντήσεων.

Στην πορεία, ομαδοποιήσαμε και κωδικοποιήσαμε τις ερωτήσεις και τις αντίστοιχες απαντήσεις των παιδιών και περάσαμε τα δεδομένα της τριβάθμιας κλίμακας λίκερτ του ερωτηματολογίου μας στο πρόγραμμα SPSS για έλεγχο αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  και υπολογισμό του μέσου όρου των απαντήσεων.

Αναλυτικότερα, η ομαδοποίηση περιλαμβάνει έξι ενότητες ελέγχου, σύμφωνα με αυτήν του Linden et al. (2003). Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων, αφορά στον ισχυρισμό των

παιδιών σχετικά με τις αντιδράσεις τους. Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, αφορά στις μη αποδεκτές, έντονες αντιδράσεις θυμού, οι οποίες πληγώνουν συναισθηματικά, σωματικά ή ψυχικά τους άλλους. Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων, εμπεριέχει ερωτήσεις σχετικά με την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης από φίλους, συγγενείς ή άλλους ενήλικες. Η τέταρτη ομάδα ερωτήσεων, αναφέρεται στην υπερανάλυση της προέλευσης του θυμού, δηλαδή στον νοητικό μηρυκασμό. Η πέμπτη ομάδα ερωτήσεων, εμπεριέχει ερωτήσεις σχετικά με την αποφυγή του και η τελευταία ομάδα ερωτήσεων αφορά στη διαχείρισή του και κάποιες φορές αναφέρονται στην εκτόνωσή του σε άλλες δραστηριότητες (Miers et al., 2007: 656-664).

Περαιτέρω, ο συνδυασμός της ποσοτικής μεθόδου έρευνας με την ποιοτική κρίθηκε γόνιμος, καθώς σκοπός της έρευνάς μας είναι να μελετήσουμε, ταυτόχρονα και τις συμπεριφορές, τις σκέψεις, τις στάσεις και τις αντιδράσεις των παιδιών. Προκειμένου να αυξηθεί ή εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, προχωρήσαμε σε τριγωνοποίηση των δεδομένων.

### **1.5 Επιλογή δείγματος**

Πρόκειται για ένα εξαρτημένο δείγμα σκοπιμότητας. Η δειγματοληψία έγινε από ένα Δημοτικό σχολείο και επιλέχθηκαν τα δύο τμήματα της Δ΄τάξης. Το Δ1 ήταν η ομάδα ελέγχου και το Δ2 η πειραματική ομάδα.

Τα τμήματα αποτελούνται από 19 παιδιά έκαστο. Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 9 αγόρια και 10 κορίτσια, ενώ στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 10 αγόρια και 9 κορίτσια. Υπήρχε, επομένως, ομοιομορφία ως προς το φύλο και τον αριθμό των παιδιών σε κάθε ομάδα. Γεγονός, το οποίο συνεισφέρει στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας (Καλύβα, 2017: 81).

### **1.6 Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Τα δεδομένα μας συλλέχθηκαν τόσο πριν, όσο και μετά τις παρεμβάσεις, οι οποίες έγιναν στα πλαίσια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής. Η μέθοδος, η οποία χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο της Κλίμακας Συμπεριφοριστικών Απαντήσεων στον Θυμό (Behavioral Anger and Response Questionnaire: BARQ) (Miers et al., 2007: 653-664).

Η κλίμακα, η οποία χρησιμοποιήθηκε ήταν η ίδια με του Linden και της ομάδας ερευνητών του (Linden et al., 2003: 12-29). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε τριβάθμια κλίμακα likert, στην οποία, όπου δεν ισχύει=1, ισχύει κάπως=2 και ισχύει σίγουρα=3 (Miers et al., 2007: 656-664). Στο ερωτηματολόγιο έχουν προστεθεί επιπλέον 13 ψευδοερωτήσεις (Καλύβα, 2017: 86), προκειμένου να εξεταστεί η εγκυρότητα των απαντήσεων και τις ήδη υπάρχουσες τις απλοποιήσαμε, προσέχοντας ιδιαίτερα, ώστε να μην αλλοιωθεί το νόημά τους και ταυτόχρονα να ανταποκρίνονται στην ηλικία, στις ανάγκες και στο επίπεδο των συγκεκριμένων μαθητών.

Στο πλαίσιο της ποιοτικής μεθόδου χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της παρατήρησης μέσω του ημερολογίου. Εκεί σημειώναμε τις αντιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Έγινε προσπάθεια πλήρους καταγραφής και μετά το τέλος της παρέμβασης, ώστε να είναι καταγεγραμμένα τα δεδομένα με αναλυτικό και περιγραφικό τρόπο και να προχωρήσουμε σε κωδικοποίηση, ώστε να προκύψουν οι θεματικές κατηγορίες.

## **1.7 Μέθοδοι Ανάλυσης**

### **1.7.1 Ποσοτικό σκέλος**

Εφαρμόστηκε η περιγραφική στατιστική, προκειμένου να διερευνηθούν οι συχνότητες και οι μέσες τιμές των απαντήσεων, τόσο της πειραματικής ομάδας, όσο και της ομάδας ελέγχου. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν, ομαδοποιήθηκαν και έγινε έλεγχος εσωτερικής συνοχής Cronbach  $\alpha$  στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Κατόπιν, έγινε έλεγχος κανονικότητας Shapiro Wilk, καθώς το δείγμα ήταν μικρότερο των 50 συμμετεχόντων  $n < 50$ . Βρέθηκε, ότι υπήρχε κωνονικότητα και συνεπώς, συνεχίσαμε με τον παραμετρικό έλεγχο t-test και paired sample t-test, ώστε να ελεγχθεί η διαφορά των μέσων όρων πριν και μετά τα εργαστήρια.

### **1.7.2 Ποιοτικό σκέλος – Θεματική ανάλυση**

Η θεματική ανάλυση έγινε με γνώμονα τα ερευνητικά βήματα, τα οποία προτείνονται στη βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται ενδελεχής ανάγνωση του κειμένου και εύρεση επαναλαμβανόμενων μοτίβων και νοημάτων. Αρχικά, χρειάζεται να γίνει καταγραφή των αρχικών σκέψεων του ερευνητή και κατόπιν, να γίνει

η κωδικοποίηση των δυνητικών εννοιών, οι οποίες θα καλύπτουν κάθε σημείο του ερευνητικού υλικού. Στην τρίτη φάση, χρειάζεται να γίνει συνδυασμός των κωδικών, ο οποίος αποσκοπεί στην αναζήτηση κοινού παρανομαστή, ώστε να δημιουργηθούν τα θέματα ή και τα υποθέματα. Αξίζει να σημειωθεί, ότι προκειμένου να δημιουργηθεί ένα θέμα, είναι απαραίτητη η ύπαρξη αρκετών στοιχείων, τα οποία θα παρουσιάζουν εσωτερική συνοχή. Επιπλέον, τα θέματα χρειάζεται να διαχωρίζονται ευδιάκριτα και να προσδιορίζεται ξεκάθαρα το περιεχόμενό τους. Τέλος, θεωρείται απαραίτητο για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας, τα θέματα να στηρίζονται με παραθέματα από το ερευνητικό υλικό (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 116-120).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

### 2.1 Ποσοτικό σκέλος

Αρχικά έγινε ομαδοποίηση, έπειτα κωδικοποίηση και στη συνέχεια πινακοποίηση των απαντήσεων, προκειμένου να εξαχθεί ο μέσος όρος στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Οι μετρήσεις έγιναν ξεχωριστά για κάθε ομάδα ερωτήσεων και ξεχωριστά για την ομάδα έλεγχου και την πειραματική ομάδα.

Στο ερωτηματολόγιο, ο δείκτης εγκυρότητας και εσωτερικής συνοχής των περισσότερων ερωτήσεων Cronbach  $\alpha$  ήταν  $<0,70$ . Η κωδικοποίηση του παρακάτω πίνακα μας δείχνει αναλυτικά τις τιμές. Όπου Π=Πριν, Μ=Μετά, ΠΠ=Πριν-Πειραματική ομάδα, ΜΠ=Μετά-Πειραματική ομάδα, ΠΕ=Πριν-Ελέγχου ομάδα, ΜΕ=Μετά- Ελέγχου ομάδα και ΙΣΧΥΡ= Ισχυρισμός, ΕΚΦΘΥΜ=Εκφραση θυμού, ΚΥΠ=Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, ΜΗΡ=Μηρυκασμός, ΑΠΟΦ= Αποφυγή και τέλος ΔΘ=Διαχείριση θυμού.

Δείκτες εσωτερικής συνοχής	Cronbach's $\alpha$
ΠΠΙΣΧΥΡ	.790
ΠΠΕΝΕΚΦΘΥΜ	.871
ΠΠΚΥΠ	.696
ΠΠΜΗΡ	.680
ΠΠΑΠΟΦ	.613
ΠΠΔΘ	.862
ΕΛΙΣΧΥΡ	.848
ΕΛΕΝΕΚΦΘΥΜ	.817
ΕΛΚΥΠ	.805
ΕΛΜΗΡ	.632
ΕΛΑΠΟΦ	.827
ΕΛΔΘ	.875
ΜΠΙΣΧΥΡ	.638
ΜΠΕΝΕΚΦΘΥΜ	.705
ΜΠΚΥΠ	.696
ΜΠΜΗΡ	.680
ΜΠΑΠΟΦ	.613
ΜΠΔΘ	.862
ΜΕΛΙΣΧΥΡ	.820
ΜΕΛΕΝΕΚΦΘΥΜ	.798
ΜΕΛΚΥΠ	.860

ΜΕΛΜΗΡ	.659
ΜΕΛΑΠΟΦ	.811
ΜΕΛΔΘ	.875

Πίνακας 1: Δείκτες εσωτερικής συνοχής

Η κατανομή των απαντήσεων ήταν κανονική, δηλαδή οι απαντήσεις των παιδιών είχαν ως επι το πλείστον τιμή  $>0,05$ . Το τεστ κανονικότητας, το οποίο χρησιμοποιήσαμε ήταν το Shapiro Wilk, καθώς το δείγμα μας ήταν μικρότερο από 50 άτομα. Κατά αυτόν τον τρόπο, στη συνέχεια χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο t-student.

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
ΠΠΙΣΧΥΡ	,956	19	,505
ΠΠΕΝΕΚΦΘΥΜ	,909	19	,071
ΠΠΚΥΠ	,975	19	,866
ΠΠΜΗΡ	,951	19	,410
ΠΠΑΠΟΦ	,908	19	,069
ΠΠΔΘ	,966	19	,697
ΕΛΙΣΧΥΡ	,952	19	,430
ΕΛΕΝΕΚΦΘΥΜ	,893	19	,036
ΕΛΚΥΠ	,925	19	,138
ΕΛΜΗΡ	,931	19	,180
ΕΛΑΠΟΦ	,956	19	,501
ΕΛΔΘ	,896	19	,041
ΜΠΙΣΧΥΡ	,934	19	,206
ΜΠΕΝΕΚΦΘΥΜ	,810	19	,002
ΜΠΚΥΠ	,950	19	,389
ΜΠΜΗΡ	,895	19	,039
ΜΠΑΠΟΦ	,937	19	,234
ΜΠΔΘ	,766	19	,000
ΜΕΛΙΣΧΥΡ	,973	19	,829
ΜΕΛΕΝΕΚΦΘΥΜ	,931	19	,178
ΜΕΛΚΥΠ	,926	19	,147
ΜΕΛΜΗΡ	,962	19	,607
ΜΕΛΑΠΟΦ	,955	19	,474
ΜΕΛΔΘ	,826	19	,003

Πίνακας 2: Κατανομή

### 2.1.1. Έλεγχος διαφοροποιήσεων πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, η μέση τιμή του ισχυρισμού της πειραματικής ομάδας πριν από τις παρεμβάσεις ήταν 1,88, ενώ μετά τις παρεμβάσεις ήταν 2,49. Για την έντονη έκφραση του θυμού ήταν 1,72 πριν τις παρεμβάσεις και 1,25 μετά τις παρεμβάσεις. Ακόμη, η πειραματική ομάδα αναζητούσε κοινωνική υποστήριξη κατά 1,86 πριν τις παρεμβάσεις, ενώ μετά κατά 2,59. Επίσης, προέβαιναν σε νοητικούς



μηρυκασμούς κατά 1,94, ενώ μετά τις παρεμβάσεις, κατά 1,55. Η μέση τιμή της αποφυγής ήταν 1,98, πριν τις παρεμβάσεις, ενώ μετά τις παρεμβάσεις ήταν 2,21. Τέλος, διαχειρίζονταν τον θυμό τους κατά 2,01 πριν τις παρεμβάσεις, ενώ μετά τις παρεμβάσεις η τιμή ήταν 2,66. Φαίνεται, επομένως, από το t-test, ότι η πειραματική ομάδα, μετά την παρέμβαση αναγνωρίζει, εκφράζει και διαχειρίζεται τον θυμό πιο αποτελεσματικά σε σχέση με πριν.

		M	N	TA
Pair 1	ΠΠΙΣΧΥΡ	1,88	19	,39
	ΜΠΙΣΧΥΡ	2,49	19	,18
Pair 2	ΠΠΕΝΕΚΦΘΥΜ	1,72	19	,60
	ΜΠΕΝΕΚΦΘΥΜ	1,25	19	,26
Pair 3	ΠΠΚΥΠ	1,86	19	,49
	ΜΠΚΥΠ	2,59	19	,26
Pair 4	ΠΠΜΗΡ	1,94	19	,53
	ΜΠΜΗΡ	1,55	19	,27
Pair 5	ΠΠΑΠΟΦ	1,98	19	,38
	ΜΠΑΠΟΦ	2,21	19	,26
Pair 6	ΠΠΔΘ	2,01	19	,41
	ΜΠΔΘ	2,66	19	,38

Πίνακας 3: Έλεγχος διαφοροποιήσεων πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα

### 2.1.2 Έλεγχος διαφοροποιήσεων πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου

Στην ομάδα ελέγχου η μέση τιμή για τον ισχυρισμό πριν τις παρεμβάσεις, ήταν 1,92, ενώ μετά τις παρεμβάσεις ήταν 1,89. Η μέση τιμή για την έντονη έκφραση του θυμού ήταν 1,54 πριν τις παρεμβάσεις και 1,59 μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Αναζητούσαν στην αρχή περισσότερο την κοινωνική υποστήριξη, 2,05, ενώ μετά η τιμή ήταν 1,94. Η μέση τιμή του νοητικού μηρυκασμού ήταν πριν τις παρεμβάσεις 1,55, ενώ μετά ήταν 2,11. Η μέση τιμή της αποφυγής ήταν 2,01 πριν τις παρεμβάσεις και 1,83 μετά. Πριν τις παρεμβάσεις η μέση τιμή της διαχείρισης του θυμού ήταν 2,12, ενώ μετά 1,59. Στην ομάδα ελέγχου φάνηκε, ότι δεν υπήρξαν ουσιαστικές αλλαγές. Μικρές διαφορές θεωρούμε φυσιολογικό να υπάρχουν, καθώς η χρονιά προχωρά και τα παιδιά κουράζονται, αλλάζουν, ωριμάζουν. Επιπλέον, ο εγκλεισμός, και το άνοιγμα και το κλείσιμο των σχολείων, δημιούργησαν τάσεις παλινδρόμησης, ψυχική κούραση και

εσωτερική ένταση, παρόλο που, το μάθημα της θεατρικής αγωγής, το οποίο παρακολουθούν, είναι δυνατό να εκτονώσει τις εντάσεις και να επηρεάσει τη συμπεριφορά, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών.

		M	N	TA
Pair 1	ΕΛΙΣΧΥΡ	1,92	19	,56
	ΜΕΛΙΣΧΥΡ	1,89	19	87
Pair 2	ΕΛΕΝΕΚΦΘΥΜ	1,54	19	,67
	ΜΕΛΕΝΕΚΦΘΥΜ	1,59	19	,65
Pair 3	ΕΛΚΥΠ	2,05	19	,68
	ΜΕΛΚΥΠ	1,94	19	,74
Pair 4	ΜΠΜΗΡ	1,55	19	,58
	ΜΕΛΜΗΡ	2,11	19	,68
Pair 5	ΕΛΑΠΟΦ	2,01	19	,76
	ΜΕΛΑΠΟΦ	1,83	19	,71
Pair 6	ΕΛΔΘ	2,12	19	,55
	ΜΕΛΔΘ	1,59	19	,77

Πίνακας 4: Έλεγχος διαφοροποιήσεων στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Συνοπτικά, η σύγκριση των μέσων όρων πριν τις παρεμβάσεις δεν έδειξε ουσιαστικές διαφοροποιήσεις. Δηλαδή, φαίνεται, ότι και οι δύο ομάδες βρίσκονταν, αρχικά, στα ίδια περίπου επίπεδα, σε σχέση με τις μεταβλητές μας. Παρακάτω, διαπιστώνουμε τις διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

### 2.1.3 Έλεγχος διαφοροποιήσεων μετά την παρέμβαση και στις δύο ομάδες

Όπως διαπιστώνουμε από τον παρακάτω πίνακα, μετά τις παρεμβάσεις, η μέση τιμή του ισχυρισμού για την πειραματική ομάδα, ήταν 2,49, ενώ για την ομάδα ελέγχου ήταν 1,89. Η πειραματική ομάδα παρουσίαζε λιγότερες έντονες εκφράσεις θυμού σε σχέση με την ομάδα ελέγχου με τιμές 1,25 και 1,59 αντίστοιχα. Η πειραματική ομάδα άρχισε να αναζητά περισσότερο την κοινωνική υποστήριξη σε σχέση με την ομάδα ελέγχου με τιμές 2,59 και 1,94 αντίστοιχα, ενώ η τιμή του νοητικού μηρυκασμού της πειραματικής ομάδας ήταν μικρότερη από αυτήν της ομάδας ελέγχου με τιμές 1,55 και 2,11 αντίστοιχα. Η μέση τιμή της αποφυγής μετά τις παρεμβάσεις ήταν 2,21 για την πειραματική ομάδα και 1,83 για την ομάδα ελέγχου και τέλος, μετά τις παρεμβάσεις

φάνηκε ότι η πειραματική ομάδα ήταν σε θέση να διαχειριστεί τον θυμό της πιο αποτελεσματικά σε σχέση με την ομάδα ελέγχου με τιμές 2,66 και 1,59 αντίστοιχα.

		M	N	TA
Pair 1	ΜΠΙΣΧΥΡ	2,49	19	,18
	ΜΕΛΙΣΧΥΡ	1,89	19	,41
Pair 2	ΜΠΕΝΕΚΦΘΥΜ	1,25	19	,26
	ΜΕΛΕΝΕΚΦΘΥΜ	1,59	19	,48
Pair 3	ΜΠΚΥΠ	2,59	19	,26
	ΜΕΛΚΥΠ	1,94	19	,67
Pair 4	ΜΠΜΗΡ	1,55	19	,27
	ΜΕΛΜΗΡ	2,11	19	,56
Pair 5	ΜΠΑΠΟΦ	2,21	19	,26
	ΜΕΛΑΠΟΦ	1,83	19	,54
Pair 6	ΜΠΔΘ	2,66	19	,38
	ΜΕΛΔΘ	1,59	19	,62

Πίνακας 5: Έλεγχος διαφοροποιήσεων μετά την παρέμβαση και στις δύο ομάδες.

## 2.2 Ποιοτικό σκέλος

Σε γενικές γραμμές, δημιουργήθηκε ένα ευχάριστο και διασκεδαστικό κλίμα. Μέσα από τη διαδικασία των παρεμβάσεων, διερευνήθηκε το συναίσθημα του θυμού, τα αίτια που τον προκαλούν και οι αντιδράσεις ενός θυμωμένου ατόμου. Τα παιδιά, εξέφρασαν τα συναισθήματά τους στα πλαίσια του θεάτρου, αύξησαν την ενσυναίσθηση και το σεβασμό προς τον άλλον και έμαθαν τεχνικές διαχείρισης του θυμού και χαλάρωσης. Ενώ στην αρχή δυσκολεύονταν περισσότερο, στην πορεία ανέπτυξαν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη και την αυτεπίγνωση των συναισθημάτων και των πράξεων, τόσο των δικών τους, όσο και των άλλων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται, αναλυτικά, τα θέματα και τα υποθέματα αυτών, ωστόσο αξίζει να σημειωθεί, ότι αν και έγινε κωδικοποίηση και ομαδοποίηση, οι εν λόγω θεματικές ενότητες λειτουργούν οσμωτικά, αφού όπως διαπιστώνεται και από τη βιβλιογραφία, υπάρχει αλληλοσυμπληρωματικότητα.

