



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 επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στις διαπροσωπικές σχέσεις
παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μια έρευνα δράσης στο 1^ο νηπιαγωγείο Λυγουριού του
Νομού Αργολίδας»*

Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Δέδε Μαρία

A.M. : 5052201901006

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΚΑΤΣΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ

ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΗΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2021

Ευχαριστίες,

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Αθανάσιο Κατσή για την καθοδήγησή του και την κατανόησή του . Επίσης, τον καθηγητή κο Αστέριο Τσιάρα, για την στήριξή του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την αμέριστη υποστήριξη τόσο κατά τη διάρκεια φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών όσο και κατά εκπόνησης της έρευνας.

Περιεχόμενα

Κατάλογος πινάκων.....	iv
Κατάλογος γραφημάτων.....	iv
Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Εισαγωγή	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο . ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	3
1.1. Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	3
1.1.α. Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας	3
1.1.β. Το οικοδόμημα των συναισθηματικών δεξιοτήτων	5
1.2. Η σχολική τάξη : ένα σύμπλεγμα σχέσεων	7
1.2.α. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	7
1.2.β. Ο ρόλος των συνομηλίκων	9
1.3. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	11
1.3.α. Ορίζοντας τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	11
1.3.β. Ανιχνεύοντας την πορεία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	13
1.3.γ. Η Δραματική Τέχνη στην Προσχολική Εκπαίδευση	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο . Η ΈΡΕΥΝΑ.....	19
2.1. Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις.....	19
2.2. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.....	20
2.2.α. Συλλογή δεδομένων	21
2.2.β. Κριτικός φίλος.....	22
2.3. Το δείγμα της έρευνας.....	23
2.3.α. Περιγραφικά στατιστικά δημογραφικών στοιχείων ομάδων ελέγχου και πειραματικής.....	24
2.4. Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας	29
2.5. Σχεδιασμός και εφαρμογή των παρεμβάσεων.....	30
2.6. Τα αποτελέσματα της έρευνας	34
2.6.α. Στατιστική αποτύπωση των αποτελεσμάτων	34
2.6.β. Ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	46
2.6.γ. Συμπεράσματα.....	51
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	53
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	59
Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών για τους/τις Εκπαιδευτικούς.....	59

Παρεμβάσεις.....	63
------------------	----

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ	24
Πίνακας 2. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ – ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ.....	25
Πίνακας 3. ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ	27
Πίνακας 4. ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ– ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ.....	28
Πίνακας 5. ΈΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ (LILLIEFORS SIGNIFICANCE CORRECTION).....	35
Πίνακας 6. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ WILCOXON.....	39
Πίνακας 7. ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ	46

Κατάλογος διαγραμμάτων

Γράφημα 1: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ	25
Γράφημα 2: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ – ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ.....	26
Γράφημα 3: ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ	27
Γράφημα 4: ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ– ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ.....	28

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια διερεύνησης τρόπων ενίσχυσης των διαπροσωπικών δεξιοτήτων μαθητών προσχολικής ηλικίας, με την αξιοποίηση μεθόδων Δραματικής Τέχνης. Μέσα από τον σχεδιασμό εμπειρικής έρευνας και την εφαρμογή δομημένων δράσεων με μετρήσιμα αποτελέσματα η παρούσα έρευνα αξιοποιεί την ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση σταθμισμένου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο λόγω της ιδιαιτερότητας της ηλικιακής ομάδας του δείγματος απευθύνεται και συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς.

Το δείγμα της έρευνας δράσης αποτέλεσαν νήπια που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο του Λυγουριού Αργολίδας κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Την πειραματική ομάδα με πληθυσμό 15 παιδιά ηλικίας 5 έως 6 ετών αποτέλεσαν οι μαθητές του ολοήμερου τμήματος ενώ την ομάδα ελέγχου με πληθυσμό 15 παιδιά αντίστοιχης ηλικίας 5 έως 6 ετών αποτέλεσαν τα παιδιά που φοιτούσαν στο πρωινό τμήμα του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου. Στην πειραματική ομάδα διενεργήθηκαν 12 προγραμματισμένες παρεμβάσεις κατά το σχολικό έτος 2019-2020 με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για την ενδυνάμωση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των παιδιών που συμμετείχαν. Ως μέσο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών για τους Εκπαιδευτικούς. (Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ) στη σύντομη μορφή του. Πρόκειται για ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο ως ψυχομετρικό εργαλείο αξιολογεί τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Μετά τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, τα ευρήματα έδειξαν σημαντική ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των παιδιών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων σε σύγκριση με τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου.