Κίνητρα – Ευχαρίστηση	Συναισθηματικές ικανότητες (Emotional abilities)	Αυτεπίγνωση (Awareness)	Δημιουργική κριτική σκέψη	Θεατρική έκφραση – έκθεση του εαυτού
	Διερεύνηση	Επίγνωση	Εξαγωγή συμπερασμάτων	
	Αναγνώριση	Αυτογνωσία	Εύρεση λύσης	
	Διαχείριση – χαλάρωση	Αυτοαξιολόγηση	Λήψη απόφασης	
	Έκφραση	Αυτοκριτική	Αναθεώρηση	
	Ενσυναίσθηση	Αναστοχασμός	Επιχειρηματολόγηση	
			Υποστήριξη θέσης	
			Χρήση πειθούς	

Πίνακας 6: Θεματικές ενότητες ποιοτικής έρευνας

### 2.2.1 Κίνητρα – Ευχαρίστηση

Το συγκεκριμένο θέμα αφορά στην έξαψη της περιέργειας και του ενδιαφέροντος των παιδιών, καθώς και στο αν και κατά πόσο ένιωσαν ευχαρίστηση, κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων. Στη συνέχεια, παραθέτουμε αποσπάσματα από το ημερολόγιό μας.

Η πρώτη μας συνάντηση ξεκίνησε με ένα παιχνίδι γνωριμίας: *Τα παιδιά έδειξαν από την αρχή μεγάλο ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα...και ένιωσαν ικανοποίηση, ενθουσιασμό και ευχαρίστηση, όταν τα παρουσίαζε ο διπλάνός τους...* Στη συνέχεια, παίξαμε μια παντομίμα με θέμα τα συναισθήματα, προκειμένου να διερευνηθεί το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης της ομάδας: *ενθουσιάστηκαν μόλις κατάλαβαν, ότι πρόκειται για μια διαφορετική παντομίμα, όπως τη χαρακτήρισαν.*

Η δεύτερή μας συνάντηση περιλάμβανε ένα από τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών, καθώς το έχουμε παίξει και στο παρελθόν, στα πλαίσια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής.

Στην τρίτη συνάντηση: *Μόλις άκουσαν, ότι χρειάζεται να δημιουργήσουμε ένα μεγάλο κύκλο με τις καρτέλες ενθουσιάστηκαν.*

Στην τέταρτη συνάντηση: *τους άρεσε που στροβιλιζόμασταν σαν να μας ανακατεύουν σε μια κατσαρόλα. Μερικά παιδιά, όταν ζάπλωσαν, γελούσαν, αλλά, σταδιακά, ηρέμησαν.*

Στην πέμπτη συνάντηση, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού ενεργοποίησε το ενδιαφέρον της ομάδας. Επιπλέον, τους αρέσει πολύ η ζωγραφική, την οποία χρησιμοποιήσαμε στη δεύτερη δραστηριότητα της συγκεκριμένης συνάντησης.

Στη δραματοποίηση της έκτης συνάντησης, διασκέδασαν πολύ και είπαν, ότι τους άρεσε που συμμετείχαν όλα. Είπαν, επίσης, ότι ένιωσαν ωραία, ότι διασκεδάζουν και ότι ήταν χαρούμενα. Όσο για το φίλοι και εχθροί: τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρον.

Αργότερα, στην όγδοη συνάντηση, έγινε η εισαγωγή στην υπόθεση μιας ιστορίας εμπνευσμένης από τον Έμπορο της Βενετίας του Ουίλλιαμ Σαίξπηρ. Παρουσιάσαμε, λοιπόν, ένα κουτί με γράμματα και ένα συμβόλαιο, οι συμμετέχοντες γούρλωσαν τα μάτια και με ανοιχτό το στόμα αναρωτιούνταν πού βρέθηκαν αυτά τα στοιχεία. Αμέσως η περιέργειά τους είχε ενεργοποιηθεί και με μεγάλο ενδιαφέρον κράτησαν σημειώσεις σχετικά με τον τρόπο, τον χρόνο και τα πρόσωπα της ιστορίας...Η συνάντηση έκλεισε με τα παιδιά να ανυπομονούν για την επόμενη φορά. Κάθε φορά, περιμένουν με το τρέμα τους έτοιμα να μάθουν νέες πληροφορίες, με αγωνία μας κοιτούν στα μάτια. Νιώθουμε, ότι η δραματική ένταση είναι αυξημένη. Στον Διάδρομο της Συνείδησης: με μεγάλη ευκολία και ενδιαφέρον, άρχισαν να λένε τις αντικρουόμενες σκέψεις του Πέτρου. Η χορογραφία της δέκατης συνάντησης, με τις εναλασσόμενες Παγωμένες Εικόνες: έγινε με επιτυχία και τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά. Στην ενδέκατη συνάντηση, ακολούθησαν τις οδηγίες από τις κάρτες έντασης και θυμού με ευχαρίστηση και μεγάλη ευκολία, ωστόσο το ενδιαφέρον τους τώρα είχε μειωθεί, αφού επρόκειτο για μια δραστηριότητα, την οποία έχουμε ξανακάνει και τους φαίνεται εύκολη. Τέλος, ο κύκλος δραστηριοτήτων για τον θυμό έκλεισε με ηρεμία και χαμόγελα αφού Το Φιλί: κάνει τα παιδιά να χαλαρώνουν και να κλείνουν με μια ευχάριστη αίσθηση.

### **2.2.2 Συναισθηματικές Ικανότητες**

Σύμφωνα με το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso (2000), πρόκειται για ένα σύνολο ικανοτήτων, τόσο νοητικών, όσο και γνωστικών, οι οποίες αφορούν, τόσο στην αντιμετώπιση, όσο και στη χρήση των συναισθημάτων με προσαρμοστικό τρόπο

(Γουρίδου, 2015: 12-13). Πιο αναλυτικά, στις συναισθηματικές ικανότητες εμπεριέχονται διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες αφορούν στην αναγνώριση, στην αντίληψη, στην κατανόηση, στην ανάλυση, στην αφομίωση και στη ρύθμιση των συναισθημάτων (Γουρίδου, 2015: 13). Επιπλέον, σύμφωνα με το μεικτό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (1998), συμπεριλαμβάνονται η αυτογνωσία, η διαχείριση σχέσεων, η κοινωνική συνειδητοποίηση και η αυτοδιαχείριση (Γουρίδου, 2015: 15). Επομένως, η κωδικοποίησή μας, συνάδει με τη βιβλιογραφία και κατά αυτόν τον τρόπο, διαχωρίζουμε τη θεματική ενότητα σε υποθέματα, τα οποία αφορούν στη διερεύνηση του θυμού, στην έκφραση και αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών και στη διαχείρισή τους. Συμπεριλαμβάνονται, επίσης, η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα και στα συναισθήματα του άλλου.

### 2.2.2.1 Διερεύνηση θυμού

Εδώ, παραθέτουμε αποσπάσματα από το ημερολόγιό μας, σύμφωνα με τα οποία πραγματοποιήθηκε διερεύνηση του θυμού από τα παιδιά κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων. Πιο αναλυτικά, όταν οι μαθητές ήταν *άβραστα μακαρόνια*, είπαν, ότι *όταν ήταν σκληρά και επομένως, το σώμα τους τεντωμένο, ένιωθαν εκνευρισμό, άλλα είπαν ότι έτρεμαν από τα νεύρα τους, ενώ ένα άλλο παιδί είπε, ότι ένιωθε σαν να ήταν πραγματικά θυμωμένο. Όταν έβρασαν και ζάπλωσαν στο πάτωμα, ένιωσαν ήρεμα, χαλαρά, μαλακά, «ελαφριά σαν πούπουλο».* Στην πέμπτη μας συνάντηση, *όλα τα παιδιά άρχισαν να κουνούν το πανί ανάλογα με την ένταση των κυμάτων.* Στο τέλος, είπαν, ότι στην αρχή ήταν ήρεμα, αργότερα, ότι ένιωθαν ένταση και στο τέλος, ότι ένιωσαν ξανά ήρεμα και ανακουφισμένα. Στη δραστηριότητα *δράση-αντίδραση*, όταν ένα παιδί έδειχνε, πως ετοιμάζεται να χτυπήσει ένα άλλο, το δεύτερο παιδί έπαιρνε αμέσως αμυντική στάση. Ενδεικτικά, η σκέψη του A ήταν «*Τώρα θα δεις!*» και η σκέψη του B «*Φοβάμαι*». Υπήρχαν, όμως και περιπτώσεις όπου όταν ο A έδειχνε την εχθρική του στάση, ο B απαντούσε με μια επίσης εχθρική στάση. Μερικές από τις σκέψεις, οι οποίες ακούστηκαν ήταν: *Νιώθω θυμό. Φοβάμαι. Θα σε εκδικηθώ. Θα σου δείξω εγώ.*

### 2.2.2.2 Αναγνώριση – Έκφραση θυμού

Στην πρώτη μας συνάντηση, όταν κλήθηκαν να παρουσιάσουν τον διπλανό τους, είπαν ότι ήταν ενθουσιασμένα και συνάμα αγχωμένα, προκειμένου να μην ξεχάσουν κάποια πληροφορία. Σε γενικές γραμμές, στην παντομίμα των συναισθημάτων, φάνηκε ότι, *βρίσκονται σε θέση να αναγνωρίσουν τα βασικά συναισθήματα, όπως η χαρά, ο θυμός, η λύπη και ο φόβος.*

Στα *Καθρεφτίσματα*, διαφοροποίησαν τα συναισθήματά τους, ανάλογα με το αν αυτό συμβαίνει στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή όχι. Πιο συγκεκριμένα, είπαν, ότι στα πλαίσια του παιχνιδιού νιώθουν, ότι έχουν την υποστήριξη του άλλου και ότι έρχονται πιο κοντά, νιώθοντας οικειότητα και ικανοποίηση. Σε αντίθετη περίπτωση, είπαν, ότι αν κάποιος ξαφνικά αρχίσει να αντιγράφει τις κινήσεις τους, θα νιώσουν εκνευρισμό ή και θυμό ανάλογα με τη διάρκεια της ενέργειας.

Στο *Να σηκωθεί όποιος θυμώνει όταν...* της τρίτης συνάντησης, ένα κορίτσι, τράβηξε τη φίλη της να καθίσει και το άλλο κορίτσι θύμωσε. Είπε, ότι δεν της άρεσε, που την τράβηξε και ότι πίστευε, πως το έκανε, γιατί ήθελε να καθίσει δίπλα της και όχι τόσο, επειδή ήθελε να τη βοηθήσει.

Στην πέμπτη μας συνάντηση, υπήρχε *αμηχανία* εκ μέρους κάποιων παιδιών, επειδή *έπαιζαν πρώτη φορά παιχνίδι με πανί, την οποία (αμηχανία) προσπάθησαν, να τη διαχειριστούν με σπασμωδικές κινήσεις του πανιού.* Ωστόσο, γρήγορα ενσωματώθηκαν στην ομάδα. Μετά τη δραστηριότητα με τους ήχους των κυμάτων της θάλασσας, συζητήσαμε ότι, *όπως συμβαίνει και στο φυσικό περιβάλλον, έτσι και το σώμα μας από την ηρεμία περνά, σταδιακά, σε κατάσταση έντασης και το αντίθετο.*

Στη δεύτερη δραστηριότητα, στη μισή πλευρά μιας κόλλας A4 απεικόνισαν το νησί της ηρεμίας και έγραψαν: *Με ηρεμεί όταν... παίρνω μερικές βαθιές ανάσες, ...όταν μετρώ ως το δέκα, ...όταν μένω για λίγο μόνος-η, ...όταν παίζω με τα παιχνίδια μου, ...όταν ακούω μουσική, ...όταν μιλάω με τη μαμά μου ή τον μπαμπά μου, ...όταν ζαπλώνω στο κρεβάτι μου και κοιμάμαι, ...όταν ζωγραφίζω.*

Στην άλλη μισή σελίδα της κόλλας A4, απεικόνισαν το νησί του θυμού και έγραψαν: *Θυμώνω όταν... τα αδέρφια μου με πειράζουν και δε με αφήνουν να διαβάσω, ...όταν μου φωνάζουν, ...όταν δε με σέβονται, ...όταν η μαμά μου βάζει την ηλεκτρική σκούπα, ...όταν με χτυπάει ο αδερφός μου, ...όταν με κοροϊδεύουν, ...όταν δε με παίζουν.*

Στο *φίλοι και εχθροί* του έβδομου εργαστηρίου, μερικά παιδιά είπαν, ότι τα ενοχλούσε, όταν καταλάβαιναν, ότι οι άλλοι τους απέφευγαν. Ένωσαν θυμό, όταν τους

πλησίαζε κάποιος, τον οποίο είχαν στο μυαλό τους ως εχθρό. Ενώ, ένιωσαν λύπη και στεναχώρια, όταν κάποιος τα απέφευγε, ειδικότερα, όταν τον είχαν στο μυαλό τους ως φίλο.

Στη θέα της εφημερίδας, στη δωδέκατη συνάντηση, τα παιδιά σάστισαν. Στην εφημερίδα έγραφε, ότι απαγορεύονται όλα τα παιχνίδια, κατόπιν εντολής πρωθυπουργού, γιατί τον εκνεύριζαν. Η πρώτη τους αντίδραση ήταν: *Κυρία τι είναι αυτό; Είναι άδικο!* Είπαν, ότι νιώθουν απογοήτευση, θυμό, λύπη. Αναρωτιούνταν ποιος ψήφισε αυτόν τον άνθρωπο για πρωθυπουργό και ζητούσαν να φύγει. Είπαν ότι *Αυτό δε μπορεί να γίνει!* Στην τηλεφωνική επικοινωνία, συνέχισαν να εκφράζουν τον θυμό και τα παράπονά τους, άλλοτε με θυμό, άλλοτε με λύπη, άλλοτε με καχυποψία και άλλοτε με μίσος ή νευρικότητα.

### 2.2.2.3 Διαχείριση θυμού – Χαλάρωση

Σε όσες δραστηριότητες προσπαθήσαμε να χαλαρώσουμε το σώμα μας, τα παιδιά το κατάφεραν. Πιο συγκεκριμένα, όταν τα μακαρόνια έβρασαν και ξάπλωσαν στο πάτωμα, είπαν ότι ένιωσαν *ήρεμα, χαλαρά, μαλακά, ελαφριά σαν πούπουλο*. Πράγματι, *τόρα ηρέμησαν*.

Στην πέμπτη συνάντηση, την *αμηχανία*, της έναρξης της δραστηριότητας, δύο παιδιά προσπάθησαν, να τη διαχειριστούν με σπασμωδικές κινήσεις του πανιού. Τα υπόλοιπα παιδιά παραπονέθηκαν και τους ζήτησαν να συγκεντρωθούν και να μην τους χαλούν το παιχνίδι.

Μετά το παραμύθι *Η χελώνα στην κρυψώνα* της Χατόγλου (2013), είπαν, ότι όταν θυμώνουμε, καλό θα ήταν να μείνουμε για λίγο μόνοι και να σκεφτούμε μια λύση ή μια ιδέα, ώστε να την προτείνουμε και να λύσουμε το πρόβλημα με συζήτηση. Τέλος, είπαν, ότι *δεν έχει σημασία ποιος χάνει και ποιος κερδίζει σε ένα παιχνίδι, αλλά ότι είμαστε όλοι μαζί και παίζουμε*. Επιπλέον, αυτό που θυμούνταν περισσότερο από το παραμύθι με τη χελώνα, ήταν η τεχνική, την οποία έδειξε ο σκαντζόχοιρος στη χελώνα, ώστε να τη βοηθήσει να διαχειρίζεται τον θυμό της και να ξαναβρεί τους φίλους της.

Οι συμμετέχοντες έδειξαν, πως ήδη έχουν βρει κάποιους τρόπους να ηρεμούν, όταν τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν το νησί της ηρεμίας στη μισή πλευρά μιας κόλλας Α4 και να γράψουν όσα τους ηρεμούν: *Με ηρεμεί όταν... παίρνω μερικές βαθιές ανάσες, ...όταν μετρώ ως το δέκα, ...όταν μένω για λίγο μόνος-η, ...όταν παίζω με τα παιχνίδια*



*μου, ...όταν ακούω μουσική, ...όταν μιλάω με τη μαμά μου ή τον μπαμπά μου, ...όταν ξαπλώνω στο κρεβάτι μου και κοιμάμαι, ...όταν ζωγραφίζω.*

Επιπλέον, φάνηκε, πως είναι σε θέση, να αναγνωρίσουν κάποιες αιτίες θυμού, αφού στην άλλη μισή σελίδα, τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν το νησί του θυμού και να καταγράψουν, όσα τους θυμώνουν: *Θυμώνω όταν... τα αδέρφια μου με πειράζουν και δε με αφήνουν να διαβάσω, ...όταν μου φωνάζουν, ...όταν δε με σέβονται, ...όταν η μαμά μου βάζει την ηλεκτρική σκούπα, ...όταν με χτυπάει ο αδερφός μου, ...όταν με κοροϊδεύουν, ...όταν δε με παίζουν.*

Ακόμη, στις παγωμένες εικόνες, όπου με τη βοήθεια της μουσικής, έλαβαν στάση εκδίκησης, είπαν ότι ήταν σαν να ήταν έτοιμα να σκοτώσουν κάποιον και άλλαξαν γνώμη, παίρνοντας στάση συγχώρεσης. Στο τέλος είπαν, ότι *ένιωσαν ήρεμα.*

Αφού διάβασαν την εφημερίδα, στη δωδέκατη συνάντηση, κλήθηκαν να τηλεφωνήσουν σε κάποιο άλλο μέλος της ομάδας, ώστε να συζητήσουν το θέμα. Με το πέρας της πρώτης αντίδρασης, συνέχισαν να εκφράζουν τον θυμό και τα παράπονά τους, άλλοτε με θυμό, άλλοτε με λύπη, άλλοτε με καχυποψία, μίσος ή νευρικότητα. Στην αρχή, *οι συζητήσεις τους ήταν έντονες.* Φάνηκε, ωστόσο, ότι *όσο το συζητούσαν και μοιράζονταν τα συναισθήματά τους με τους άλλους, ένιωθαν πιο ήρεμα και ψύχραιμα. Γεγονός, το οποίο συζητήσαμε και το συνειδητοποίησαν και τα ίδια.*

Στο τελευταίο εργαστήριο, κλείσαμε για λίγο τα μάτια και σκεφτηκαμε ότι μέσα σε μια βάλιτσα κλείνουμε όλες τις δύσκολες στιγμές μας. Όταν πετάξαμε τις βάλιτσες από το παράθυρο, είπαν ότι *ένιωσαν ανακούφιση και χαμογελούσαν.* Τέλος, *το στείλε μου ένα φιλί κάνει τα παιδιά να χαμογελούν να χαλαρώνουν και να κλείνουν με μια ευχάριστη αίσθηση.*

#### **2.2.2.4 Ενσυναίσθηση**

Μετά από τη δραστηριότητα *Να σηκωθεί όποιος θυμώνει όταν...*, συζητήσαμε αν θυμώνουμε όλοι για τους ίδιους λόγους και συνειδητοποιήσαμε, ότι κάθε άνθρωπος είναι δυνατό να θυμώνει με διαφορετικά πράγματα. Επίσης, επώθηκε, ότι οφείλουμε να το σεβόμαστε αυτό. Ρωτήσαμε τα παιδιά πώς νιώθουν όταν κάποιος μπαίνει στη θέση τους και πώς, όταν εκείνα μπαίνουν στη θέση κάποιου άλλου. Άλλα είπαν, ότι δεν τους άρεσε, που έπρεπε να καθίσουν στην καρέκλα κάποιου άλλου, αφού ούτε και σε εκείνα αρέσει να κάθονται στην καρέκλα τους. Άλλα είπαν, ότι δεν τα πειράζει να κάθεται κάποιος στην καρέκλα τους, αλλά ότι δε θα ήθελαν να καθίσουν στην καρέκλα κάποιου,

που ξέρουν ότι τον πειράζει. Επίσης, στο άκουσμα του παραμυθιού, κάποιο παιδί είπε, ότι στεναχωρήθηκε, όταν άκουσε, ότι η χελώνα έβαλε τις φωνές στους φίλους της.

Στις παγωμένες εικόνες της ένατης συνάντησης, στις οποίες κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια εικόνα με το σώμα τους, είπαν, ότι ήταν σαν να είναι έτοιμα να εκδικηθούν και λίγο αργότερα, όταν τους ζητήθηκε, να απεικονίσουν τη συγχώρεση με το σώμα τους, είπαν ότι ένιωσαν πως ήταν, *σαν να θες να εκδικηθείς αλλά να μην ξέρεις αν είναι σωστό ή όχι*, ότι ένιωσαν *σαν κάποιος να είχε κάνει κάτι πολύ κακό και μετά τον συγχώρεσαν ή σαν να ετοιμάζονταν να σκοτώσουν κάποιον και τελευταία στιγμή το μετάνιωσαν*. Ένα άλλο παιδί είπε, ότι ένιωσε *σαν να γινόταν πόλεμος και όσοι σκότωσαν κάποιους, περίμεναν από τους συγγενείς των θυμάτων να τους συγχωρέσουν*.