Η εργασία αποτελείται από δυο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στην βιβλιογραφική επισκόπηση εμπειρικών ερευνών σε θεματικά πεδία συναφή ως προς το αντικείμενο της έρευνας, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται και περιγράφεται ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και ο τρόπος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Σε επόμενες υποενότητες αναλύονται τα συμπεράσματα και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω μελέτη.

Λέξεις-Κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ), κοινωνικές δεξιότητες νηπίων, διαπροσωπικές σχέσεις νηπίων, έρευνα δράσης

Abstract

This research paper is an attempt to explore ways to enhance the interpersonal skills of preschool students, using Dramatic Art methods through the design of empirical research and the implementation of structured actions with measurable results. The research utilizes the quantitative approach using a weighted questionnaire which is addressed to teachers, due to the specificity of the age group of the sample.

The subjects of the action research consisted of infants who attended the kindergarten of Ligourio, Argolida during the school year 2019-2020. The experimental group with a population of 15 children aged 5 to 6 years consisted of students of the all-day school class while the control group with a population of 15 children aged 5 to 6 years consisted of children attending the morning school class of this kindergarten. The experimental group performed 12 planned interventions during the school year 2019-2020 with techniques of Dramatic Art in Education to strengthen the interpersonal skills of the children who participated. The Greek version of the Questionnaire of Possibilities and Difficulties for Teachers was used as a means of quantitative data collection. (Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ) in its short form. This questionnaire is a structured questionnaire, which as a psychometric tool evaluates the possibilities and difficulties of preschool and school children. After collecting and analyzing the research data, the results showed a significant enhancement of the interpersonal skills of the children who participated in the experimental group compared to the children who participated in the control group.

This paper is divided into two chapters. The first refers to the bibliographic review in related thematic fields, while the second chapter describes the research process, the method of data collection and analysis, conclusions and suggestions for further study.

Key Words: Drama in Education (DIE), infant social skills, infant interpersonal relationships, action research

Εισαγωγή

Αποτελώντας για το παιδί, το πρώτο ιεραρχημένο κοινωνικό περιβάλλον εκτός της οικογένειας του, το νηπιαγωγείο έχει να εκπληρώσει ποικίλους ρόλους. Ερχόμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου, το τετράχρονο νήπιο, καλείται να γίνει μέλος μιας διαφορετικής ομάδας, να εξασκηθεί στη συνεργασία, να δομήσει διαπροσωπικές δεξιότητες, ακολουθώντας συγκεκριμένους κανόνες που διέπουν το νέο κοινωνικό περιβάλλον, να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του αλλά και τα συναισθήματα των άλλων. Ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης κατά την έναρξη της δημιουργίας του γίνονται αντιληπτός ως προέκταση της οικογενειακής φροντίδας ως «μητρικό σχολείο»¹, ως «σχολείο της μητέρας»² αλλά και ως «κήπος των παιδιών»³, ένας χώρος όπου τα παιδιά μπορούν να περνούν ευχάριστα την ώρα τους. Στην πορεία του χρόνου, η εξέλιξη των επιστημών της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας αποσαφηνίζουν το ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης και αναδεικνύουν τη βαθιά επίδραση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στον ολοένα αναπτυσσόμενο εγκέφαλο του νηπίου και στη μετέπειτα γνωστική εξέλιξη του παιδιού (Χατζηνά, 2006 · Κάντ, 2004· Καλύβα, 1990 · Μπάμπαλης, 2012)

Οι εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής, βρίσκονται κάθε χρόνο αντιμέτωποι με τη δυναμική πραγματικότητα της σχολικής καθημερινότητας, όπου ο ίδιος ο νηπιαγωγός αλλά και η ομάδα των συμμαθητών φαίνεται να έχουν καθοριστικό ρόλο στην πολύπλευρη ανάπτυξη των νηπίων. Προσπαθώντας να δομήσουν ένα περιβάλλον που να ενισχύει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την ομαλή συναισθηματική εξέλιξη του νηπίου, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αξιοποιούν τη Δραματική τέχνη στο χώρο της εκπαίδευσης ως μέσο γνωριμίας, ανάπτυξης και αποδοχής του άλλου αλλά και του ίδιου μας του εαυτού.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς διαθέτοντας πληθώρα τεχνικών, προσφέροντας ουσιαστικά οφέλη στα παιδιά. Το εκπαιδευτικό δράμα, με την αναπτυξιακή του δυνατότητα, μπορεί να διαδραματίσει έναν ρόλο ζωτικής σημασίας στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα, ως μέσο ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού (Τσιάρας, 2014).