Ακόμα, κατά τη διάρκεια του δράματος, αναπαραστάθηκαν τρεις σκηνές. Στην πρώτη σκηνή, μεταξύ άλλων, ακούστηκαν: *Είσαι ένα τίποτα. Να πας στη χώρα σου! Στη δεύτερη σκηνή: Φίλε εδώ είμαι για σένα. Αν χρειαστείς τίποτα να μου πεις! Όσα χρήματα και να χρειαστείς θα σου τα δώσω εγώ και αν έχεις μου τα δίνεις, αλλιώς δεν πειράζει! Θα καθαρίσω εγώ για σένα! Τέλος, στην τρίτη σκηνή ειπώθηκαν: Δυστυχώς έπεσα στην ανάγκη σου και χρειάζομαι μερικά λεφτά γιατί δεν έχω τώρα. Θα σου τα δώσω μόλις επιστρέψουν τα καράβια μου. Ας υπογράψουμε συμβόλαιο! Εξάλλου σε τρεις μήνες από τώρα θα σε έχω ξεπληρώσει! Λόγια εύστοχα, τα οποία δείχνουν ότι τα παιδιά κατανόησαν τους ρόλους και τους χαρακτήρες και μπήκαν στη θέση τους.*

Κατά τη λήξη του εργαστηρίου, τα παιδιά κλήθηκαν, να βοηθήσουν τον Πέτρο, να πάρει την απόφασή του. Ο Δάσκαλος σε ρόλο Πέτρου, πέρασε από τον διάδρομο της συνείδησης, στον οποίο μερικές από τις σκέψεις που ακούστηκαν ήταν: *Σκέψου το. Δε θέλω να τον ξαναδώ στα μάτια μου. Πάρε τα χρήματα που σου δίνει ο Χρήστος. Τον μισώ. Στη φυλακή θα είναι άσχημα. Καλύτερα έξω και με τα χρήματα, παρά στη φυλακή και μόνος. Το μόνο που με σταματάει είναι η Άννα...* Σε αυτό το σημείο, είδαμε, ότι οι συμμετέχοντες είχαν, πράγματι, παθιαστεί, είχαν κατανοήσει πλήρως τον χαρακτήρα και είχαν μπει στη θέση του.

### 2.2.3 Αυτεπίγνωση (Awareness)

Σύμφωνα με τη θεωρία, υπάρχουν τέσσερις μηχανισμοί αναπτυξιακής αλλαγής. Ένας από αυτούς, είναι η αυτεπίγνωση, η οποία αφορά στην κατανόηση των νοητικών περιεχομένων και διεργασιών. Πιο συγκεκριμένα, ως τα 8 τους έτη, τα παιδιά έχουν κατακτήσει τη γνωστική αυτεπίγνωση. Δηλαδή, αντιλαμβάνονται, ότι η γνώση τους

προκύπτει από τα εξωτερικά ερεθίσματα, τα οποία εισέρχονται ως πληροφορίες μέσω των αισθητηριακών τους οργάνων και ακόμη, είναι σε θέση να αντιληφθούν, ότι εξάγουν συμπεράσματα μετά από κάποιον συλλογισμό (Καζάλη, 2016: 78-81). Η αυτεπίγνωση, λοιπόν, συμπεριλαμβάνει θεματικές υποενότητες, οι οποίες αφορούν στην επίγνωση του βαθμού δυσκολίας ή των απαιτήσεων μιας δραστηριότητας, αλλά και στην επίγνωση του τι ακριβώς πράττουμε, αισθανόμαστε και καλλιεργούμε. Παρόλα αυτά, οι υποενότητες της επίγνωσης, της αυτογνωσίας, της αυτοαξιολόγησης και της αυτοκριτικής, καθώς και του αναστοχασμού, εδώ δε διαχωρίστηκαν, αφού θεωρήθηκε θεμιτή η ομαδοποίησή τους σε μια κατηγορία, καθώς έχουν κοινή συνισταμένη.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ήδη από την πρώτη συνάντηση, ότι όταν τους ζητήθηκε, να παρουσιάσουν εκείνα τον διπλανό τους, είχαν επίγνωση του τι συμβαίνει, είπαν ότι ήταν αγχωμένα, προκειμένου να μην ξεχάσουν κάποια πληροφορία, άλλωστε αυτός ήταν και ένας από τους στόχους μας. Να δούμε πώς αντιδρούν σε καταστάσεις άγχους.

Περαιτέρω, στο τέλος κάθε παντομίμας συναισθημάτων, τα παιδιά σχολίαζαν, αν και κατά πόσο ήταν εκφραστικά επιτυχημένη και τι θα μπορούσε να αλλάξει, ώστε η έκφραση να γίνει περισσότερο έντονη και ξεκάθαρη.

Στα καθρεφτίσματα, συζητήσαμε τον βαθμό δυσκολίας του παιχνιδιού, τι δεξιότητες χρειάζεται να έχουμε, ώστε να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις του παιχνιδιού συζητήσαμε το πώς νιώθουμε, όταν κάποιος αντιγράφει τις κινήσεις μας και πώς όταν αντιγράφουμε εμείς τις δικές του. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα παιδιά διαφοροποίησαν τα συναισθήματά τους, ανάλογα με το αν αυτό συμβαίνει στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή όχι. Πιο συγκεκριμένα, είπαν, ότι στα πλαίσια του παιχνιδιού νιώθουν, ότι έχουν την υποστήριξη του άλλου και ότι έρχονται πιο κοντά, νιώθοντας οικειότητα και ικανοποίηση. Σε αντίθετη περίπτωση, είπαν, ότι αν κάποιος ξαφνικά αρχίσει να αντιγράφει τις κινήσεις τους, θα νιώσουν εκνευρισμό ή και θυμό ανάλογα με τη διάρκεια της ενέργειας.

Με αφορμή το *Να σηκωθεί όποιος θυμώνει όταν...* συζητήσαμε, αν θυμώνουμε όλοι για τους ίδιους λόγους και συνειδητοποιήσαμε, ότι κάθε άνθρωπος είναι δυνατό να θυμώνει με διαφορετικά πράγματα. Επίσης, ότι οφείλουμε να το σεβόμαστε αυτό. Ρωτήσαμε τα παιδιά πώς νιώθουν όταν κάποιος μπαίνει στη θέση τους και πώς όταν εκείνα μπαίνουν στη θέση κάποιου άλλου. Είχαν πλήρη συνείδηση, ότι χρησιμοποιήσαμε το συγκεκριμένο παιχνίδι, προκειμένου να διερευνήσουμε μερικούς από τους λόγους, για τους οποίους θυμώνουμε. Ως αίτια θυμού ειπώθηκαν η κοροϊδία, η

ζήλεια, η εγκατάλειψη, η απογοήτευση, η μοναξιά, ο ανταγωνισμός, ο παραγκωνισμός και οι υποδείξεις. Οι περισσότεροι μαθητές είπαν, ότι ένιωσαν ανακούφιση, όταν συνειδητοποίησαν, ότι υπάρχουν και άλλοι, που θυμώνουν για τους ίδιους λόγους, που θυμώνουν και εκείνα, αλλά και που συνειδητοποίησαν ότι δε θυμώνουμε όλοι για τους ίδιους λόγους.

Στο τέταρτο εργαστήριο, τα σώματά μας έγιναν μακαρόνια που βράζουν. Στην αρχή ήταν άκαμπτα και σταδιακά, σχεδόν λιώσαμε και πέσαμε κάτω. Στο τέλος της δραστηριότητας είπαν, ότι όταν ήταν σκληρά και επομένως, το σώμα τους τεντωμένο, ένιωθαν εκνευρισμό, άλλα είπαν ότι έτρεμαν από την προσπάθεια να μείνουν τόσο τεντωμένα, ενώ ένα άλλο παιδί είπε, ότι ένιωθε σαν να ήταν πραγματικά θυμωμένο. Όταν έβρασαν και ξάπλωσαν στο πάτωμα, ένιωσαν *ήρεμα, χαλαρά, μαλακά, ελαφριά σαν πούπουλο*. Ένα κορίτσι είπε, *πως μάλλον όταν θυμώνουμε, θα πρέπει να προσπαθούμε, να χαλαρώσουμε το σώμα μας και τα υπόλοιπα παιδιά συμφώνησαν*. Είδαμε, λοιπόν, ότι μέσα από αυτήν τη διαδικασία συνειδητοποίησαν το ρόλο της σωματικής έντασης στην έκφραση και στη διαχείριση του θυμού.

Όταν οι μαθητές κλήθηκαν να απεικονίσουν το νησί του θυμού και το νησί της ηρεμίας, ουσιαστικά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν όσα τους θυμώνουν και να συνειδητοποιήσουν όσα τους ηρεμούν. Πράγματι, τα κατάφεραν. Κάθε παιδί έγραψε στη μια πλευρά, όσα το θυμώνουν και στην άλλη πλευρά, έγραψε τρόπους διαχείρισης του θυμού του. Μερικές από τις απαντήσεις τους ήταν: *Θυμώνω όταν... τα αδέρφια μου με πειράζουν και δε με αφήνουν να διαβάσω, ...όταν μου φωνάζουν, ...όταν δε με σέβονται, ...όταν η μαμά μου βάζει την ηλεκτρική σκούπα, ...όταν με χτυπάει ο αδερφός μου, ...όταν με κοροϊδεύουν, ...όταν δε με παίζουν και Με ηρεμεί όταν... παίρνω μερικές βαθιές ανάσες, ...όταν μετρώ ως το δέκα, ...όταν μένω για λίγο μόνος-η, ...όταν παίζω με τα παιχνίδια μου, ...όταν ακούω μουσική, ...όταν μιλάω με τη μαμά μου ή τον μπαμπά μου, ...όταν ξαπλώνω στο κρεβάτι μου και κοιμάμαι, ...όταν ζωγραφίζω.*

Σε μια άλλη δραστηριότητα, μοιράσαμε στα παιδιά μερικές κάρτες ρόλων, τους οποίους υποδύθηκαν και στη συνέχεια, η ομάδα κλήθηκε να συζητήσει με ποιους εναλλακτικούς τρόπους, θα μπορούσαν να είχαν συμπεριφερθεί οι ήρωες της κάθε ιστορίας. Για παράδειγμα, συζητήσαμε με τα παιδιά τι θα μπορούσαν να έχουν κάνει ο Γιώργος και η Μαρία, τα παιδιά από τις παραπάνω κάρτες, προκειμένου να κατευνάσουν τον θυμό τους. Άλλοι είπαν, ότι θα μπορούσαν να έχουν απομακρυνθεί για λίγο, να μείνουν για λίγο μόνοι, να μετρήσουν ως το δέκα, να παίξουν με τα παιχνίδια

τους, να πάρουν μια αγκαλιά τη μαμά ή το μπαμπά, να ακούσουν μουσική, να ζωγραφίσουν ή να πάρουν βαθιές ανάσες.

Σε άλλη δραστηριότητα, διαβάσαμε το παραμύθι *Η χελώνα στην κρυψώνα*, η οποία ήταν πάντα πολύ ευέξαπτη και είχε έντονες εκφράσεις θυμού, με αποτέλεσμα να χάσει τους φίλους της. Στο τέλος, οι συμμετέχοντες κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι *δεν έχει σημασία ποιος χάνει και ποιος κερδίζει σε ένα παιχνίδι, αλλά ότι είμαστε όλοι μαζί και παίζουμε* και επίσης, ότι *όταν θυμώνουμε, καλό θα ήταν να μείνουμε για λίγο μόνοι και να σκεφτούμε μια λύση ή μια ιδέα, ώστε να την προτείνουμε και να λύσουμε το πρόβλημα με συζήτηση*.

Στον *Καταιγισμό Ιδεών*, στην έβδομη συνάντηση, τα παιδιά αναγνώρισαν τη δυσκολία της λέξης-κλειδί, η οποία ήταν η *Εκδίκηση*. Παρόλα αυτά, τα κατάφεραν και *ειπώθηκαν οι λέξεις θάνατος, χτυπήματα, πόλεμος, δύναμη, εχθρός, θυμός, μίσος, μάχη, κακό, κακία, πονηριά, τιμωρία, σχέδιο, καταστρώνω, στρατηγική, συνεργός, μέθοδος, στεναχώρια, πόνος, περιφρόνηση, αδικία, απόρριψη, κακοποίηση, αχαριστία*.

Στο παιχνίδι *Φίλοι και Εχθροί*, αντίστοιχο του *Βόμβες και Ασπίδες*, είπαν ότι στην αρχή, δεν κατάλαβαν αν κάποιος τους αποφεύγει ή τους πλησιάζει αλλά στην πορεία, προσπαθούσαν να το καταλάβουν. Αναγνώρισαν τα συναισθήματα, τα οποία τους προκλήθηκαν και πιο συγκεκριμένα, είπαν, ότι *τα ενοχλούσε, όταν καταλάβαιναν, ότι οι άλλοι τους απέφευγαν*. Ένιωσαν θυμό, όταν τους πλησίαζε κάποιος, τον οποίο είχαν στο μυαλό τους ως εχθρό. Ενώ, λύπη και στεναχώρια, όταν κάποιος τα απέφευγε, τόσο γενικά, αλλά ειδικότερα όταν τον είχαν στο μυαλό τους ως φίλο.

Στο τέλος της δραστηριότητας *Δράση-Αντίδραση*, ακολούθησε συζήτηση, στην οποία τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι *κάθε τι που κάνουμε σε κάποιον άλλον, έχει μια αντίδραση*. Ότι *κάθε μας πράξη, έχει μια συνέπεια*. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί έδειχνε, πως ετοιμάζεται να χτυπήσει ένα άλλο, το δεύτερο παιδί έπαιρνε αμέσως αμυντική στάση. Ενδεικτικά, η σκέψη του Α ήταν *Τώρα θα δεις!* και η σκέψη του Β *Φοβάμαι*. Υπήρχαν, όμως και περιπτώσεις όπου όταν ο Α έδειχνε την εχθρική του στάση, ο Β απαντούσε με μια επίσης εχθρική στάση. Συμπεράναμε, κατά αυτόν τον τρόπο, ότι *δεν αντιδρούμε και δε σκεφτόμαστε όλοι με τον ίδιο τρόπο και ότι γενικά, όταν κάποιος σου κάνει κάτι, θέλεις να τον εκδικηθείς, αλλά δε μπορείς, γιατί δεν πρέπει να συμπεριφερόμαστε με άσχημο τρόπο*. Μερικές από τις σκέψεις, οι οποίες ακούστηκαν ήταν: *Νιώθω θυμό. Φοβάμαι. Θα σε εκδικηθώ. Θα σου δείξω εγώ*.

Κατά τη διάρκεια του των εργαστηρίων, κλήθηκαν να αναπαραστήσουν τρεις σκηνές με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού. Έδειξαν, κατά αυτόν τον τρόπο, ότι είχαν μπει στους

ρόλους τους και οι υποτιθέμενες σκέψεις τους ήταν εύστοχες. Στην πρώτη σκηνή, είπαν: *Είσαι ένα τίποτα. Να πας στη χώρα σου. Βρωμάς!* Στη δεύτερη σκηνή: *Φίλε εδώ είμαι για σένα. Αν χρειαστείς τίποτα να μου πεις! Όσα χρήματα και να χρειαστείς θα σου τα δώσω εγώ και αν έχεις μου τα δίνεις, αλλιώς δεν πειράζει! Θα καθαρίσω εγώ για σένα!* Τέλος, στην τρίτη σκηνή είπαν: *Δυστυχώς έπεσα στην ανάγκη σου και χρειάζομαι μερικά λεφτά γιατί δεν έχω τώρα. Θα σου τα δώσω μόλις επιστρέψουν τα καράβια μου. Ας υπογράψουμε συμβόλαιο! Εξάλλου σε τρεις μήνες από τώρα θα σε έχω ξεπληρώσει!*

Το ίδιο συνέβη και όταν ανέλαβαν, σε συλλογικό ρόλο, να προσπαθήσουν, να πείσουν τον ήρωα, να βρει μια εναλλακτική λύση από την εκδίκηση *Μπαμπάκα μου, μπαμπούλη μου... Σε παρακαλώ... Κάντο για μένα...* Όπως και όταν ο ήρωας πέρασε από το διάδρομο της συνείδησης *Σκέψου το. Δε θέλω να τον ξαναδώ στα μάτια μου. Πάρε τα χρήματα που σου δίνει ο Χρήστος. Τον μισώ. Στη φυλακή θα είναι άσχημα. Καλύτερα έξω και με τα χρήματα, παρά στη φυλακή και μόνος. Το μόνο που με σταματάει είναι η Άννα...*

Στη συνέχεια, οι παγωμένες εικόνες της εκδίκησης μεταμορφώθηκαν σε παγωμένες εικόνες της συγχώρεσης, δημιουργώντας μια χορογραφία σε αργή κίνηση. Κατόπιν, ζητήσαμε να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους. Είπαν, δηλαδή, ότι ένιωσαν σαν κάποιος να είχε κάνει κάτι πολύ κακό και μετά τον συγχώρεσαν ή σαν να ετοιμάζονταν να σκοτώσουν κάποιον και τελευταία στιγμή το μετάνιωσαν. Ένα άλλο παιδί είπε, ότι ένιωσε σαν να γινόταν πόλεμος και όσοι σκότωσαν κάποιους περίμεναν από τους συγγενείς των θυμάτων να τους συγχωρέσουν. Κατά τη διάρκεια της συγχώρεσης ένιωσαν ήρεμα.

Όταν παίξαμε τα σενάρια θυμού στις κάρτες ρόλων ακολούθησε συζήτηση, σχετικά με το τι συνέβη σε κάθε σενάριο και να μας πουν τι θα μπορούσαν να έχουν κάνει οι ήρωες της ιστορίας εναλλακτικά. Το κάθε σενάριο ξαναπαιζόταν. Στο τέλος κάθε σεναρίου, τα παιδιά μοιράζονταν μαζί μας παρόμοιες δικές τους εμπειρίες καθώς και τις αντιδράσεις τους. Στο τέλος, όλα τα παιδιά συνειδητοποίησαν, ότι τελικά, δεν είχαν αντιδράσει με το σωστό τρόπο στο παρελθόν.

Στη συνέχεια, δείξαμε δύο ειδών κάρτες. Άλλες περιείχαν αριθμούς και άλλες χρώματα και περπατήσαμε ανάλογα με τον ρυθμό και την ένταση που έδειχνε η κάθε κάρτα. Οι αριθμοί υποδήλωναν τον ρυθμό και τα χρώματα, την ένταση. Στο τέλος, τα παιδιά είπαν, ότι καθώς η ένταση στο σώμα τους αυξανόταν, τα συναισθήματά τους δε μεταβλήθηκαν.

Έπειτα, αφού διάβασαν την εφημερίδα, στη δωδέκατη συνάντηση, στην οποία υπήρχε το έκτακτο ανακοινωθέν, ότι *απαγορεύονται τα παιχνίδια κάθε είδους*, κλήθηκαν να τηλεφωνήσουν σε κάποιο άλλο μέλος της ομάδας, με το οποίο συζητούσαν το θέμα και συνέχισαν να εκφράζουν τον θυμό και τα παράπονά τους, άλλοτε με θυμό, άλλοτε

με λύπη, άλλοτε με καχυποψία, μίσος ή νευρική κατάσταση. Στην αρχή, οι συζητήσεις τους ήταν έντονες. Φάνηκε, ωστόσο, ότι όσο το συζητούσαν και μοιράζονταν τα συναισθήματά τους με τους άλλους, ένιωθαν πιο ήρεμα και ψύχραιμα. Γεγονός, το οποίο συζητήσαμε και το συνειδητοποίησαν και τα ίδια.

Στο τέλος, ζητήσαμε να ξεχωρίσουν μερικές ευχάριστες στιγμές, πρόσωπα ή λόγια και να τα κλείσουν σε ένα μπαούλο. Επισημάνθηκε, ωστόσο, ότι *οι άνθρωποι πολλές φορές περνάμε και άσχημες στιγμές, γεμάτες άγχος, στεναχώρια, φόβο, ανησυχία και προβλήματα. Κλείσαμε για λίγο τα μάτια και σκεφτήκαμε ότι μέσα σε μια βαλίτσα κλείνουμε όλες τις δύσκολες στιγμές μας και τις ξεφορτωθήκαμε πετώντας τις από το παράθυρο. Είπαν, ότι ένιωσαν ανακούφιση και χαμογελούσαν.*

#### **2.2.4 Κριτική - Δημιουργική Σκέψη**

Κατά τον Guilford (1967), η δημιουργικότητα περιλαμβάνει τη σύνθεση, την εφευρετικότητα και τον σχεδιασμό (Κορναράκης, 2005: 84). Επιπλέον, κατά τον Piaget (1960), στη δημιουργικότητα εμπεριέχεται η ικανότητα επίλησης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων (Κορναράκης, 2005: 84). Ακόμη, σύμφωνα με τον Parnes (1967), πρόκειται για μια διαδικασία, κατά την οποία συνδυάζονται στοιχεία, ώστε να παραχθούν ικανοποιητικές σκέψεις (Κορναράκης, 2005: 85). Πρόκειται για σύνθεση σκέψεων με χρήση της φαντασίας, η οποία αποσκοπεί στην παραγωγή νέων συσχετισμών (Κορναράκης, 2005: 85). Περαιτέρω, οι Barron & Harrington (1981), διατείνονται, ότι η δημιουργική σκέψη αποτελεί μια ικανότητα να επιλύει κανείς προβλήματα και συγκρούσεις με πρωτότυπο, χρήσιμο, εφευρετικό και κατάλληλο τρόπο (Κορναράκης, 2005: 85-86). Τέλος, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης είναι ο συσχετισμός και η σύνδεση στοιχείων και εννοιών, η ανίχνευση προβλημάτων και η ανάδυση μιας απροσδόκητης λύσης (Κορναράκης, 2005: 86).