¹ Η απόδοση είναι από τη γαλλική γλώσσα στην οποία εμφανίζεται ως «*école maternelle*»

² Η απόδοση είναι από την τούρκικη γλώσσα στην οποία εμφανίζεται ως «*anaokulu*»

³ Η απόδοση είναι κοινή τόσο στην αγγλική γλώσσα όσο και στη γερμανική γλώσσα στην οποία εμφανίζεται ως «*kindergarden*»

Η αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης αποτέλεσε το έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εμπειρική έρευνα, με εφαρμογή δομημένων δράσεων με μετρήσιμα αποτελέσματα, σε μια προσπάθεια διερεύνησης τρόπων ενίσχυσης των διαπροσωπικών δεξιοτήτων μαθητών προσχολικής ηλικίας, με τη χρήση μεθόδων Δραματικής Τέχνης.

Η εμπειρική έρευνα είχε προγραμματιστεί για τους πρώτους μήνες έναρξης της σχολικής χρονιάς 2020 - 2021 με δείγμα νήπια που φοιτούσαν σε κεντρικό Νηπιαγωγείο της πόλης του Λυγουριού του Νομού Αργολίδας, ο οποίος αποτελεί κατά την τελευταία διετία το χώρο εργασίας της ερευνήτριας. Οι αντίξοες συνθήκες της δια ζώσης εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της τρέχουσας σχολικής χρονιάς, δεν άφησαν ανεπηρέαστη τη διεξαγωγή και την εξέλιξη της έρευνας. Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως λειτουργίας των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τους Νοεμβρίου και του Δεκεμβρίου του 2020, η έρευνα διακόπηκε και ο αρχικός χρονικός προγραμματισμός μεταβλήθηκε. Η έρευνα συνεχίστηκε τον Ιανουάριο του 2021 με την επανέναρξη της δια ζώσης λειτουργίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ολοκληρώθηκε το Φεβρουάριο του τρέχοντος σχολικού έτους.

Ο βασικός κορμός της εργασίας επιμερίζεται σε δυο κύρια κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στην παρουσίαση της βιβλιογραφικής επισκόπησης όπου παρουσιάζεται και αναλύεται η έννοια της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία, μελετώνται οι διαπροσωπικές σχέσεις των νηπίων καθώς και ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία και αναλύονται τα αποτελέσματά της. Ακολουθούν τα συμπεράσματα, καθώς και προτάσεις για πιθανές μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1. Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας

Οι πρόσφατες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, αποδίδουν στο παιδί ενεργό ρόλο ως μέλος της κοινωνίας και εξετάζουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του σε συσχέτιση με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εξελίσσεται. Κατά την είσοδό τους στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης τα νήπια έχουν να αντιμετωπίσουν προκλήσεις και δυσκολίες που αφορούν στη νέα τους πραγματικότητα, σε ένα νέο ουσιαστικά περιβάλλον με αγνώστους συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς. Οι πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται καθώς και οι αναρίθμητες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συντελούνται επηρεάζουν τη μελλοντική κοινωνική και ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού (Πεχτελίδης, 2015).

1.1.α. Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας

Έχοντας διανύσει την πρώτη φάση της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης, μέσα στους κόλπους της οικογένειας το παιδί έχει κατακτήσει τις πρώτες κοινωνικές του δεξιότητες ενστερνιζόμενο τα πρότυπα συμπεριφοράς και αξιών της οικογένειας. Το επόμενο στάδιο, που χαρακτηρίζεται ως δευτερογενής κοινωνικοποίηση συντελείται εκτός του καθορισμένου πλαισίου της οικογένειας με τους τυπικούς και άτυπους φορείς κοινωνικοποίησης, όπως το σχολείο και η ομάδα συνομηλίκων, να πρωταγωνιστούν. Αποτελώντας μια εξελικτική και δυναμική διαδικασία η κοινωνικοποίηση, με αφετηρία τη δυαδική σχέση μητέρας παιδιού, μεταβαίνει στην ευρύτερη οικογένεια και ακολούθως στην κοινωνικοποίηση μέσα στη σχολική κοινότητα. Η ομάδα συνομηλίκων και η επαγγελματική κοινωνικοποίηση μέσα από τον χώρο εργασίας αποτελούν τις επόμενες φάσεις κοινωνικοποίησης που ολοκληρώνονται στην ενήλικη ζωή. Η διαρκής διαδικασία της κοινωνικοποίησης των παιδιών είναι ταυτόχρονα εξαρτημένη και ανεξάρτητη από τους ενήλικες, μιας και τα παιδιά έχουν δική τους οπτική για την πραγματικότητα και τη ζωή, η οποία άλλοτε συμβαδίζει και άλλοτε απέχει από εκείνη των ενηλίκων (Σιλιγάρης, 2001· Βαρδούλη-Λάππα, 2009).