Συνεπώς, θεωρήθηκε, ότι ο στοχασμός, ο αναστοχασμός η εξαγωγή συμπερασμάτων, η εύρεση λύσης, η λήψη απόφασης, η αναθεώρηση, η επιχειρηματολόγηση με χρήση πειθούς και η υποστήριξη θέσης εμπεριέχονται και αλληλεπιδρούν στο ευρύτερο πλαίσιο της κριτικής δημιουργικής σκέψης. Επομένως, κρίθηκε σκόπιμο να μη γίνει διαχωρισμός σε υποενότητες.

Ένα από τα πρώτα εργαστήρια, ήταν αυτό στο οποίο διαδραματίστηκε το δραματικό παιχνίδι με τίτλο *να σηκωθεί όποιος θυμώνει όταν...* Σε αυτό το εργαστήριο,

σκεφτήκαμε, ότι, τελικά, δεν θυμώνουμε όλοι για τους ίδιους λόγους, αλλά πολλοί από εμάς είχαμε κοινές αιτίες θυμού.

Ωστόσο, μετά το παραμύθι, *Η χελώνα στην κρυψώνα*, είπαν, ότι όταν θυμώνουμε, καλό θα ήταν να προσπαθήσουμε να ηρεμήσουμε πρώτα: να μείνουμε για λίγο μόνοι και να σκεφτούμε μια λύση ή μια ιδέα, ώστε να την προτείνουμε και να λύσουμε το πρόβλημα με συζήτηση. Ακόμα, είπαν, ότι σημασία έχει το ομαδικό παιχνίδι: δεν έχει σημασία ποιος χάνει και ποιος κερδίζει σε ένα παιχνίδι, αλλά ότι είμαστε όλοι μαζί και παίζουμε. Ένα κορίτσι, κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι το πρώτο βήμα της διαχείρισης του θυμού μας είναι η χαλάρωση των μυών του σώματός μας: μάλλον όταν θυμώνουμε, θα πρέπει να προσπαθούμε, να χαλαρώσουμε το σώμα μας και τα υπόλοιπα παιδιά συμφώνησαν. Δεν τους άρεσε η συμπεριφορά της χελώνας και είπαν ότι εξαιτίας αυτής της συμπεριφοράς έχασε τους φίλους της. Αφού το συζητήσαμε, τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι αν θέλουμε να έχουμε φίλους, δε θα πρέπει να τους στεναχωρούμε, δηλαδή να πούμε ή να κάνουμε κάτι, το οποίο, αργότερα, θα μετανιώσουμε.

Κατά την προετοιμασία για την εισαγωγή στο Εκπαιδευτικό Δράμα, δημιουργήσαμε παγωμένες εικόνες όπου ο Α δείχνει ότι ετοιμάζεται κάτι να κάνει και ο Β αντιδρά. Ακολούθησε συζήτηση, στην οποία τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι κάθε τι που κάνουμε σε κάποιον άλλον, έχει μια αντίδραση. Ότι κάθε μας πράξη, έχει μια συνέπεια. Συμπεράναμε, κατά αυτόν τον τρόπο, ότι δεν αντιδρούμε και δε σκεφτόμαστε όλοι με τον ίδιο τρόπο και ότι γενικά, όταν κάποιος σου κάνει κάτι, θέλεις να τον εκδικηθείς, αλλά δε μπορείς, γιατί δεν πρέπει να συμπεριφερόμαστε με άσχημο τρόπο.

Αργότερα, αφού εμφανίσαμε το υλικό, τα γράμματα, τις επιστολές και το συμβόλαιο, τα οποία αποτελούσαν ερεθίσματα για την εισαγωγή στην ιστορία του Πέτρου και του Αντώνη, ζητήσαμε να σκεφτούν τι θα ήθελαν να ρωτήσουν τον Πέτρο και τι τον Αντώνη και κατέγραψαν τις ερωτήσεις στο τετράδιό τους. Κατόπιν, υπέβαλαν τις ερωτήσεις, τις οποίες είχαν σημειώσει και κράτησαν σημειώσεις σχετικά με τις απαντήσεις τις οποίες έλαβαν, εξάγοντας παράλληλα, τα συμπεράσματά τους για καθέναν από τους δύο κεντρικούς χαρακτήρες του δράματος.

Στο τέλος, έγραψαν στο ημερολόγιό τους, σε ρόλο Πέτρου, ότι αποφάσισαν να μην εκδικηθούν τον Αντώνη, κυρίως για να μην πάνε φυλακή και υποστούν βία. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες έτειναν να ακούσουν την κόρη του Πέτρου, την Άννα, για να της κάνουν το χατίρι, αλλά και για να αποφύγουν τη φυλακή. Ένα αγόρι, όμως, ήταν αποφασισμένο να πάρει την εκδίκησή του και να προχωρήσει η δίκη κανονικά, αφού ο



*Αντώνης δε μου έφερε τα λεφτά που μου χρωστούσε. Συνοπτικά, κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι ο Πέτρος είναι ο αδικημένος και ότι ο Αντώνης είναι αποφασισμένος να εκδικηθεί, ενώ ο Αντώνης είναι ο ανυποψίαστος σχετικά με την παγίδα, την οποία του έχει στήσει ο Πέτρος και συνάμα, ο Αντώνης είναι ο κακός της ιστορίας, επειδή φέρεται άσχημα στον Πέτρο και είναι ρατσιστής.*

Σε επόμενη συνάντηση, δόθηκαν στα παιδιά κάρτες με σενάρια θυμού. Ζητήσαμε από τα παιδιά να σκεφτούν τι θα μπορούσαν να έχουν κάνει διαφορετικά ο Γιώργος και η Μαρία, τα παιδιά από τις παραπάνω κάρτες, ώστε να κατευνάσουν τον θυμό τους. Άλλοι είπαν, ότι *θα μπορούσαν να έχουν απομακρυνθεί για λίγο, να μείνουν για λίγο μόνοι, να μετρήσουν ως το δέκα, να παίξουν με τα παιχνίδια τους, να πάρουν μια αγκαλιά τη μαμά ή τον μπαμπά, να ακούσουν μουσική, να ζωγραφίσουν ή να πάρουν βαθιές ανάσες.* Στο τέλος κάθε σεναρίου, τα παιδιά μοιράζονταν μαζί μας παρόμοιες δικές τους εμπειρίες καθώς και τις αντιδράσεις τους. Όλα τα παιδιά συνειδητοποίησαν, ότι τελικά, δεν είχαν αντιδράσει με τον σωστό τρόπο στο παρελθόν.

Στο τελευταίο εργαστήριο, επιλέξαμε ευχάριστες στιγμές της ζωής μας, ώστε να τις βάλουμε σε ένα μπαούλο. Τελικά, ενώ στην αρχή ήταν αναποφάσιστα, μέσα στο μπαούλο, διάλεξαν να βάλουν αγαπημένες στιγμές με την οικογένεια και τους φίλους τους από τις καλοκαιρινές διακοπές, τα γενέθλια και τις γιορτές. Ένα παιδί έβαλε μέσα στο μπαούλο παλιές φωτογραφίες. Στο τέλος συζητήσαμε, ότι οι άνθρωποι πολλές φορές περνάμε και άσχημες στιγμές, γεμάτες άγχος, στεναχώρια, φόβο, ανησυχία και προβλήματα.

### **2.2.5 Θεατρική Έκφραση – Έκθεση του εαυτού**

Χρησιμοποιήθηκε ποικιλία τεχνικών της Δραματικής Τέχνης, στις οποίες υπήρχε ανταπόκριση και τα παιδιά εν γένει, ανταπεξήλθαν. Παντομίμα, μιμήσεις, αυτοσχεδιασμοί, παιχνίδια ρόλων, δραματικά παιχνίδια, δραματοποίηση, κάρτες ρόλων, ιδεοθύελλα, ανακριτική καρέκλα, διάδρομος της συνείδησης, γραφή σε ρόλο, παγωμένες εικόνες, περπατήματα, εφημερίδες, επιστολές, γράμματα και ένα συμβόλαιο αποτέλεσαν τα εργαλεία των εργαστηρίων μας.

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά ήταν πολύ εκφραστικά και το διασκέδασαν και διαπιστώθηκε ότι *δεν υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα έκθεσης.* Μόνο στην περίπτωση των σεναρίων θυμού, όπου τους δόθηκε η δυνατότητα, είτε να εκφραστούν με

παντομίμα, είτε αν θέλουν να χρησιμοποιήσουν τον λόγο, προτίμησαν την παντομίμα, αφού, όπως είπαν, ένιωθαν πιο άνετα χωρίς να μιλούν.

Αργότερα, στο πέμπτο εργαστήριο, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απεικονίσουν δύο νησιά. Αυτό της ηρεμίας και του θυμού. Τα περισσότερα παιδιά, ως νησί της ηρεμίας, απεικόνισαν μια βραχονησίδα με ένα δέντρο και από κάτω τον χαμογελαστό εαυτό τους με μαγιώ και άλλα αξεσουάρ, όπως γυαλιά ηλίου ή αναπνευστήρες. Άλλα είχαν και ένα παιχνίδι, ή ένα παγωτό, ή κάποιον φίλο, ή την οικογένειά τους μαζί.

Το εντυπωσιακό με το νησί του θυμού ήταν, ότι τα περισσότερα παιδιά, αυτή τη φορά, ζωγράρισαν την θάλασσα γύρω από το νησί με κύματα και το δέντρο, σαν να το φυσάει ο άνεμος. Τα πρόσωπά τους απεικόνιζαν θυμωμένες εκφράσεις και αυτή τη φορά είτε ήταν μόνα στο νησί, είτε ήταν θυμωμένα και τα άλλα πρόσωπα. Αρκετά παιδιά, απεικόνισαν και ένα περιστατικό θυμού. Μερικά αγόρια, ζωγράρισαν ξυλοδαρμούς με άλλα αγόρια και ένα κορίτσι τον αδερφό της, που την πείραζε. Ένα άλλο κορίτσι, ζωγράφισε, ότι ένα άλλο κορίτσι της τραβούσε τα μαλλιά.

Επιπλέον, εύκολα και άνετα αναλάμβαναν να αυτοσχεδιάσουν σε ρόλο και παράλληλα, χρησιμοποιούσαν εύστοχα λόγια. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα από τα εργαστήρια χρειάστηκε να αναπαραστήσουν τρεις σκηνές του δράματος. Στην πρώτη σκηνή, έπρεπε να αναπαραστήσουν τη ζωή του ήρωα στους δρόμους της πόλης και να δείξουν την ταπείνωση, την οποία δέχεται από την κοινωνία. Εύστοχα, του είπαν: *Είσαι ένα τίποτα. Να πας στη χώρα σου!* Στη δεύτερη σκηνή, έπρεπε να δείξουν τη συμπεριφορά του κακού της ιστορίας προς του φίλους του: *Φίλε εδώ είμαι για σένα. Αν χρειαστείς τίποτα να μου πεις! Όσα χρήματα και να χρειαστείς θα σου τα δώσω εγώ και αν έχεις μου τα δίνεις, αλλιώς δεν πειράζει! Θα καθαρίσω εγώ για σένα!* Τέλος, στην τρίτη σκηνή, τους ζητήθηκε να αναπαραστήσουν τη σκηνή, στην οποία ο ήρωας ζητάει δάνειο από τον τοκογλύφο της πόλης και υπογράφει το συμβόλαιο, το οποίο ήταν παγίδα: *Δυστυχώς έπεσα στην ανάγκη σου και χρειάζομαι μερικά λεφτά, γιατί δεν έχω τώρα. Θα σου τα δώσω μόλις επιστρέψουν τα καράβια μου. Ας υπογράψουμε συμβόλαιο! Εξάλλου σε τρεις μήνες από τώρα θα σε έχω ξεπληρώσει!* Στο τέλος του εργαστηρίου, τα παιδιά χρειάστηκε, να βοηθήσουν τον Πέτρο, να πάρει την απόφασή του. Μερικές από τις σκέψεις που ακούστηκαν ήταν: *Σκέψου το. Δε θέλω να τον ξαναδώ στα μάτια μου. Πάρε τα χρήματα που σου δίνει ο Χρήστος. Τον μισώ. Στη φυλακή θα είναι άσχημα. Καλύτερα έξω και με τα χρήματα, παρά στη φυλακή και μόνος. Το μόνο που με σταματάει είναι η Άννα...*

### 2.3 Τριγωνοποίηση δεδομένων

Ποιοτική έρευνα	Ποσοτική έρευνα
Συναισθηματικές ικανότητες (διερεύνηση, αναγνώριση, διαχείριση, χαλάρωση, έκφραση, ενσυναίσθηση)	Ισχυρισμός, έντονες εκφράσεις θυμού, αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, νοητικός μηρυκασμός, αποφυγή, διαχείριση θυμού
Αυτεπίγνωση	Ισχυρισμός, διαχείριση θυμού
Δημιουργική – κριτική σκέψη	Διαχείριση θυμού
Κίνητρα – ευχαρίστηση	
Θεατρική έκφραση – έκθεση	

Πίνακας 7: Τριγωνοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, υπήρξε κάποια σύγκλιση των ευρημάτων μεταξύ της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθόδου έρευνας. Ειδικότερα, στην ποιοτική μέθοδο έρευνας, αναδύθηκε η θεματική, η οποία αφορούσε στις συναισθηματικές ικανότητες του ατόμου, οι οποίες συνδυάζονται με τον ισχυρισμό, τις έντονες εκφράσεις θυμού, την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, το νοητικό μηρυκασμό, την αποφυγή και τη διαχείριση θυμού της ποσοτικής μεθόδου. Επιπλέον, αναδύθηκε η θεματική της αυτεπίγνωσης, η οποία προσεγγίζει τις αντίστοιχες ενότητες του ισχυρισμού και της διαχείρισης του θυμού από την ποσοτική μέθοδο, καθώς και η δημιουργική, κριτική σκέψη, η οποία, επίσης, συντελεί στη διαχείριση του θυμού. Τέλος, από την ποιοτική έρευνα προέκυψαν και δύο επιπλέον θεματικές. Η πρώτη αφορούσε στα κίνητρα των μαθητών και τον βαθμό, στον οποίο ένιωθαν ευχαρίστηση από τις δραστηριότητες και το ενδιαφέρον τους διατηρούνταν αμείωτο. Η δεύτερη θεματική, αφορούσε στον βαθμό άνεσης των μαθητών να εκφραστούν, αλλά και να εκθέσουν τους εαυτούς τους και τα μύχια της ψυχής τους.

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού-εμπνευστή, ο οποίος με τη χρήση των κατάλληλων τεχνικών, μπορεί να επιφέρει ορατά αποτελέσματα μέσα σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν τα δραματικά παιχνίδια και οι τεχνικές του δράματος με επιτυχία, γεγονός το οποίο διαπιστώθηκε και από τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων.

Όπως προέκυψε, η πειραματική ομάδα πέτυχε υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Συνεπώς, φάνηκε, πως τα δραματικά παιχνίδια και οι τεχνικές του δράματος συντελούν στην αναγνώριση και στη διαχείριση του θυμού των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως η πειραματική ομάδα άρχισε να εκφράζει τον θυμό της με θετικότερους τρόπους. Δηλαδή, τα παιδιά άρχισαν να σκέφτονται τα αίτια πρόκλησης του συναισθήματος του θυμού και να επιλύουν έντονες καταστάσεις. Επίσης, άρχισαν να βρίσκουν τρόπους να ηρεμούν ή να εκφράζουν τον θυμό τους με ηπιότερο τρόπο, αναζητώντας κοινωνική υποστήριξη ή διοχετεύοντας τον θυμό τους σε άλλες δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, μετά από τις παρεμβάσεις, η πειραματική ομάδα, ισχυρίστηκε ότι διαχειρίζεται τον θυμό πιο αποτελεσματικά και έχει ηπιότερες αντιδράσεις και επιπλέον, μειώθηκαν οι εκφράσεις θυμού, τόσο σε ένταση, όσο και σε συχνότητα. Τα μέλη της πειραματικής ομάδας, στρέφονταν προς την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης πιο συχνά και σε μεγαλύτερο βαθμό. Επιπλέον, μειώθηκε η νοητική αναπαραγωγή του εκάστοτε συμβάντος και συχνά, απέφευγαν να μαλώσουν. Τέλος, άρχισαν να διαχειρίζονται τον θυμό τους πιο αποτελεσματικά, συχνά, διοχετεύοντάς τον σε κάποια άλλη δραστηριότητα, η οποία αποσπά την προσοχή από το συμβάν του θυμού και λειτουργεί κατευναστικά.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες, οι οποίες έχουν προηγηθεί και αποδεικνύουν, ότι μέσω της τέχνης, τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον θυμό τους. Για παράδειγμα, η Καλύβα (2017) στην έρευνά της καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι η τέχνη συμβάλλει στη γόνιμη διαχείριση του θυμού και ότι αποτελεί χρήσιμο εργαλείο ακόμα και για θεραπευτικές παρεμβάσεις (Καλύβα, 2017: 161-162). Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα ευρήματά μας συμπίπτουν, ως προς την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών σχετικά με τη διαχείριση του θυμού. Επίσης, τα ευρήματά μας, δηλαδή ότι οι δραματικές τεχνικές

συμβάλλουν στη διαχείριση του θυμού, συγκλίνουν και με την έρευνα της Ραβνάλη (2020), η οποία σε ποιοτική έρευνα, διερεύνησε την αποτελεσματικότητα της χρήσης δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και των μαλακών δεξιοτήτων σε ενήλικες (Ραβνάλη, 2020: 8-9). Ακόμα, υπάρχει σύγκλιση των αποτελεσμάτων μας και μάλιστα στην ίδια ηλικιακή ομάδα και με την έρευνα της Γεωργιάδου (2018), σύμφωνα με την οποία, υπήρχε θετική επίδραση στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε παιδιά της Δ' Δημοτικού (Γεωργιάδου, 2018: 94). Παρόμοια, η Βγενοπούλου (2020) διαπίστωσε, ότι το κουκλοθέατρο και η αφήγηση ιστοριών συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά του Δημοτικού (Βγενοπούλου, 2020: 76). Ακόμη, η Φλέτσιου (2018) προσέγγισε τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης των αρνητικών συναισθημάτων χρησιμοποιώντας την ποιοτική μέθοδο έρευνας και ανέδειξε την αλλαγή (Φλέτσιου, 2018: 95-107).

Ο Yavuzer (2012), ανέδειξε την αποτελεσματικότητα του δημιουργικού δράματος, τόσο ως προς τη μείωση της επιθετικότητας σε έφηβα αγόρια, όσο και ως προς την επίλυση συγκρούσεων (Yavuzer, 2012: 113-130). Επιπλέον, σε έρευνά τους οι Kogucku, Ersan & Aral (2015), διαπίστωσαν ότι η πειραματική ομάδα, η οποία συμμετείχε σε πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Δράματος, για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για νέους 18 και 19 ετών, έφερε στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Kogucku, Ersan, & Aral, 2015: 192-201). Σημαντική μείωση του θυμού σημειώθηκε, επίσης, σε έρευνα, όπου έλαβαν μέρος 62 ενήλικες φυλακισμένοι άνδρες σε 8 συναντήσεις Εκπαιδευτικού δράματος (Blacker, Watson, & Beech, 2008: 129-137). Επιπρόσθετα, η Van den Berg, Coetzee, & Munro (2014) υποστηρίζουν, ότι η Δραματοποιημένη ποίηση μέσω του διαδικαστικού δράματος, λειτουργεί βοηθητικά στη διερεύνηση του θυμού και στην απόκτηση ικανοτήτων διαχείρισής του σε έφηβα κορίτσια (Van den Berg, Coetzee, & Munro, 2014: 222-235). Τέλος, οι Mavroudis & Bournelli (2016) υποστηρίζουν, ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού στα δημοτικά σχολεία (Mavroudis, & Bournelli, 2016: 1-12).

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε, ότι μέσω της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, τα παιδιά, είναι δυνατό, να μάθουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον θυμό τους, με αποτέλεσμα να αποφεύγονται οι έντονες συγκρούσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το κλίμα της ομάδας γίνεται πιο ευχάριστο και οι

μαθησιακοί στόχοι επιτυγχάνονται ταχύτερα, αποτελεσματικότερα και ευκολότερα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η Δραματική τέχνη αποτελεί ωφέλιμο παράγοντα ανάπτυξης και εξέλιξης στον τομέα της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα, δηλαδή σε γνωστικό, ψυχικό, συναισθηματικό, σωματικό, κοινωνικό και γλωσσικό επίπεδο (Pfister, 1993: 40-102) και τελικά, αποτελεί μια υπολογίσιμη δύναμη, γεγονός, το οποίο διαφαίνεται και από τον καταλυτικό ρόλο, τον οποίο διαδραματίζει η ένταξη της δραματικής τέχνης στα εργαστήρια δεξιοτήτων, τα οποία εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα από τον Σεπτέμβριο του 2021. Η φιλοσοφία των συγκεκριμένων εργαστηρίων, έγκειται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης (4cs) και των δεξιοτήτων ζωής 21+ (Αστέρη, 2020).

Τα 4cs, είναι οι δεξιότητες μάθησης του 21ου αιώνα και αφορούν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της δημιουργικότητας (Γκορτσίλα et al., 2021: 33-38). Οι δεξιότητες ζωής, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ), είναι *«μια ομάδα ψυχοκοινωνικών ικανοτήτων και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, που βοηθούν τους ανθρώπους να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, να επιλύουν προβλήματα, να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να χτίζουν υγιείς σχέσεις, να συμπαθούν τους άλλους και να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται τη ζωή τους με έναν υγιή και παραγωγικό τρόπο. Οι δεξιότητες ζωής μπορεί να αφορούν σε ενέργειες προς τον εαυτό ή προς τους άλλους, ή να αφορούν ενέργειες προς το περιβάλλον, ώστε αυτό να ευνοεί την υγεία»* (Unicef, χ.χ. Γκορτσίλα et al., 2021: 20-21).

Στα εργαστήρια αυτά, το βασικότερο εργαλείο είναι η χρήση δραματικών τεχνικών και παιχνιδιών, σε συνδυασμό με τη χρήση τεχνολογικών μέσων. Το παιχνίδι ρόλων, οι παγωμένες εικόνες, η διερεύνηση, η συζήτηση και τελικά η επίλυση προβλημάτων, αποτελούν βασική μέθοδο του δράματος στην εκπαίδευση και συνάμα, αποτελούν τη νέα μέθοδο μάθησης του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

### **3.1 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η έρευνα έγινε υπό το πρίσμα των περιορισμών της πανδημίας του SARS covid-19 και επομένως, χρειάστηκε να μειωθεί η επαφή και να προσαρμοστούν οι δραστηριότητες. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, λόγω της πανδημίας, όλοι φορούσαμε μάσκες. Επιπλέον, υπήρχαν απουσίες και ολομέλεια υπήρχε μόνο τις πρώτες μέρες. Εκμεταλλευτήκαμε την υποχρεωτική χρήση της μάσκας και δόθηκε έμφαση στον

τόνο, την ένταση και τον ρυθμό της ομιλίας, στη σωματική έκφραση και στην έκφραση των ματιών και των φρυδιών.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, υπήρχαν κάποιοι μαθητές, οι οποίοι έβρισκαν την ευκαιρία να χαλαρώσουν από τα άλλα μαθήματα, με αποτέλεσμα να μην είναι συγκεντρωμένοι, να διακόπτουν τη ροή, να κάνουν φασαρία και να αποσπών την προσοχή των υπολοίπων, των οποίων το ενδιαφέρον, ήταν πραγματικά εστιασμένο. Όμως, τις περισσότερες φορές, ήταν οι ίδιοι οι συμμαθητές τους, οι οποίοι τους ζητούσαν να τους σεβαστούν. Υπήρχαν, επίσης, μαθητές με μαθησιακές ή άλλου είδους δυσκολίες, οι οποίοι συμμετείχαν κατά βούληση και περιορισμένα. Υπήρχαν, τέλος, κάποιες απουσίες, λόγω της πανδημίας, με αποτέλεσμα να χάνεται η ροή. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα υπόλοιπα μέλη έκαναν μια σύντομη αναδρομή, ώστε να βοηθήσουν όσους έλειπαν, να μουν στη ροή της ιστορίας, γεγονός, το οποίο, όμως, τελικά βοηθούσε όλους να θυμηθούν πού είχαμε σταματήσει, πού ακριβώς βρισκόμαστε και πού θέλουμε να πάμε.

Ακόμη, ήταν αδύνατον να υπάρχει κριτικός φίλος εντός της αίθουσας. Επομένως, έγινε προσπάθεια να αυξηθεί η αξιοπιστία της έρευνας και να αμβλυθεί η υποκειμενικότητα της ποιοτικής παρατήρησης, μέσω της τριγωνοποίησης των ερευνητικών δεδομένων. Επιπλέον, το δείγμα ήταν μικρό, αποτελούνταν από 38 μαθητές, οι οποίοι ζούσαν στον ίδιο τόπο, γεγονός, το οποίο αποτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ακόμη ένας περιορισμός θεωρήσαμε ότι ήταν και το μεγάλο μέγεθος του ερωτηματολογίου, καθώς οι πενήντα ερωτήσεις για παιδιά ηλικίας 9-10 ετών, ήταν, τελικά, πολλές. Περαιτέρω, παρεμβαλλόμενη μεταβλητή δεν υπήρχε, καθώς οι παρεμβάσεις έγιναν από εμάς.

Στο μέλλον, επομένως, θα ήταν θεμιτό να ληφθεί υπόψιν η ηλικία των συμμετεχόντων και το μέγεθος του ερωτηματολογίου. Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί η διαχείριση του θυμού ή και άλλων συναισθημάτων σε ένα ευρύτερο φάσμα ηλικιών, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και σε μεγαλύτερο δείγμα. Θα ήταν, επίσης, θεμιτό, να υπάρχει μεγαλύτερη δημογραφική ποικιλία.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως είδαμε, το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα, να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους, να διαχειριστούν καταστάσεις και να αποκτήσουν χρήσιμες δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, το πνεύμα συνεργασίας, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ενεργητική ακρόαση, η εύρεση λύσεων και η διαχείριση των συναισθημάτων. Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαδικασία βιωματικής μάθησης.

Με την επιλογή της κατάλληλης τεχνικής, ο εμπυχωτής μπορεί να πυροδοτήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να αυξήσει τη δραματική ένταση και να καθυστερήσει την εξέλιξη του δράματος. Τότε, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αναλύσουν τις σκέψεις και τις πράξεις του ρόλου, ή να σταματήσουν, να αναλύσουν και να συζητήσουν μια στιγμή ή μια σκηνή. Κατά αυτόν τον τρόπο, μπαίνουν στη θέση του ρόλου, αναζητούν λύσεις και μαθαίνουν.

Είναι γεγονός, ότι το άτομο χρειάζεται να αναπτύσσεται συναισθηματικά. Δηλαδή, χρειάζεται να είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να εκφράζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να έχει ενσυναίσθηση. Επιπλέον, χρειάζεται να είναι σε θέση να επιλύσει συγκρούσεις και προβλήματα, να συνεργάζεται, να διεκδικεί, να έχει αυτογνωσία και να μπορεί να ελέγξει τον εαυτό του. Απαραίτητη προϋπόθεση, είναι το άτομο να αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον, στο οποίο θα νιώθει ασφάλεια και θα λαμβάνει φροντίδα και αγάπη.

Πιο συγκεκριμένα, ο θυμός είναι ένα συναίσθημα, του οποίου τα αίτια είναι, είτε βιολογικά, είτε ψυχολογικά και συνήθως, σωματοποιείται. Η έλλειψη αυτοεκτίμησης, οι διαταραχές λόγου, τα υψηλά επίπεδα κορτιζόλης, η αίσθηση αβεβαιότητας και ανασφάλειας και η μικρή συναισθηματική αντοχή του ατόμου αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες, εξ' αιτίας των οποίων ένα άτομο θυμώνει εύκολα. Χρειάζεται, λοιπόν, να δημιουργηθεί κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής μεταξύ δασκάλου-εμπυχωτή, μαθητών και γονέων, ώστε να υπάρχει συνεργασία και οι προσπάθειες να επιφέρουν αποτέλεσμα, όσον αφορά στη διαχείριση του συγκεκριμένου συναισθήματος.

Σε αυτήν την προσπάθεια, φαίνεται να διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο το δραματικό παιχνίδι και οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Στο ασφαλές πλαίσιο του ρόλου και του παιχνιδιού, τα παιδιά διοχετεύουν την ενέργειά τους και διαχειρίζονται την



πραγματικότητα και τα συναισθήματά τους μέσα από την υπόδυση ρόλων και την αναπαράσταση γεγονότων.

Έχοντας λάβει υπόψη μας τα παραπάνω, σχεδιάστηκαν δώδεκα εργαστήρια με στόχο την αναγνώριση, την έκφραση και τη διαχείριση του θυμού σε παιδιά της Δ' τάξης του Δημοτικού. Υπήρχαν δύο τμήματα, τα οποία απαρτίζονταν από 19 παιδιά έκαστο. Το ένα τμήμα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου και το άλλο την πειραματική ομάδα. Τα εργαστήρια παρακολούθησε μόνο η πειραματική ομάδα και η έρευνα έδειξε, ότι οι συμμετέχοντες, μετά τα εργαστήρια, σκέφτονταν συχνά τα αίτια του θυμού τους και έλυναν αποτελεσματικότερα τις έντονες καταστάσεις. Ακόμη, έβρισκαν τρόπους να εκφραστούν ηπιότερα και να κατευνάσουν το θυμό τους μέσα από διάφορες δραστηριότητες ή την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης και συχνά, απέφευγαν να μαλώσουν και να σκέφτονται ξανά και ξανά το περιστατικό.

Φάνηκε, επομένως, ότι η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, στην αναγνώριση, στην έκφραση και στη διαχείριση του θυμού, γεγονός, το οποίο επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες. Όπως φαίνεται και από την ένταξη των εργαστηρίων δεξιοτήτων στα σχολεία, το υπουργείο παιδείας, έχει αφουγκραστεί την ανάγκη για έναν προσανατολισμό προς τη Δραματική Τέχνη, ωστόσο χρειάζεται να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες, οι οποίες θα περιλαμβάνουν περισσότερες δεξιότητες σε μεγαλύτερο εύρος ηλικιών. Η παρούσα έρευνα, επιχείρησε να αποτυπώσει ως έναν βαθμό το ρόλο της Δραματικής Τέχνης στη συναισθηματική ανάπτυξη και πιο συγκεκριμένα, στη διαχείριση του θυμού και τελικά, να βοηθήσει να αποκτήσουμε σφαιρικότερη άποψη, όσον αφορά στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Το μάθημα της θεατρικής αγωγής, αποτελεί ένα μάθημα, στο οποίο τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση και το οποίο, ως τώρα, δεν είχε την απαραίτητη προσοχή, αλλά τελικά, φαίνεται, ότι αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού. Φυσικά, βασική προϋπόθεση για τη διεύρυνση της χρήσης του Εκπαιδευτικού Δράματος αποτελεί, να αφουγκράζονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις έρευνες, οι οποίες διεξάγονται, μέσω ενός αποθετηρίου ίσως, το οποίο θα συνδέεται με το δημοτικό και οι αντίστοιχες επιμορφώσεις να είναι ευθυγραμμισμένες με βάση τα ευρήματα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αστέρη, Θ. (2020). *Εργαστήρια δεξιοτήτων: Εισαγωγική ενότητα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Αυγητίδου, Σ. (2018). Η εισαγωγή της έρευνας δράσης σε θεσμικό επίπεδο: Επιλογές, διαδικασίες και διαπιστώσεις. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου, *Ορίζοντας την έρευνα δράση στην Ελλάδα: Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών* (σσ. 53-70). Ρέθυμνο, 27-6-2015. Ρέθυμνο & Αθήνα: Πανεπιστήμιο Κρήτης & Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο: 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με δάσκαλο σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βγενοπούλου, Π. (2020). *Η αφήγηση και δραματοποίηση ιστοριών (storytelling) με τεχνικές δε για την καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης σε μαθητές δημοτικού σχολείου Πάτρας*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γέρου, Θ. (1984). *Το συμβολικό παιχνίδι*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γεωργιάδου, Ε. (2018). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ' τάξης δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γκορτσίλα, Ε., Εμβαλωτής, Α., Αστέρη, Θ., Σταμούλης, Ε., Πήλιουρας, Π., Νίκα, Μ. & Στυλιάρης, Ε. (Επιμ.). (2021). *Εργαστήρια δεξιοτήτων. Επιμορφωτικό – υποστηρικτικό υλικό. Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064)*. Διαθέσιμο στο <https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/resource/view.php?id=17461&forceview=1> (Τελευταία ανάκτηση 16/7/2021).

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητροπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουρίδου, Ε. (2015). *Ποιες είναι οι σημαντικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους γονείς και τους μαθητές*; Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Διαθέσιμο στο [http://www.pi-schools.gr/preschool\\_education/odigos/nipi.pdf](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf) (Τελευταία πρόσβαση 15/5/2016).
- Ζώνιου, Χ. (2003). Το θέατρο του καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (4), 1-9.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826> (Τελευταία πρόσβαση 13/12/2020).
- Καζάλη, Ε. (2016). *Λογική σκέψη, αυτεπίγνωση και αποτελεσματικότητα επεξεργασίας: Αλληλεπιδράσεις από τα 4 έως τα 10 χρόνια*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Καλύβα, Κ. (2017). *Εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κάντζου, Ν., Δαμηλάκη, Ρ. & Λαμπρινέα, Ζ. (2009). *Ο κήπος των συναισθημάτων: 10 θεματικές προσεγγίσεις για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κορναράκης, Μ. Γ. (2005). *Ο ρόλος της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας στην καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης: Εμπειρική ψυχολογική έρευνα σε μαθητές Γ' γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

- Μουρ, Σ. (2012). *Το σύστημα του Στανισλάφσκι: Η επαγγελματική εκπαίδευση ενός ηθοποιού*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Παλαιολόγου, Α. (1996). *Θέματα προσανατολισμού στην κλινική ψυχολογία: Εμπειρικές συντεταγμένες*. Πανεπιστημιακές παραδόσεις. Ανακτήθηκε από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6526/1/%CE%A0%CE%91%CE%9B%CE%91%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%9F%CE%A5.pdf> (Τελευταία πρόσβαση 26/8/2021).
- Piaget, J. (1999). *Ψυχολογία και παιδαγωγική* (Α. Βερβερίδης, Μτφ). Αθήνα: Λιβάνης.
- Plummer, M. D. (2016). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (Σ. Τρουμπέτα, Μτφ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Πούχγερ, Β. (1985). *Σημειολογία του θεάτρου*. Αθήνα: Παιρίδη.
- Ραβνάλη, Α. (2020). *Συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο εργασίας: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος μέσω δραματικών μεθόδων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, C. R. (1980). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε* (Μ. Τσούμαρη, Μτφ.). Αθήνα: Ερευνητές.
- Στιβανάκη, Ε. (2009). *Στα ίχνη της θεατρικής περιπέτειας*. Αθήνα: Ergo.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2007α). Η εμφάνιση και η εξέλιξη του εκπαιδευτικού δράματος στον 20ο αιώνα. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη. Πρακτικά επιστημονικών ημερίδων (2005-2006)* (σσ.127-138). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2007β). Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση, θεωρία και πράξη. Πρακτικά επιστημονικών ημερίδων (2005-2006)* (σσ. 25-65). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2010). Εκπαιδευτικό δράμα και μάθηση: Μια ερμηνευτική προσέγγιση στο έργο του Richard Courtney. *Παράβασις*, 10, 425-437.
- Faure, G. & Lascar, S. (1994). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (Α. Στρομπούλη, Μτφ). Αθήνα: Gutenberg.

- Φλέτσιου, Θ. (2018). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Woolland, B. (2010). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο* (Ε. Κανηρά, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατόγλου, Φ. (2013). *Η χελώνα στην κρυψώνα: Παραμύθι για τον έλεγχο του θυμού*. Διαθέσιμο στο <http://froschatoglou.blogspot.com/2013/03/blog-post.html> (Τελευταία πρόσβαση: 19/7/2021).

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: what do we know? *The Family Journal*, 19(1), 56-62.
- Anand, P. V. (2019). Emotional intelligence and positive education: Preparing students for a better tomorrow. *New Directions for Teaching and Learning*, 160, 107–116.
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Benedetti, J. (2004). *Stanislavski: An introduction*. New York: Routledge.
- Berkowitz, L. (1982). Aversive conditions as stimuli to aggression. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol.15, pp. 249-288). London: Academic Press, Inc.
- Blacker, J., Watson, A. & Beech, A. (2008). A combined drama-based and CBT approach to working with self-reported anger aggression. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 18(2), 129-137.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. London: Pluto.
- Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama. A critical analysis*. Stoke on Trent, Staffordshire, England: Trentham Books in association with the University of Central England.
- Buytendijk, F. (1934). *Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb*. Berlin: Kurt Wolff.
- Chapman, L. A. & Gratz, L. K. (2015). *The dialectical behavior therapy skills workbook for anger: Using DBT mindfulness & emotion regulation skills to manage anger*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.

- Claparède, E. (1911). Recognition et moitié. *Archives of Psychology Geneve*, 11, 79-90.
- Cohen, D. (1993). *The development of play*. London: Routledge.
- Erikson, E. (1975). *Life history and the historical moment*. New York: Norton.
- Fitzgerald, D. A., Angstadt, M., Jelsone, L. M., Nathan, P. J., & Phan, K. L. (2006). Beyond threat amygdala reactivity across multiple expressions of facial affect. *NeuroImage*, 30(4), 1441-1448.
- Freud, S. (1920). *Jenseits des Lustprinzips*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Gardner, L. & Elliot, A. (1981). *The handbook of social psychology, Reading* (Vol. 3). Massachusetts: Addison-Wesley.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Garvey, C. (1977). *Play*. London: Fontana/Open Books.
- Gerhardt, S. (2004). *Why love matters: How affection shapes a baby's brain*. London: Routledge.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Groos, K. (1898). *The play of animals: A study of animal life and instinct*. (E. L. Baldwin, Transl.). New York: Appleton.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood: Developmental perspectives. *American Psychologist*, 29(5), 336-341.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Harlow: Pearson Education.
- Heckhausen, H. (1968). Achievement motive research: Current problems and some contributions toward a general theory of motivation. In W. J. Arnold (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp.103-174). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Isaacs, S. (1963). *The psycholigal aspects of child development*. London: Evan Bros.
- Jennings, S. (1997). *Dramatherapy: Theory and practice 3*. London: Routledge.

- Joseph, G. & Strain, P. (2003). Enhancing emotional vocabulary in young children. *Young Exceptional Children*, 6(4), 18-26.
- Kalidas, C. S. (2014). Drama: A tool for learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 444–449.
- Korucku, O., Ersan, C. & Aral, N. (2015). The effect of drama education on social skill levels of the students attending child development associate program. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(5), 192-202.
- Lange, F. A. (1902). *Geschichte des materialismus und kritik seiner bedeutung in der gegenwart* (Vol. 2). Leipzig: J. Baedeker.
- Lazarus, M. (1883). *About the attractions of play*. Berlin: F. Dummler.
- Linden, W., Hogan, B. E., Rutledge, T., Chawla, A., Lenz, J. W., & Leung, D. (2003). *BARQ, Behavioral anger response questionnaire. Focus on emotions*. Διαθέσιμο στο <https://www.focusonemotions.nl/barq-behavioral-anger-response-questionnaire> (Τελευταία πρόσβαση 22/7/2021).
- Marion, M. (1994). Encouraging the development of responsible anger management in young children. *Early Child Development and Care*, 97(1), 155–163.
- Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools. *Cogent Education*, 3(1), 1-12.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- McDougall, W. (1908). *An introduction to social psychology*. London: Methuen & Co.
- McNiff, J. (1993). *Teaching as learning: An action research approach*. London: Routledge.
- Miers, A. C., Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., Cowan, R. & Linden, W. (2007). The relation between anger coping strategies, anger mood and somatic complaints in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 653-664.
- Nordlof, J. (2014). Vygotsky, scaffolding, and the role of theory in writing center work. *The Writing Center Journal*, 34(1), 45-64.
- Norris, J. (1993). Revue de la pensée éducative. *The Journal of Educational Thought (JET)*, 27(1), 103–108.

- Paley, V. G. (1991). *The boy who would be a helicopter*. London: Harvard University Press.
- Parnes, S. (1967). *Creative behavior workbook*. New York: Ch. Scribens's sons.
- Patrick, G. T. W. (1916). *The psychology of relaxation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pfister, M. (1993). *The theory and analysis of drama* (J. Halliday, Transl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Philippot, P. & Feldman, R. S. (2013). *The regulation of emotion*. New York: Psychology Press.
- Piaget, J. (1960). *The child's concept of the world*. New Jersey: Helix Books Rowan and Allanheld.
- Pribram, K. H. (1980). The biology of emotions and other feelings: theories of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: theory, research and experience* (pp. 245–269). NY: Academic Press.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2–10.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace.
- Sayers, R. (2014). A critical appraisal of the defining features of Heathcote's methodology and their impact on delivery of mantle of the expert in classrooms. *Drama Research International Journal of Drama in Education*, 5(1), 2-17.
- Schiller, F. (1795). Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In v. G. Hrsg, u. H.G. Fricke, B. Göpfert, & S. Mün-Chen (Eds.), *Schiller: Sämtliche Werke* (pp. 570-669). Munich: Leipzig.
- Stern, J. B., & Fodor, I. G. (1989). Anger control in children: A review of social skills and cognitive—behavioral approaches to dealing with aggressive children. *Child & Family Behavior Therapy*, 11(3-4), 1–20.
- Sunderland, M. (2006). *The science of parenting*. London: Dorling Kindersley.
- Thorndike, E. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25-29.
- Underwood, M. (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.
- UNESCO. (2010). *Seoul agenda: Goals for the development of arts education*.



[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf) (Τελευταία πρόσβαση: 30/3/2020).