Η έναρξη της προσχολικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους ισχύοντες για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα νόμους, ταυτίζεται χρονικά με την ηλικία των

τεσσάρων ετών, με το νήπιο να διανύει το εξελικτικό στάδιο της «πρωτοβουλίας ή ενοχής», στάδιο κατά το οποίο το παιδί εξελίσσει και κατακτά καθημερινά την αυτονομία του με όχημα τη φαντασία, τη σκέψη, τη δημιουργικότητα και το παιχνίδι. Η συνεχής εξάσκηση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων του νηπίου μέσα από τον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης οδηγεί σε μια υγιή ανάπτυξη του συναισθηματικού του κόσμου κατά τη διάρκεια της ανήλικης αλλά και της ενήλικης ζωής του (Lynch, & Simpson, 2010 · Λαλούμη - Βιδάλη, 2012 · Μέλισσα - Χαλικοπούλου, 2003).

Η περίοδος της παιδικής ηλικίας αναγνωρίζεται ως διακριτή περίοδος στη ζωή του ανθρώπου με ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη και την εξέλιξή του. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, η έννοια της κοινωνικότητας αλλά και της εγγενούς τάσης του παιδιού τόσο για επικοινωνία όσο και για αλληλεπίδραση με τα πρόσωπα που το περιβάλλουν, είναι εμφανής και καθοριστική. Έχοντας κατακτήσει τα πρώτα και βασικά κοινωνικά εργαλεία, το παιδί έρχεται στη σχολική ηλικία, όπου αποκτά αυτοαντίληψη, κατανόηση της μοναδικότητάς του, αυτονομία και μαθαίνει ακόμη περισσότερο να προσαρμόζεται στο κοινωνικό περιβάλλον. Η κοινωνική εξέλιξη του παιδιού περνά από το εγώ στην αλληλεπίδραση, από τα ασυνείδητα συναισθήματα στα ενσυνείδητα και από την ομοιογένεια στη διαφοροποίηση του εαυτού από την ομάδα. Το αποθετήριο πληροφοριών, που ήδη διαθέτει και μπορεί να επεξεργαστεί το νήπιο, δεν περιορίζεται στην αναγνώριση των όσων το περιβάλλουν αλλά επεκτείνεται στην αναγνώριση και στη διαχείριση των συναισθημάτων του καθώς και στην ικανότητα να υιοθετεί συμπεριφορές, να αντιλαμβάνεται, να αξιολογεί αλλά και να κάνει γενικεύσεις (Ευστρατίου-Φώτη, 2017 · Kagan, 1990).

Ως σύνθετη και πολυεπίπεδη έννοια η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού σφυρηλατείται σε σχέση με το περιβάλλον και τους άλλους και είναι άμεσα συνδεδεμένη με δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, η ομαδικότητα, η ευελιξία καθώς και η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων. Μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης το νήπιο αντιλαμβάνεται τα όρια, τους κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφορών της ομάδας μέσα στην οποία μαθαίνει να δρα, να συμβιώνει και να προσαρμόζεται. Η βαρύτητα της επίδρασης του περιβάλλοντος στην υγιή και πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός παιδιού αποτυπώνεται χαρακτηριστικά μέσα από τον παραλληλισμό του Rousseau, ο οποίος συγκρίνει την ανάπτυξη ενός παιδιού με την ανάπτυξη ενός ιδιαίτερα ευαίσθητου φυτού. Ένα φωτεινό, ασφαλές και γεμάτο ερεθίσματα περιβάλλον, προσφέρει ευκαιρίες μάθησης

και παρέχει τη δυνατότητα της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας ενός παιδιού, μαθαίνοντάς το παράλληλα να συμβιώνει και να λειτουργεί μέσα σε ένα σύνολο (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1963· Foulin, & Mouchon, 2002).