Unicef. (n.d.). *Knowledge brief: Basic life skills curriculum*. Διαθέσιμο στο <https://www.unicef.org/azerbaijan/media/1541/file/basic%20life%20skills.pdf> (Τελευταία πρόσβαση: 12/9/2021).

Van den Berg, C., Coetzee, M. E., & Munro, M. (2014). Exploring the potential of the process drama convention of dramatised poetry to enhance anger- management skills in adolescent girls. *South African Theatre Journal*, 27(3), 222-235.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Winnicott, D. (1974). *Playing and reality*. Harmondsworth: Penguin.

Yavuzer, Y. (2012). Effect of creative drama-based group guidance on male-adolescents' conflict resolution skills. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 47, 113-130.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Όταν θυμώνω...

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
1. Περιμένω μέχρι να ηρεμήσω ξανά και έπειτα συζητάω με το άτομο που με έκανε να θυμώσω.			
2. Λέω κάτι άσχημο στο άτομο που με έκανε να θυμώσω.			
3. Εγκαταλείπω το γεγονός, βρίσκω κάποιον να ακούσει την ιστορία μου και ζητάω συμβουλή.			
4. Είμαι αναστατωμένος-η για πολλή ώρα μετά από μια τέτοιου είδους κατάσταση.			
5. Προσπαθώ να αποφύγω τσακωμούς ή διαφωνίες.			
6. Ξεφορτώνομαι τον θυμό μου κάνοντας κάτι άλλο, όπως το να παίζω στον υπολογιστή.			
7. Σκέφτομαι προσεκτικά αυτό που συνέβη και έπειτα λέω στο άτομο που με έκανε να θυμώσω πώς αισθάνομαι.			
8. Συνήθως δε θυμώνω.			
9. Πιστεύω ότι δεν είναι καλό να θυμώνει κάποιος.			
10. Με θυμωμένο τρόπο λέω στο άτομο που με έκανε να θυμώσω, ακριβώς πώς αισθάνομαι.			
11. Δε δείχνω τον θυμό μου, αλλά μιλάω με κάποιον αργότερα, για αυτό που έγινε.			
12. Το βρίσκω δύσκολο να σταματήσω να σκέφτομαι αυτό που έγινε.			
13. Βγάζω από το μυαλό μου αυτό που έγινε.			
14. Μένω μόνος-η μου για να ηρεμήσω από τον θυμό μου.			
15. Ακόμα και όταν το άλλο άτομο			

θυμώνει μαζί μου, παραμένω ήρεμος-η.			
16. Εκφράζω τον θυμό μου χτυπώντας μια πόρτα ή κάτι άλλο.			
17. Με ήρεμο τόνο λέω στο άτομο που με έκανε να θυμώσω, ειλικρινά πώς αισθάνομαι.			
18. Όταν είμαι θυμωμένος-η μου έρχεται να κλάψω.			
19. Διαχειρίζομαι τον θυμό μου κάνοντας κάποιο άθλημα.			
20. Πράγματα που κάνουν άλλα άτομα να θυμώνουν, εμένα δε με θυμώνουν.			
21. Παραμένω ήρεμος και προσπαθώ να μιλήσω για το πρόβλημα με το άτομο που με έκανε να θυμώσω.			
22. Εγκαταλείπω το γεγονός και ψάχνω για κάποιον που θα συμφωνεί μαζί μου.			
23. Χρησιμοποιώ έντονες χειρονομίες (για παράδειγμα, μια γροθιά, κουνάω τα χέρια μου ή δείχνω ένα σημάδι με το χέρι).			
24. Δε θέλω να μπω σε μπελάδες, γι' αυτό κρατάω τα συναισθήματά μου για μένα.			
25. Στο μυαλό μου αναλύω το γεγονός που με έκανε να θυμώσω ξανά και ξανά.			
26. Ακόμα και χωρίς να το προγραμματίσω, συνήθως καταλήγω να μιλάω για τα συναισθήματά μου με κάποιον.			
27. Όταν θυμώνω όλα είναι εκτός ελέγχου.			
28. Δε θυμώνω όταν άλλα άτομα κάνουν άσχημα πράγματα.			
29. Προσπαθώ να καταλάβω τι συνέβη, έτσι ώστε να μπορώ να εξηγήσω κάποια πράγματα στο άτομο που με έκανε να θυμώσω.			
30. Εύκολα απασχολούμαι με άλλα πράγματα για να ηρεμήσω από τον θυμό μου.			
31. Μπορώ να τρομάξω από το δικό μου θυμό.			
32. Φωνάζω.			

33. Άλλα άτομα θυμώνουν, άλλα όχι εγώ.			
34. Εγκαταλείπω το γεγονός προκειμένου να ηρεμήσω και έπειτα προσπαθώ να λύσω το πρόβλημα.			
35. Απλά περιμένω να νιώσω καλύτερα.			
36. Βρίζω ή καταριέμαι το άτομο που με έκανε να θυμώσω.			
37. Ξεφορτώνομαι τον θυμό μου παίζοντας μουσική, γράφοντας ή ζωγραφίζοντας.			
38. Δε συμπεριφερόμαστε με θυμό στην οικογένειά μας.			
39. Συνεχίζω να σκέφτομαι για αυτό που ευχόμουν να είχα κάνει, αλλά δεν έκανα.			
40. Εκπλήσσομαι όταν άλλα άτομα συμπεριφέρονται με θυμωμένο τρόπο.			
41. Χτυπώ ή σπρώχνω το άτομο που με έκανε να θυμώσω.			
42. Φαντάζομαι ότι θα μπορούσα να τα πάω καλά με το άτομο που με έκανε να θυμώσω.			
43. Εγκαταλείπω το γεγονός και καλώ ένα φίλο ή ένα μέλος της οικογένειάς μου για να του πω πώς αισθάνομαι.			
44. Προσπαθώ να ξεχάσω αυτό που συνέβη.			
45. Προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι άλλο, μέχρι να σταματήσω να αισθάνομαι θυμωμένος-η.			
46. Είναι δύσκολο να μην κλάψω όταν είμαι θυμωμένος-η.			
47. Σκέφτομαι πρώτα το πρόβλημα και ύστερα μιλάω γι' αυτό με κάποιον.			
48. Λέω στον εαυτό μου ότι αυτό που συνέβη δεν είναι σημαντικό.			
49. Προσπαθώ να είμαι απασχολημένος-η ώστε να μπορέσω να ξεχάσω αυτό που συνέβη.			
50. Προσπαθώ να καταλάβω για ποιο λόγο ταράχτηκα.			

## 2. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

*Χωρίς θυμό, ο άνθρωπος είναι σοφότερος.*

*Ευριπίδης.*

### ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 1η

#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: ΓΙΝΟΜΑΣΤΕ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΤΕΣ (20+5)

Σκοπός: Γνωριμία με την ομάδα, σπάσιμο του πάγου.

Υλικά: -

Τα μέλη της ομάδας, ήδη γνωρίζονται μεταξύ τους, αλλά τυχαίνει κάποιες φορές να μη γνωρίζονται καλά με τον διπλανό τους. Εξηγούμε στα παιδιά, ότι πρόκειται να γίνουν παρουσιαστές και θα χρειαστεί ο καθένας, να μας παρουσιάσει το διπλανό του. Κατά αυτόν τον τρόπο, δίνουμε στα παιδιά δύο λεπτά, ώστε να συζητήσουν μεταξύ τους και να προετοιμάσουν την παρουσίασή τους. Αν τύχει και κάποιος δεν έχει ζευγάρι, συμμετέχουμε και εμείς.

Μόλις ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, συζητάμε με τα παιδιά, πόσο σημαντικό είναι, να ακούμε προσεκτικά τον συνομιλητή μας και πώς νιώθουμε όταν συνειδητοποιούμε, ότι ο άλλος θυμάται, όσα του είπαμε.

Παρατηρήσεις:

Τα παιδιά έδειξαν από την αρχή μεγάλο ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα, η οποία θα ακολουθούσε και ένιωσαν ικανοποίηση, ενθουσιασμό και ευχαρίστηση, όταν τα παρουσίαζε ο διπλανός τους. Όταν κλήθηκαν να παρουσιάσουν εκείνα το διπλανό τους, ήταν ενθουσιασμένα και συνάμα αγχωμένα, προκειμένου να μην ξεχάσουν κάποια πληροφορία.

#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: ΠΑΝΤΟΜΙΜΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (15+5)

Σκοπός: να έρθουμε σε μια πρώτη επαφή με τα συναισθήματα και να διερευνήσουμε το επίπεδο της συναισθηματική νοημοσύνης των παιδιών.

Υλικά: -

Στην αρχή χρησιμοποιούμε την τεχνική του καταιγισμού ιδεών, γράφοντας στον πίνακα τη λέξη «συναισθήματα». Έπειτα, τα παιδιά μας λένε ό,τι συναίσθημα τους έρχεται στο μυαλό και εμείς το καταγράφουμε στον πίνακα. Στην πορεία, τους ζητάμε να βάλουν ένα συναίσθημα στο μυαλό τους, χωρίς να το πουν σε κανέναν. Ένα ένα παιδί, βγαίνει έξω από την πόρτα της τάξης και όταν την ανοίξει, θα πρέπει να μπει μέσα περπατώντας και μιλώντας, έχοντας το συγκεκριμένο συναίσθημα. Οι υπόλοιποι, πρέπει να μαντέψουμε, ποιο συναίσθημα είναι αυτό.

Παρατηρήσεις: Δόθηκε έμφαση στον τόνο, την ένταση και το ρυθμό της ομιλίας, στη σωματική έκφραση και στην έκφραση των ματιών και των φρυδιών, καθώς λόγω της πανδημίας, όλοι μας φοράμε μάσκες.

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν μόλις κατάλαβαν ότι πρόκειται για μία, διαφορετική παντομίμα, όπως την χαρακτήρισαν. Ήταν πολύ εκφραστικά και το διασκέδασαν. Στο τέλος, κάθε παντομίμας τα παιδιά σχολίαζαν, αν και κατά πόσο ήταν εκφραστικά επιτυχημένη και τι θα μπορούσε να αλλάξει, ώστε η έκφραση να γίνει περισσότερο έντονη και ξεκάθαρη.

Σε γενικές γραμμές, φάνηκε ότι, τα περισσότερα από αυτά, βρίσκονται σε θέση να αναγνωρίσουν τα βασικά συναισθήματα, όπως η χαρά, ο θυμός, η λύπη και ο φόβος και ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα έκθεσης.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 2<sup>η</sup>

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: ΚΑΘΡΕΦΤΕΣ (20+15)

Σκοπός: Ανάπτυξη ενσυναίσθησης, αυτογνωσίας, εμπιστοσύνης, παρατηρητικότητας και της μη λεκτικής επικοινωνίας. Διερεύνηση του θυμού.

Υλικά: -

Κάθε ζευγάρι, κάθεται αντικριστά. Με τη σειρά, ο ένας παίκτης αντιγράφει τις κινήσεις του άλλου, όσο πιο πιστά μπορεί. Μετά από δύο λεπτά και με το παλαμάκι μας, οι ρόλοι αντιστρέφονται.

Παρατηρήσεις: Πρόκειται για ένα από τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών, καθώς το έχουμε παίξει και στο παρελθόν στα πλαίσια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής. Συζητήσαμε το βαθμό δυσκολίας του παιχνιδιού, τι δεξιότητες χρειάζεται να έχουμε, ώστε να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις του παιχνιδιού. Επιπλέον συζητήσαμε το πώς νιώθουμε, όταν κάποιος αντιγράφει τις κινήσεις μας και πώς όταν αντιγράφουμε εμείς τις δικές του. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα παιδιά διαφοροποίησαν τα συναισθήματά τους, ανάλογα με το αν αυτό συμβαίνει στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή όχι. Πιο συγκεκριμένα, είπαν, ότι στα πλαίσια του παιχνιδιού νιώθουν, ότι έχουν την υποστήριξη του άλλου και ότι έρχονται πιο κοντά, νιώθοντας οικειότητα και ικανοποίηση. Σε αντίθετη περίπτωση, είπαν, ότι αν κάποιος ξαφνικά αρχίσει να αντιγράφει τις κινήσεις τους, θα νιώσουν εκνευρισμό ή και θυμό ανάλογα με τη διάρκεια της ενέργειας.

### ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 3η

#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: ΝΑ ΣΗΚΩΘΕΙ ΟΠΟΙΟΣ...

Στόχος: Κατανόηση των αιτιών του θυμού, της διαφορετικότητας και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της παρατηρητικότητας.

Εξηγούμε στα παιδιά, ότι όποιος είναι όρθιος, θα πρέπει να πει κάτι, το οποίο είναι αλήθεια για τον εαυτό του. Ο όρθιος θα πρέπει να καθίσει στη θέση κάποιου που θα σηκωθεί. Όσοι σηκωθούν, κάθονται στη θέση κάποιου άλλου. Ξεκινάμε το παιχνίδι εμείς, με τη φράση: «Να σηκωθεί όποιος θυμώνει όταν...». Αφαιρούμε μια καρέκλα, ώστε να μένει πάντα κάποιος όρθιος και παράλληλα, εμείς είμαστε στον πίνακα και καταγράφουμε τις αιτίες θυμού.

Υλικά: οι καρέκλες της τάξης

Παρατηρήσεις: Μόλις άκουσαν, ότι χρειάζεται να δημιουργήσουμε ένα μεγάλο κύκλο με τις καρέκλες ενθουσιάστηκαν. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, μας δόθηκε μια πολύ ωραία αφορμή για συζήτηση, αφού ένα κορίτσι, τράβηξε τη φίλη της να καθίσει και το άλλο κορίτσι θύμωσε. Είπε ότι δεν της άρεσε που την τράβηξε και ότι πίστευε ότι την τράβηξε, γιατί ήθελε να καθίσει δίπλα της και όχι τόσο γιατί ήθελε να τη βοηθήσει. Το κορίτσι έβαλε τα κλάματα και δεν υποστήριξε τη θέση της, όταν κατηγορήθηκε ότι το έκανε επίτηδες. Συζητήσαμε αν θυμώνουμε όλοι για τους ίδιους λόγους και συνειδητοποιήσαμε, ότι κάθε άνθρωπος είναι δυνατό να θυμώνει με διαφορετικά πράγματα. Επίσης, ότι οφείλουμε να το σεβόμαστε αυτό. Ρωτήσαμε τα παιδιά πώς νιώθουν όταν κάποιος μπαίνει στη θέση τους και πώς όταν εκείνα μπαίνουν στη θέση κάποιου άλλου. Άλλα είπαν ότι δεν τους άρεσε που έπρεπε να καθίσουν στην καρέκλα κάποιου άλλου, αφού ούτε και σε εκείνα αρέσει να κάθονται στην καρέκλα τους. Άλλα είπαν ότι δεν τα πειράζει να κάθεται κάποιος στην καρέκλα τους, αλλά ότι δε θα ήθελαν να καθίσουν στην καρέκλα κάποιου που ξέρουν ότι τον πειράζει. Ως αίτια θυμού ειπώθηκαν η κοροϊδία, η ζήλεια, η εγκατάλειψη, η απογοήτευση, η μοναξιά, ο ανταγωνισμός, ο παραγκωνισμός και οι υποδείξεις. Τα περισσότερα είπαν, ότι ένιωσαν ανακούφιση, όταν συνειδητοποίησαν, ότι υπάρχουν και άλλοι, που θυμώνουν για τους ίδιους λόγους, που θυμώνουν και εκείνα, αλλά και που συνειδητοποίησαν ότι δε θυμώνουμε όλοι για τους ίδιους λόγους. Τρία παιδιά έλειπαν, καθώς βρισκόνταν σε καραντίνα.

#### ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 4η

#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: ΤΟ ΘΥΜΩΜΕΝΟ ΣΠΑΓΓΕΤΙ (10+5)

Στόχος: Να συνειδητοποιήσουμε σε τι κατάσταση βρίσκεται το σώμα μας όταν είμαστε θυμωμένοι και σε τι κατάσταση βρίσκεται όταν είμαστε ήρεμοι. Να συνειδητοποιήσουμε, επίσης, πως όταν είμαστε θυμωμένοι, αν προσπαθήσουμε να χαλαρώσουμε το σώμα μας, θα μας βοηθήσει να ηρεμήσουμε.

Υλικά: -

Ζητάμε από τα παιδιά να σταθούν όρθια σαν άβραστα μακαρόνια, αλλά με αποστάσεις ώστε να έχουν χώρο να ξαπλώσουν. Στη συνέχεια, φανταζόμαστε, ότι



χύνεται πάνω μας το νερό της ηρεμίας και αρχίζουμε να βράζουμε γυρνώντας γύρω γύρω σαν να μας ανακατεύει η ξύλινη κουτάλα. Όσο πιο πολύ βράζουμε, τόσο περισσότερο μαλακώνουμε και σιγά σιγά πέφτουμε στο πάτωμα σαν τα μακαρόνια στην κατσαρόλα. Στη συνέχεια, περνάμε να επιθεωρήσουμε αν έβρασε το φαγητό. Αν σηκώνουμε το χεράκι και εκείνο πέφτει στο πάτωμα, τότε τα μακαρόνια είναι έτοιμα.

Παρατηρήσεις: Τα παιδιά το ευχαριστήθηκαν, καθώς τους άρεσε που στροβυλιζόμασταν σαν να μας ανακατεύουν σε μια κατσαρόλα. Μερικά παιδιά, όταν ξάπλωσαν, γελούσαν, αλλά, σταδιακά, ηρέμησαν. Φάνηκε, πως πραγματικά χαλάρωσαν. Στο τέλος είπαν, ότι όταν ήταν σκληρά και επομένως το σώμα τους τεντωμένο, ένιωθαν εκνευρισμό, άλλα είπαν ότι έτρεμαν από τα νεύρα τους, ενώ ένα άλλο παιδί είπε ότι ένιωθε σαν να ήταν πραγματικά θυμωμένο. Όταν έβρασαν και ξάπλωσαν στο πάτωμα, ένιωσαν ήρεμα, χαλαρά, μαλακά, «ελαφριά σαν πούπουλο». Ένα κορίτσι είπε, πως μάλλον όταν θυμώνουμε, θα πρέπει να προσπαθούμε, να χαλαρώσουμε το σώμα μας και τα υπόλοιπα παιδιά συμφώνησαν.

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: ΚΑΡΤΕΣ ΘΥΜΟΥ (10+10)

Στόχοι: Να συνειδητοποιήσουμε ότι πολλές φορές ο θυμός μας οδηγεί σε συμπεριφορές, τις οποίες, κατά πάσα πιθανότητα, θα μετανιώσουμε.

Υλικά: Κάρτες με εικόνες.

Δείχνουμε στα παιδιά τις κάρτες, οι οποίες απεικονίζουν ένα κορίτσι με τα χέρια στη μέση να λέει στη μαμά της ότι έχει θυμώσει, ένα αγόρι να χτυπάει τον αδερφό του επειδή του χάλασε το παιχνίδι, ένα κορίτσι, το οποίο σκίζει τη ζωγραφιά ενός παιδιού, επειδή την κορόιδεψε. Επίσης, ένα κορίτσι, το οποίο έχει θυμώσει επειδή ένα άλλο παιδί της έριξε το φαγητό και τέλος ένα αγόρι που παίζει μπάσκετ προσπαθώντας να ηρεμήσει από τον θυμό του. Παράλληλα, στον πίνακα φτιάχνουμε μια λίστα με τις αποδεκτές συμπεριφορές και μια με τις μη αποδεκτές συμπεριφορές, αφού πρώτα τις αξιολογήσουμε.

Παρατηρήσεις: Συζητήσαμε με τα παιδιά τι θα μπορούσαν να έχουν κάνει ο Γιώργος και η Μαρία, τα παιδιά από τις παραπάνω κάρτες, προκειμένου να

κατευνάσουν τον θυμό τους. Άλλοι είπαν, ότι θα μπορούσαν να έχουν απομακρυνθεί για λίγο, να μείνουν για λίγο μόνοι, να μετρήσουν ως το δέκα, να παίξουν με τα παιχνίδια τους, να πάρουν μια αγκαλιά τη μαμά ή το μπαμπά, να ακούσουν μουσική, να ζωγραφίσουν ή να πάρουν βαθιές ανάσες.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 5η

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: ΑΠΟ ΤΗ ΝΗΝΕΜΙΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΚΥΜΙΑ (10)

Σκοπός: Συνειδητοποίηση και κατανόηση της κλιμάκωσης της έντασης και των επιπέδων του θυμού.

Υλικά: ένα μεγάλο πανί, ήχοι της θάλασσας.

Κάνουμε έναν μεγάλο κύκλο, ώστε να τηρούμε και τις αποστάσεις. Δίνουμε στα παιδιά ένα μεγάλο πανί και με τη βοήθεια των ήχων αναπαριστάνουμε τα κύματα της θάλασσας. Από το απαλό κυματάκι, σταδιακά, φτάνουμε στην τρικυμία. Στη συνέχεια, η θάλασσα ηρεμεί πάλι, τόσο που στο τέλος, τα παιδιά ξαπλώνουν στο πάτωμα, πάνω στο πανί. Τα ρωτάμε, πώς ένιωσαν σε κάθε φάση της δραστηριότητας.

Παρατηρήσεις: Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού ενεργοποιεί το ενδιαφέρον της ομάδας. Στην αρχή, υπήρχε αμηχανία, επειδή έπαιζαν πρώτη φορά παιχνίδι με πανί. Δύο παιδιά προσπάθησαν, να τη διαχειριστούν με σπασμωδικές κινήσεις του πανιού. Τα υπόλοιπα παιδιά παραπονέθηκαν και τους ζήτησαν να συγκεντρωθούν και να μην τους χαλούν το παιχνίδι. Κατόπιν, όλα τα παιδιά άρχισαν να κουνούν το πανί ανάλογα με την ένταση των κυμάτων. Στο τέλος είπαν, ότι στην αρχή ήταν ήρεμα, αργότερα, ότι είχαν ένταση και τέλος, ένιωσαν πάλι ήρεμα και ανακουφισμένα. Συζητήσαμε ότι, όπως συμβαίνει και στο φυσικό περιβάλλον, έτσι και το σώμα μας από την ηρεμία περνά, σταδιακά, σε κατάσταση έντασης και το αντίθετο.

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: ΤΟ ΝΗΣΙ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΝΗΣΙ ΤΗΣ ΓΑΛΗΝΗΣ (10+10)

Σκοπός: Να συνειδητοποιήσουμε τη διαφορά μεταξύ των δύο συναισθημάτων και να προσδιορίσουμε τι μας θυμώνει και τι μας ηρεμεί.

Υλικά: μαρκαδόροι, κόλλες A4 διπλωμένες στα δύο.

Ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν στη μισή πλευρά του χαρτιού το νησί του θυμού και στην άλλη μισή το νησί της γαλήνης. Σε κάθε νησί, θα πρέπει να τοποθετήσουν τον εαυτό τους και να γράψουν ένα πράγμα που τα θυμώνει και ένα πράγμα που τα ηρεμεί.

Παρατηρήσεις: Στην ομάδα αρέσει πολύ η ζωγραφική. Τα περισσότερα παιδιά, ως νησί της ηρεμίας, απεικόνισαν μια βραχονησίδα με ένα δέντρο και από κάτω τον χαμογελαστό εαυτό τους από με μαγικό και άλλα αξεσουάρ, όπως γυαλιά ηλίου ή αναπνευστήρες. Άλλα είχαν και ένα παιχνίδι ή παγωτό ή κάποιον φίλο ή την οικογένειά τους μαζί. Από πάνω είχαν γράψει: *Με ηρεμεί όταν... παίρνω μερικές βαθιές ανάσες, ...όταν μετρώ ως το δέκα, ...όταν μένω για λίγο μόνος-η, ...όταν παίζω με τα παιχνίδια μου, ...όταν ακούω μουσική, ...όταν μιλάω με τη μαμά μου ή τον μπαμπά μου, ...όταν ξαπλώνω στο κρεβάτι μου και κοιμάμαι, ...όταν ζωγραφίζω.*

Το εντυπωσιακό με το νησί του θυμού ήταν, ότι τα περισσότερα παιδιά, αυτή τη φορά, ζωγράρισαν τη θάλασσα γύρω από το νησί με κύματα και το δέντρο, σαν να το φυσάει ο άνεμος. Τα πρόσωπά τους απεικόνιζαν θυμωμένες εκφράσεις και αυτή τη φορά είτε ήταν μόνα στο νησί, είτε ήταν θυμωμένα και τα άλλα πρόσωπα. Αρκετά παιδιά, απεικόνισαν και ένα περιστατικό θυμού. Μερικά αγόρια, ζωγράρισαν ξυλοδαρμούς με άλλα αγόρια και ένα κορίτσι τον αδερφό της, που την πείραζε. Ένα άλλο κορίτσι, ζωγράφισε, ότι ένα άλλο κορίτσι της τραβούσε τα μαλλιά. Από πάνω τα περισσότερα παιδιά έγραψαν: *Θυμώνω όταν... τα αδέρφια μου με πειράζουν και δε με αφήνουν να διαβάσω, ...όταν μου φωνάζουν, ...όταν δε με σέβονται, ...όταν η μαμά μου βάζει την ηλεκτρική σκούπα, ...όταν με χτυπάει ο αδερφός μου, ...όταν με κοροϊδεύουν, ...όταν δε με παίζουν.*

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 6η

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: Η ΧΕΛΩΝΑ ΠΟΥ ΚΡΥΦΤΗΚΕ (10+10)

Στόχοι: Να συνειδητοποιήσουμε τα τέσσερα απηρημηστικά βήματα της χελώνας, να αξιολογήσουμε τον τρόπο αντίδρασής της, να δοκιμάσουμε αν και εμάς βοηθάει ο τρόπος, με τον οποίο η χελώνα αντιμετώπισε τον θυμό της.

Διαβάζουμε στα παιδιά το παραμύθι της Φρόσως Χατόγλου, Η χελώνα στην κρυψώνα (Φ. Χατόγλου, 2013). Στο τέλος συζητάμε γιατί θύμωσε η χελώνα, πώς τη βοήθησε ο σκαντζόχοιρος να λύσει το πρόβλημά της, ταυτόχρονα, κωδικοποιούμε τα τέσσερα βήματα διαχείρισης του θυμού με τη βοήθεια των καρτών. Κατόπιν, κάνουμε και εμείς τις κινήσεις της χελώνας. Πρώτα, καθόμαστε σε εμβρυική στάση, έπειτα αγκαλιάζουμε με τα χέρια μας το κεφάλι μας και κρύβουμε το κεφάλι μας μέσα στους βραχίονες. Φανταζόμαστε ότι είμαστε η χελωνίτσα, η οποία έχει κρυφτεί στο καβούκι της. Παραμένουμε εκεί για λίγο και χαλαρώνουμε. Ρωτάμε τα παιδιά αν αντέδρασε σωστά η χελώνα και πώς ένιωσαν τη στιγμή που κλείστηκαν στο καβούκι τους. Τα ρωτάμε, τέλος, αν πιστεύουν, ότι αυτή τεχνική θα μπορούσε να τα βοηθήσει, όταν έχουν θυμόσει.

Παρατηρήσεις: Κάποιο παιδί είπε ότι στεναχωρήθηκε όταν άκουσε ότι η χελώνα έβαλε τις φωνές στους φίλους της. Δεν τους άρεσε η συμπεριφορά της και είπαν ότι εξαιτίας αυτής της συμπεριφοράς έχασε τους φίλους της. Αφού το συζητήσαμε, τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι αν θέλουμε να έχουμε φίλους, δε θα πρέπει να τους στεναχωρούμε, δηλαδή να πούμε ή να κάνουμε κάτι, το οποίο, αργότερα, θα το μετανιώσουμε. Είπαν, ότι όταν θυμώνουμε, καλό θα ήταν να μείνουμε για λίγο μόνοι και να σκεφτούμε μια λύση ή μια ιδέα, ώστε να την προτείνουμε και να λύσουμε το πρόβλημα με συζήτηση. Τέλος, είπαν, ότι δεν έχει σημασία ποιός χάνει και ποιός κερδίζει σε ένα παιχνίδι, αλλά ότι είμαστε όλοι μαζί και παίζουμε.

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ (15+5)

Στόχοι: Ενσυναίσθηση, αυτογνωσία, έκφραση, κατανόηση, παραγωγή λόγου, κριτική σκέψη, φαντασία.

Υλικά: -

Με την τεχνική του κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού, η ομάδα δραματοποιεί την ιστορία της χελώνας, ταυτόχρονα, με την αφήγησή μας. Στα κρίσιμα σημεία, δηλαδή στα σημεία, όπου πρέπει να ληφθεί μια απόφαση ή να υπάρξει αντίδραση, κάνουμε μια παύση, δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάσουν. Η ομάδα δρα με μιμικές κινήσεις και λόγο. Στο τέλος συζητάμε, τι συναισθήματα είχαν κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης και τι είναι αυτό που θα θυμούνται από την παρούσα συνάντηση.

Παρατηρήσεις: Τα παιδιά διασκέδασαν πολύ με τη δραστηριότητα και είπαν, ότι τους άρεσε που συμμετείχαν όλα. Το λόγο, δεν τον χρησιμοποίησαν πολύ καθώς, είπαν ότι ένιωθαν πιο άνετα με τη σιωπή. Αυτό που θυμούνταν περισσότερο ήταν η τεχνική, την οποία έδειξε ο σκαντζόχοιρος στη χελώνα, ώστε να τη βοηθήσει να ξαναβρεί τους φίλους της. Τους άρεσε, όταν τίναξαν τη βροχή από τα καβούκια τους. Είπαν, ότι ένιωσαν ωραία, ότι διασκεδάζουν και ότι ήταν χαρούμενα.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 7η

Από αυτή τη συνάντηση και έπειτα, πρόκειται να ακολουθήσει ένα εκπαιδευτικό δράμα, εμπνευσμένο από την πλοκή του θεατρικού έργου του Ουίλλιαμ Σαίξπηρ, *Ο Έμπορος της Βενετίας*.

Στόχοι εκπαιδευτικού δράματος: ενσυναίσθηση, έκφραση, κριτική σκέψη, επιχειρηματολόγηση, λεκτική ανάπτυξη και επικοινωνία, προβληματισμός, επίλυση προβλημάτων και εσωτερικών συγκρούσεων, ανάπτυξη γραπτού λόγου.

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: ΙΔΕΟΘΥΕΛΛΑ (10)

Στόχος: εισαγωγή στο θέμα της εκδίκησης.

Υλικά: Ο πίνακας της τάξης

Ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν μια λέξη ή σύντομη φράση, η οποία τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούνε τη λέξη εκδίκηση.

Παρατηρήσεις: Σε γενικές γραμμές δυσκολεύτηκαν να βρουν σχετικές λέξεις. Ωστόσο, ειπώθηκαν οι λέξεις θάνατος, χτυπήματα, πόλεμος, δύναμη, εχθρός, θυμός, μίσος, μάχη, κακό, κακία, πονηριά, τιμωρία, σχέδιο, καταστρώνω, στρατηγική, συνεργός, μέθοδος, στεναχώρια, πόνος, περιφρόνηση, αδικία, απόρριψη, κακοποίηση, αχαριστία.

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: ΦΙΛΟΙ ΚΑΙ ΕΧΘΡΟΙ (5+5)

Στόχοι: αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, προθέρμανση.

Υλικά: -

Αρχικά, ορίζουμε στο μυαλό μας κάποιον από την ομάδα, ο οποίος θα είναι ο «φίλος». Με το σύνθημά μας, θα περπατήσουμε στο χώρο, προσπαθώντας να βρισκόμαστε κοντά στο φίλο, αλλά χωρίς να τον αγγίζουμε και χωρίς να του δώσουμε να καταλάβει, ότι αυτόν έχουμε ορίσει ως «φίλο». Στη συνέχεια, κάνουμε το ίδιο, ορίζοντας έναν «εχθρό», από τον οποίο προσπαθούμε να περπατάμε μακριά. Στο τέλος, συζητάμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας.

Παρατηρήσεις: Τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρον. Είπαν, ότι στην αρχή, δεν κατάλαβαν, αν κάποιος τους αποφεύγει ή τους πλησιάζει αλλά, μετά, προσπαθούσαν να το καταλάβουν. Μερικά παιδιά είπαν, ότι τα ενοχλούσε, όταν καταλάβαιναν, ότι οι άλλοι τους απέφευγαν. Ένιωσαν θυμό, όταν τους πλησίαζε κάποιος, τον οποίο είχαν στο μυαλό τους ως εχθρό. Ενώ, ένιωσαν λύπη και στεναχώρια, όταν κάποιος τα απέφευγε, τόσο γενικά, αλλά, ειδικότερα, όταν τον είχαν στο μυαλό τους ως φίλο.

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3: ΔΡΑΣΗ/ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ – ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΚΕΨΗΣ (15+5)

Στόχοι: αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, διερεύνηση θυμού, κριτική σκέψη και ανάλυση.

Υλικά: -

Σε ζευγάρια, ο Α κάνει μια κίνηση με θέμα την εκδίκηση και παγώνει. Στη συνέχεια, ο Β κάνει μια κίνηση και παγώνει. Έπειτα, όποιον αγγίζουμε, μας λέει τι σκέφτεται. Τέλος, εξάγουμε ένα συμπέρασμα σχετικά με το θέμα της εκδίκησης.

Παρατηρήσεις: Μέτα από τη συζήτηση, τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι κάθε τι, το οποίο κάνουμε σε κάποιον άλλον, έχει μια αντίδραση, ένα αποτέλεσμα ή μια συνέπεια. Ότι κάθε μας πράξη, έχει μια συνέπεια. Σε άλλες περιπτώσεις, όταν ένα παιδί έδειχνε, πως ετοιμάζεται να χτυπήσει ένα άλλο, το δεύτερο παιδί έπαιρνε αμέσως αμυντική στάση. Ενδεικτικά, η σκέψη του Α ήταν *Τώρα θα δεις!* και η σκέψη του Β *Φοβάμαι*. Υπήρχαν, όμως και περιπτώσεις όπου όταν ο Α έδειχνε την εχθρική του στάση, ο Β απαντούσε με μια επίσης εχθρική στάση. Συμπεράναμε, κατά αυτόν τον τρόπο, ότι δεν αντιδρούμε και δε σκεφτόμαστε όλοι με τον ίδιο τρόπο και ότι γενικά, όταν κάποιος σου κάνει κάτι, θέλεις να τον εκδικηθείς, αλλά δε μπορείς, γιατί δεν πρέπει να συμπεριφερόμαστε με άσχημο τρόπο.

Μερικές από τις σκέψεις, οι οποίες ακούστηκαν ήταν: *Νιώθω θυμο. Φοβάμαι. Θα σε εκδικηθώ. Θα σου δείξω εγώ.*

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 8η

Στόχος: ενσυναίσθηση, έκφραση, κριτική σκέψη, επιχειρηματολόγηση, λεκτική ανάπτυξη και επικοινωνία, προβληματισμός, επίλυση προβλημάτων και εσωτερικών συγκρούσεων, ανάπτυξη γραπτού λόγου.

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ (15+5)

Στόχος: να έρθουν οι μαθητές σε μια πρώτη επαφή με την ιστορία του θεατρικού έργου, στην οποία βασίζεται το εκπαιδευτικό δράμα.

Υλικά: ένα κουτί με μερικά παλιά έγγραφα

Παραδίδουμε στους μαθητές ένα κουτί με τρεις επιστολές και ένα συμβόλαιο. Τους προτρέπουμε, να διαβάσουν δυνατά το υλικό και να προσπαθήσουν να συνθέσουν την ιστορία. Πρόκειται για την αλληλογραφία μεταξύ του Πέτρου και του Αντώνη. Στη συνέχεια, ρωτάμε τα παιδιά, ποιές πληροφορίες αντλούμε από αυτά τα γράμματα και το

έγγραφο και τι μπορούμε να υποθέσουμε για τα πρόσωπα της ιστορίας. Τέλος, τα προτρέπουμε να σκεφτούν τι άλλο θα ήθελαν μάθουν για την ιστορία και τη σχέση τους, καθώς πρόκειται να μιλήσουν με τον ίδιο τον Πέτρο και τον Αντώνη.

Παρατηρήσεις: Τα παιδιά γούρλωσαν τα μάτια και με ανοιχτό το στόμα αναρωτιούνταν πού βρέθηκαν αυτά τα στοιχεία, αμέσως η περιέργειά τους είχε ενεργοποιηθεί και με μεγάλο ενδιαφέρον κράτησαν σημειώσεις σχετικά με τον τρόπο, το χρόνο και τα πρόσωπα της ιστορίας. Κατόπιν, σκέφτηκαν τι θα ήθελαν να ρωτήσουν τον Πέτρο και τι τον Αντώνη και κατέγραψαν τις ερωτήσεις στο τετράδιό τους. Η συνάντηση έκλεισε με τα παιδιά να ανυπομονούν για την επόμενη φορά.

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: ΑΝΑΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΡΕΚΛΑ – ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΣΕ ΡΟΛΟ (7+7)

Στόχοι: διερεύνηση του θέματος, άντληση πληροφοριών

Υλικά: μερικά υφάσματα, ένα μικρό μπαουλάκι, μια κάπα (Πέτρος), ένα καπέλο, ένα αναμμένο κερί, μερικά νομίσματα, ένα παλτό (Αντώνης).

Το σκηνικό διαμορφώνεται στην έδρα, όπου βρίσκεται το γραφείο του Πέτρου. Ο δάσκαλος σε ρόλο, εδώ, λειτουργεί ως πληροφοριοδότης.

Η στάση του Πέτρου υποδηλώνει το μίσος του για τον Αντώνη, αφού του χαλάει την πιάτσα και δανείζει χρήματα στους φίλους του χωρίς τόκο. Επιπλέον, ο Αντώνης τον περιφρονεί, τον υποτιμά, τον βρίζει και τον ταπεινώνει, επειδή είναι αλλόθρησκος. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο Πέτρος είναι αποφασισμένος να εκδικηθεί τον Αντώνη και του στήνει παγίδα. Αντί για τόκο, του βάζει όρο στο συμβόλαιο, ότι αν δεν τον πληρώσει έγκαιρα, θα του κόψει ένα κομμάτι κρέας από όποιο μέρος του σώματός του θέλει εκείνος. Ο Αντώνης, ανυποψίαστος, έχει ήδη πέσει στην παγίδα.

Ο Αντώνης είναι ένας πλούσιος και πολύ γενναιόδωρος πλοιοκτήτης. Ειδικά ως προς τον καλύτερό του φίλο, τον Χρήστο. Κάθε φορά που ο Χρήστος βρίσκεται σε ανάγκη, ο Αντώνης του δανείζει χρήματα. Αυτή τη φορά, όμως, δεν είχε μετρητά και προσφέρθηκε να μπει εγγυητής στο δάνειο, που ζήτησε ο φίλος του από τον Πέτρο. Λόγω της μεγάλης αγάπης που έχει προς τον φίλο του, τον Χρήστο Μπασάνιο, ο Αντώνης, δε δίστασε να υπογράψει το συμβόλαιο που του ζήτησε ο Πέτρος, παρά το



γεγονός, ότι τον περιφρονεί. Ο Αντώνης έχει κακό χαρακτήρα και είναι πολύ προσβλητικός και απέναντι στον Πέτρο, όπως και με όλους τους άλλους αλλόθρησκους ή αλλοδαπούς. Παράλληλα, είναι εύπιστος και δεν υποψιάζεται καν ότι ο Πέτρος θέλει να τον εκδικηθεί. Είναι αισιόδοξος και πιστεύει, ότι όλα θα πάνε καλά και θα αποπληρώσει έγκαιρα το δάνειο που πήρε από τον Πέτρο.

Παρατηρήσεις: Τα παιδιά υπέβαλλαν τις ερωτήσεις, τις οποίες είχαν σημειώσει και κράτησαν σημειώσεις σχετικά με τις απαντήσεις τις οποίες έλαβαν, εξάγοντας παράλληλα, τα συμπεράσματά τους για καθέναν από τους δύο κεντρικούς χαρακτήρες του δράματος. Συνοπτικά, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο Πέτρος είναι ο αδικημένος και ότι είναι αποφασισμένος να εκδικηθεί, ενώ ο Αντώνης είναι ο ανυποψίαστος σχετικά με την παγίδα, την οποία του έχει στήσει ο Πέτρος και συνάμα, είναι ο κακός της ιστορίας, επειδή φέρεται άσχημα στον Πέτρο και είναι ρατσιστής.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 9η

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: ΠΑΓΩΜΕΝΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ - ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΚΗΝΩΝ – ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΚΕΨΗΣ (5+5+10)

Στόχοι: διερεύνηση των χαρακτήρων, των σκέψεων και των συναισθημάτων αυτών.

Υλικά: ο πίνακας της αίθουσας διδασκαλίας, κάρτες ρόλων.

Χωρίζουμε τους μαθητές σε τρεις μικρές ομάδες. Στη συνέχεια, γράφουμε στον πίνακα ποιές τρεις σκηνές θα παρουσιαστούν από τα παιδιά ως παγωμένες εικόνες, οι οποίες με το σύνθημά μας θα ζωντανέψουν για λίγο. Έπειτα, ξαναπαγώνουν και όποιο παιδί αγγίζουμε στον ώμο, μας λέει, όντας σε ρόλο, τι σκέφτεται.

Παρατηρήσεις: Οι σκηνές ήταν: α) Η ζωή του Πέτρου στους δρόμους της πόλης και η ταπεινώση, την οποία δέχεται από την κοινωνία, β) Η συμπεριφορά του Αντώνη προς τους φίλους του και γ) ο Αντώνης ζητάει δάνειο από τον Πέτρο και υπογράφει το συμβόλαιο. Τα παιδιά είχαν μπει στους ρόλους τους και οι υποτιθέμενες σκέψεις τους ήταν εύστοχες. Στην πρώτη σκηνή, μεταξύ άλλων, ακούστηκαν: *Είσαι ένα τίποτα. Να πας στη χώρα σου. Βρωμάς!* Στη δεύτερη σκηνή: *Φίλε εδώ είμαι για σένα. Αν χρειαστείς*

*τίποτα να μου πεις! Όσα χρήματα και να χρειστείς θα σου τα δώσω εγώ και αν έχεις μου τα δίνεις, αλλιώς δεν πειράζει! Θα καθαρίσω εγώ για σένα! Τέλος, στην τρίτη σκηνή ειπώθηκαν: Δυστυχώς έπεσα στην ανάγκη σου και χρειάζομαι μερικά λεφτά γιατί δεν έχω τώρα. Θα σου τα δώσω μόλις επιστρέψουν τα καράβια μου. Ας υπογράψουμε συμβόλαιο! Εξάλλου σε τρεις μήνες από τώρα θα σε έχω ξεπληρώσει!*

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: ΑΦΗΓΗΣΗ – ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΕ ΔΑΣΚΑΛΟ ΣΕ ΡΟΛΟ (5+15)

Στόχοι: κριτική και δημιουργική σκέψη, λογική και συναισθηματική επιχειρηματολόγηση, λεκτική ανάπτυξη και επικοινωνία, διερεύνηση θέματος, εύρεση λύσης, επίλυση προβλήματος.

Υλικά: κάρτες ρόλων, μερικές κόλλες Α4

Στην αρχή, αφηγούμαστε στα παιδιά, τη συνέχεια της ιστορίας, στην οποία εισάγουμε έναν ακόμη χαρακτήρα.

*Αφήγηση: Οι τρεις μήνες πέρασαν, αλλά τα καράβια του Αντώνη δεν έχουν επιστρέψει ακόμα, ώστε να του φέρουν τα κέρδη από το εμπόριο. Υπάρχει η φήμη ότι έχουν χαθεί. Ο αντώνης δε μπόρεσε να αποπληρώσει το δάνειο στην προκαθορισμένη ημερομηνία. Ο Πέτρος, όταν μαθαίνει τα νέα, θέλει να διεκδικήσει το ομόλογό του στο δικαστήριο. Μάλιστα, δηλώνει, ότι θέλει να κόψει μισό κιλό σάρκας δίπλα από την καρδιά του Αντώνη. Είναι φανερό, ότι θέλει το θάνατό του. Τότε, επεμβαίνει η Άννα, η αγαπημένη κόρη του Πέτρου.*

Σε αυτό το σημείο, μοιράζουμε στα παιδιά τις κάρτες του ρόλου της Άννας.

Πρόκειται για το ρόλο, τον οποίο θα έχουν τα παιδιά στη συνέχεια, σε συλλογική βάση και ο οποίος είναι αυτός της κόρης του Πέτρου. Η Άννα, προσπαθεί να αποτρέψει τον πατέρα της από το να υλοποιήσει το σχέδιο εκδίκης του.

Χωρίζουμε, λοιπόν, τους μαθητές σε τέσσερις ομάδες, όπου τα παιδιά προετοιμάζουν τα λόγια της Άννας. Το ρόλο υποδύεται ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα.

Από την άλλη πλευρά, ο δάσκαλος σε ρόλο Πέτρου, αντιστέκεται σθεναρά έχοντας ισχυρή επιχειρηματολογία.

*Θα τον κάνω δόλωμα για να πιάνω ψάρια! Και τίποτα να μη θρέψει αυτό το κρέας, θα θρέψει την εκδίκησή μου!*

Σταδιακά, φαίνεται να μπαίνει σε σκέψεις:

*Εσύ μου ζητάς να μην τον εκδικηθώ και να μην πάρω το αίμα μου πίσω. Τι να κάνω, όμως, για να ξεπεράσω τον θυμό που έχω εναντίον του; Πώς να ξεπεράσω τη δίψα που έχω μέσα μου να του προκαλέσω τόσο πόνο, όσο προκάλεσε κι αυτός σε εμάς;*

Τα παιδιά εκφράζουν τις σκέψεις τους σε ρόλο και η δραστηριότητα κλείνει, με το δάσκαλο να λέει: *Άννα, θα σκεφτώ αυτά που μου είπες και θα αποφασίσω.*

Παρατηρήσεις: Τα παιδιά είπαν στον Πέτρο, να σκεφτεί, ότι στη φυλακή θα περάσει πολύ άσχημα, ότι δε θα είναι μαζί με την αγαπημένη του κόρη και ότι της Άννας θα της λείπει πολύ. Τον παρακάλεσαν, να το ξανασκεφτεί και του είπαν, ότι η εκδίκηση δεν αποτελεί λύση. Του πρότειναν, μάλιστα, να δεχτεί καλύτερα τα περισσότερα χρήματα, τα οποία απλόχερα του πρόσφερε ο φίλος του Αντώνη, ο Χρήστος και να σκεφτεί, πώς θα είναι η ζωή του στη φυλακή. Του το ζήτησαν σαν χάρη, να σκεφτεί λογικά και ψύχραιμα και χρησιμοποίησαν λόγια και εκφράσεις τρυφερότητας και αγάπης. Χαρακτηριστικά, η πρόταση ενός κοριτσιού ξεκινούσε: *Μπαμπάκα μου, μπαμπούλη μου... Σε παρακαλώ... Κάντο για μένα...*

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 10η

Στόχοι: αναστοχασμός, ενσυναίσθηση, επικοινωνία, λήψη απόφασης, κριτική και δημιουργική σκέψη, γραπτός λόγος, αποφόρτιση.

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: ΔΙΑΔΡΟΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ (10)

Υλικά: -

Αφηγούμαστε στα παιδιά ότι μετά από τη συζήτηση, ο ήρωας βρίσκεται σε δίλημμα. Κάνει πολλές σκέψεις αντίθετες μεταξύ τους και βιώνει μια εσωτερική σύγκρουση. Ζητάμε από τα παιδιά να σχηματίσουν ένα διάδρομο, από τον οποίο περνάει ο δάσκαλος σε ρόλο Πέτρου και ακούει τις φωνές της συνείδησής του. Κάθε παιδί του λέει τι πιστεύει ότι πρέπει να κάνει.

Παρατηρήσεις: Κάθε φορά, περιμένουν με το τέτραδιό τους έτοιμα να μάθουν νέες πληροφορίες, με αγώνια μας κοιτούν στα μάτια. Νιώθουμε ότι η δραματική ένταση είναι αυξημένη. Στη συνέχεια, με μεγάλη ευκολία και ενδιαφέρον, άρχισαν να λένε τις αντικρουόμενες σκέψεις του Πέτρου, ώσπου στο τέλος τον βοήθησαν να πάρει την απόφασή του. Μερικές από τις σκέψεις που ακούστηκαν ήταν: *Σκέψου το. Δε θέλω να τον ξαναδώ στα μάτια μου. Πάρε τα χρήματα που σου δίνει ο Χρήστος. Τον μισώ. Στη φυλακή θα είναι άσχημα. Καλύτερα έξω και με τα χρήματα, παρά στη φυλακή και μόνος. Το μόνο που με σταματάει είναι η Άννα...*

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ (10)

Υλικά: τα τετράδια της θεατρικής αγωγής των μαθητών.

Ζητάμε από τα παιδιά να γράψουν ένα απόσπασμα από το ημερολόγιο του Πέτρου, το οποίο θα αναφέρεται στην απόφασή του.

Παρατηρήσεις: Τα περισσότερα παιδιά έγραψαν στο ημερολόγιό τους ότι αποφάσισαν να μην εκδικηθούν τον Αντώνη, κυρίως για να μην πάνε φυλακή και υποστούν βία. Άλλα φαίνονταν αναποφάσιστα και έτειναν να ακούσουν την Άννα για να της κάνουν το χατίρι, αλλά και για να αποφύγουν τη φυλακή. Ένα αγόρι, όμως, ήταν αποφασισμένο να πάρει την εκδίκησή του και να προχωρήσει η δίκη κανονικά, αφού: *Ο Αντώνης δε μου έφερε τα λεφτά που μου χρωστούσε.*

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3: ΚΛΕΙΣΙΜΟ – ΟΜΑΔΙΚΑ ΓΛΥΠΤΑ (4+4)

Υλικά: μουσική, λάπτοπ, ηχεία.

Ζητάμε από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα γλυπτό με θέμα την εκδίκηση και τους βοηθάμε με ένα κατάλληλο μουσικό κομμάτι. Στη συνέχεια, ζητάμε να αλλάζουν στάση με αργή κίνηση και να δημιουργήσουν ένα γλυπτό με θέμα τη συγχώρεση. Εμείς σε αυτό το σημείο, βάζουμε ένα άλλο μουσικό κομμάτι, το οποίο ταιριάζει με το θέμα της συγχώρεσης. Κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργούμε ένα είδος χορογραφίας.

Παρατηρήσεις:

Η δραστηριότητα έγινε με επιτυχία και τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά. Είπαν, ότι ήταν, σαν να θες να εκδικηθείς, αλλά να μην ξέρεις, αν είναι σωστό ή όχι, ότι ένιωσαν, σαν κάποιος, να είχε κάνει κάτι πολύ κακό και μετά τον συγχώρεσαν ή σαν να ετοιμάζονταν να σκοτώσουν κάποιον και τελευταία στιγμή το μετάνιωσαν. Ένα άλλο παιδί είπε, ότι ένιωσε, σαν να γινόταν πόλεμος και όσοι σκότωσαν κάποιους περίμεναν από τους συγγενείς των θυμάτων να τους συγχωρέσουν. Κατά τη διάρκεια της συγχώρεσης ένιωσαν ήρεμα.

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 11η

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: ΚΑΡΤΕΣ ΡΟΛΩΝ (40+5)

Στόχοι: γενίκευση ικανότητας διαχείρισης του θυμού, αυτογνωσία, αυτοαξιολόγηση

Υλικά: κάρτες πέντε σεναρίων

Η δραστηριότητα γίνεται σε ζευγάρια. Κάθε παιδί διαλέγει τυχαία μια κάρτα, η οποία περιλαμβάνει ένα μικρό σενάριο. Σε όλα τα σενάρια δε γίνεται σωστή διαχείριση του θυμου. Στο τέλος κάθε έργου, ζητάμε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν αν πρόκειται για μια ορθή συμπεριφορά ή όχι και κατόπιν, ζητάμε να προτείνουν μια θεμιτή εναλλακτική συμπεριφορά, ώστε το σενάριο να ξαναπαιχτεί. Τα σενάρια έχουν ως εξής:

Η Ελένη στο διάλλειμα κολλάει τα καινούρια της αυτοκόλλητα στο άλμπουμ της. Η Μαρία έρχεται και της παίρνει το άλμπουμ χωρίς να τη ρωτήσει. Η Ελένη εκνευρίζεται και την κλωτσάει.

Ο Γιώργος ζωγραφίζει εδώ και πολλή ώρα μια ζωγραφιά, που ήθελε να την κάνει τέλεια. Ο Νίκος περνάει, του την παίρνει και τη σκίζει. Ο Γιώργος θυμώνει και σπρώχνει το Νίκο δυνατά.

Ο Σταύρος όταν τελειώνει με τα μαθήματά του, χαρούμενος, βγαίνει για να παίξει με τα άλλα παιδιά στη γειτονιά. Εκείνα είχαν ήδη μαζευτεί πριν πέντε λεπτά και ήδη χωρίστηκαν σε ομάδες και ξεκινούν το παιχνίδι. Δε δέχονται να τον αφήσουν να παίξει. Ο Σταύρος θυμώνει πολύ και αποφασίζει να πάρει εκδίκηση: Θα τους χαλάσω το παιχνίδι! Έτσι και έγινε!

Η Σοφία παίζει στο δωμάτιό της και δεν έχει διαβάσει για την επόμενη μέρα. Η μαμά της της λέει ότι αν δε διαβάσει, δε θα την πάει στο πάρτυ της κολλητής της το Σάββατο. Η Σοφία εξοργίζεται και αρχίζει να ρίχνει κάτω όλα τα πράγματα που υπάρχουν γύρω της.

Ο Παύλος έχει πάει στα συγκρουόμενα με τον μπαμπά του και περιμένει τη σειρά του. Όμως, έρχεται ένα άλλο παιδί και του την κλέβει. Ο Παύλος αρχίζει να βρίζει το άλλο παιδί.

Στο τέλος, ρωτάμε τα παιδιά, αν έχουν κάποια παρόμοια εμπειρία και πώς αντέδρασαν.

Παρατηρήσεις: Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια και κάθε ζευγάρι διάλεξε τυχαία μια κάρτα. Τους δώσαμε την επιλογή να παίξουν το σενάριο με παντομίμα ή αν ήθελαν να χρησιμοποιήσουν και λόγια. Στο τέλος κάθε σκηνής, ζητούσαμε από τα μέλη της υπόλοιπης ομάδας να αναγνωρίσουν τι συνέβη σε κάθε σενάριο και να μας πουν τι θα μπορούσαν να έχουν κάνει οι ήρωες της ιστορίας εναλλακτικά. Το κάθε σενάριο ξαναπαιζόταν. Στο τέλος κάθε σεναρίου, τα παιδιά μοιράζονταν μαζί μας παρόμοιες δικές τους εμπειρίες καθώς και τις αντιδράσεις τους. Όλα τα παιδιά συνειδητοποίησαν, ότι τελικά, δεν είχαν αντιδράσει με το σωστό τρόπο στο παρελθόν.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 12η

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: ΡΥΘΜΟΣ ΚΑΙ ΕΝΤΑΣΗ (10)

Στόχοι: προθέρμανση, οπτικοποίηση και αναγνώριση της έντασης του θυμού

Υλικά: κάρτες με χρώματα και τους αριθμούς 1 έως 5. Το 1 αντιστοιχεί στην μπλε κάρτα, το 2 στην πράσινη, το 3 στην κίτρινη, το 4 στην πορτοκαλί και το 5 στην κόκκινη.

Περπατάμε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση αυξάνεται σταδιακά η ταχύτητα του περπατήματος. Στο 1 περπατάμε πάρα πολύ αργά, στο 2 περπατάμε αργά, στο 3 περπατάμε κανονικά, στο 4 γρήγορα και στο 5 πολύ γρήγορα. Κατόπιν προσθέτουμε και ένα συναίσθημα. Δηλαδή περπατάμε χαρούμενα στο 1, στο 2, 3, στο 4 και στο 5. Έπειτα

φοβισμένα, θυμωμένα, λυπημένα. Τέλος, προσθέτουμε και τα επίπεδα έντασης του θυμού από τον ήπιο εκνευρισμό ως την έντονη οργή.

Παρατηρήσεις: Με ευχαριστήση και μεγάλη ευκολία τα παιδιά ακολούθησαν τις οδηγίες μας, ωστόσο το ενδιαφέρον τους τώρα είχε μειωθεί, αφού επρόκειτο για μια δραστηριότητα την οποία έχουμε ξανακάνει και τους φαίνεται εύκολη. Παρόλα αυτά, είπαν, ότι καθώς η ένταση στο σώμα τους αυξανόταν, τα συναισθήματά τους δε μεταβλήθηκαν.

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (20)

Στόχοι: επικοινωνία, προφορικός λόγος, συναισθηματική ανάπτυξη

Υλικά: Εφημερίδες

Μοιράζουμε σε κάθε θρανίο από μια εφημερίδα, η οποία αναφέρει την έκτακτη είδηση, ότι απαγορεύονται τα παιχνίδια. Ρωτάμε τα παιδιά τι νιώθουν βλέποντας τις ειδήσεις στην εφημερίδα. Κατόπιν, τους ζητάμε να πάρουν τηλέφωνο τον/την φίλο/η τους και να μιλήσουν για το θέμα της εφημερίδας με μίσος, θυμό, καχυποψία, θλίψη ή νευρικότητα.

Παρατηρήσεις: Τα παιδιά σάστησαν. Η πρώτη τους αντίδραση ήταν *Κυρία τι είναι αυτό; Είναι άδικο!* Είπαν ότι νιώθουν απογοήτευση, θυμό, λύπη. Αναρωτιούνταν ποιος ψήφισε αυτόν τον άνθρωπο για πρωθυπουργό και ζητούσαν να φύγει. Είπαν ότι *Αυτό δε μπορεί να γίνει!* Έλεγαν συνέχεια το πόσο άδικο είναι και τόνιζαν την ανάγκη τους για παιχνίδι. Ένα κορίτσι, σε απόγνωση, είπε *Μα είμαστε παιδιά!* Στη συνέχεια, κλήθηκαν να τηλεφωνήσουν σε κάποιο άλλο μέλος της ομάδας, με το οποίο συζητούσαν το θέμα και συνέχισαν να εκφράζουν τον θυμό και τα παράπονά τους, άλλοτε με θυμό, άλλοτε με λύπη, άλλοτε με καχυποψία, μίσος ή νευρικότητα. Στην αρχή, οι συζητήσεις τους ήταν έντονες, Φάνηκε, ωστόσο, ότι όσο το συζητούσαν και μοιράζονταν τα συναισθήματά τους με τους άλλους, ένιωθαν πιο ήρεμα και ψύχραιμα. Γεγονός, το οποίο συζητήσαμε και το συνειδητοποίησαν και τα ίδια.

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3: ΤΟ ΜΠΙΑΟΥΛΟ ΜΕ ΤΟΥΣ ΘΗΣΑΥΡΟΥΣ

Στόχοι: φαντασία, θεατρική έκφραση, κατανόηση μεταφορών, ενσυναίσθηση

Φανταζόμαστε ότι έχουμε μπροστά μας ένα μπαούλο θησαυρού, όπου το καθένα επιλέγει τι θα βάλει μέσα. Για παράδειγμα, μπορούν να επιλέξουν μια ανάμνηση ενός προσώπου ή ενός γεγονότος, μιας νέας δεξιότητας, που πιστεύουν, ότι απέκτησαν, τα λόγια κάποιου, τα οποία πιστεύουν, ότι είναι σημαντικά ή και ένα καινούριο παιχνίδι, το οποίο έμαθαν. Στο τέλος, συμπεραίνουμε, ότι, πολλές φορές, οι βαλίτσες των ανθρώπων είναι γεμάτες ανησυχίες και προβλήματα, για αυτό και είναι βαριές. Ζητάμε από τα παιδιά να κουβαλήσουν μια τέτοια βαλίτσα για λίγο. Στο τέλος αποφασίζουμε να πετάξουμε από το παράθυρο αυτές τις βαλίτσες, ώστε να ξεφορτωθούμε κάθε τι, που μας βαραίνει.

Παρατηρήσεις: Μέσα στο μπαούλο, διάλεξαν να βάλουν αγαπημένες στιγμές με την οικογένεια και τους φίλους τους από τις καλοκαιρινές διακοπές, τα γενέθλια και τις γιορτές. Ένα παιδί έβαλε μέσα στο μπαούλο παλιές φωτογραφίες. Στο τέλος συζητήσαμε, ότι οι άνθρωποι πολλές φορές περνάμε και άσχημες στιγμές, γεμάτες άγχος, στεναχώρια, φόβο, ανησυχία και προβλήματα. Κλείσαμε για λίγο τα μάτια και σκεφτηκαμε ότι μέσα σε μια βαλίτσα κλείνουμε όλες τις δύσκολες στιγμές μας. Όταν πετάξαμε τις βαλίτσες από το παράθυρο, ένιωσαν ανακούφιση και χαμογελούσαν.

#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4: ΤΟ ΦΙΛΙ

Στόχοι: χαλάρωση, αποφόρτιση, κλείσιμο, ενδυνάμωση ομάδας

Υλικά: -

Στέλνουμε με τη σειρά ένα ρουφηχτό φιλί στον διπλανό μας.

Παρατηρήσεις: Πρόκειται για έναν τρόπο κλεισίματος, ο οποίος κάνει τα παιδιά να χαμογελούν να χαλαρώνουν και να κλείνουν με μια ευχάριστη αίσθηση, αφού δεν ήταν η πρώτη φορά όπου χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη ομάδα. Επιπλέον, οι συναντήσεις μας με τα παιδιά συνεχίστηκαν, στα πλαίσια του μαθήματός μας και επομένως δε χρειάστηκε να αποχαιρετιστούμε.



### 3. ΥΛΙΚΟ

#### Γίνε η Άννα

Η Άννα είναι γλυκιά και γεμάτη καλοσύνη. Έχει πολύ διαφορετικό χαρακτήρα από τον πατέρα της.

Πιστεύει ότι πρέπει να σκεφτόμαστε το καλό και να βοηθάμε τους ανθρώπους. Ακόμα και αν κάποιος μας κάνει κάτι κακό, δεν πρέπει να του το ανταποδώσουμε.

Ωστόσο, αγαπά πολύ τον πατέρα της και προσπαθεί να τον καταλάβει. Για αυτό προσπαθεί με κάθε τρόπο, να του αλλάξει γνώμη και να τον πείσει, ώστε να τον αποτρέψει από μια εγκληματική πράξη.

Διαφωνεί κάθετα ως προς το θέμα της εκδίκησης.

Για την προετοιμασία του ρόλου σκεφτείτε:

1. Τι πρέπει να πει η Άννα για να πείσει τον πατέρα της να βρει μια λύση για το πρόβλημα, χωρίς να χρησιμοποιήσει βία;
2. Τι στάση μπορεί να κρατήσει η Άννα αν ο πατέρας της δεν αλλάζει γνώμη;

**Βοήθεια 1**  
Βρείτε επιχειρήματα για να μπορέσετε να υποστηρίξετε τη γνώμη σας!

**Βοήθεια 2**  
Με τα λόγια και τη συμπεριφορά σας προσπαθήστε να συγκινήσετε τον πατέρα σας, δηλαδή τον Πέτρο!