1.1.β. Το οικοδόμημα των συναισθηματικών δεξιοτήτων

Αν και η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού ξεκινά από την ενδομήτρια ζωή, διαφοροποιείται, εξελίσσεται και συνεχίζεται έως την ενήλικη ζωή παρουσιάζοντας ποικίλες διακυμάνσεις. Εκκινώντας από τους κόλπους της οικογένειας, το παιδί εξασκείται στη συναισθηματική νοημοσύνη, σμιλεύοντας δεξιότητες που συνδέονται με την αλληλεπίδραση με τον περιβάλλοντα κόσμο, την επικοινωνία και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, που να μπορεί να κατανοεί και να διαχειρίζεται. Συναισθήματα όπως η ζήλια, η επιθετικότητα, ο θυμός κάνουν την εμφάνιση τους στην προσχολική ηλικία ταυτόχρονα με την ανάπτυξη συμπαθητικών συναισθημάτων προς τους συνομήλικους τους και την ενσυναίσθηση. Το οικοδόμημα των δεξιοτήτων αναπτύσσεται σταδιακά, με το παιδί να δομεί την προσωπικότητά του και να εξελίξει εσωτερικές ικανότητες που διευκολύνουν την κοινωνική του προσαρμογή όπως ο αυτοέλεγχος, η διαχείριση του άγχους και η αυτογνωσία (Ηλιόπουλος, 1998· Goleman, 1995· Παρασκευόπουλος, 1985).

Καθοριστική θεωρείται η σύνδεση ανάμεσα στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, έτσι ώστε να είναι ικανά να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Η δυνατότητα διαχείρισης δεν προκύπτει ως αυτοματοποιημένη διαδικασία αλλά ως παράγωγο μιας διαρκούς εξάσκησης στην αναγνώριση και στην κατανόηση του τι νιώθουν, όχι μόνο τα ίδια, αλλά και οι άλλοι γύρω τους. Δεν αρκεί να αναγνωρίζουν τις λέξεις που περιγράφουν τα συναισθήματα, για να μπορούν να τα κατανοήσουν αλλά να αντιλαμβάνονται τους λόγους που τα δημιούργησαν και να μπορούν να τα διαχειριστούν (Thompson, 2009· Goleman, 1995).

Η εκδήλωση ενδιαφέροντος για το πώς σκέφτονται και τι επιθυμούν οι «άλλοι», αλλά και η προσπάθεια κατανόησης των κανόνων και των ορίων των κοινωνικών συμπεριφορών, είναι ευδιάκριτες στη συμπεριφορά των νηπίων ήδη από την ηλικία των τριών ετών. Μέσα από τους διαλόγους των παιδιών, αλλά και από την παρατήρηση των αντιδράσεων τους κατά τη διάρκεια διαφωνιών και συγκρούσεων διαφαίνεται ότι τα ίδια τα παιδιά καταβάλουν προσπάθειες κατανόησης του

κοινωνικού περιβάλλοντος. Από τα τέσσερα έως τα έξι τους χρόνια, τα παιδιά σταδιακά μπορούν να διακρίνουν την πραγματικότητα από τη φαντασία και ενισχύεται η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων. Η ενσυναίσθησή τους ενδυναμώνεται ενώ είναι σε θέση να κατανοούν συναισθήματα με βάση την εσωτερική τους κατάσταση και τις επιθυμίες τους, όπως το συναίσθημα της χαράς και της λύπης, συνδέοντάς τα με συγκεκριμένες ενέργειες (Thompson, 2009· Goleman, 1995).

Η ικανότητα της ερμηνείας και της ανάλυσης των συναισθημάτων, η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων, ο αυτοέλεγχος, η διαχείριση συναισθημάτων και η δράση σύμφωνα με τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες είναι μερικές μόνο από τις εκφάνσεις συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Στάσεις, αξίες και συμπεριφορές δομούνται, τροποποιούνται και υιοθετούνται από το νήπιο εξελίσσοντας τις συναισθηματικές και κοινωνικές του δεξιότητες. Ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κοινωνικό τους κόσμο, καθώς και ο τρόπος που επικοινωνούν με τον περίγυρό τους, αλλάζει σηματοδοτώντας την έναρξη ενός νέου σταδίου στην κοινωνική κατανόηση των παιδιών (Μαυρουδή, 2014 · Arghobe, 2013).

Η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν γιατί οι άλλοι αισθάνονται συμπεριφέρονται, και σκέφτονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο μοιάζει να είναι ζωτικής σημασίας για την προσπάθεια τους να αντιληφθούν τη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος της τάξης τους κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Το νηπιαγωγείο, μπορεί να θεωρηθεί ένα περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων και την κατανόηση κοινωνικών ρόλων των παιδιών, προσφέροντας του ταυτόχρονα τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται σταδιακά τον τρόπο που νιώθουν αλλά και τον τρόπο που σκέφτονται οι συνομήλικοί τους. Το δυναμικό και πολυδιάστατο κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης διέπεται από κανόνες και όρια τους οποίους τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις τους. Οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς όσο και με τους ενήλικες που συμμετέχουν στη σχολική τάξη, αποτελούν μια συνεχή πρόκληση για τα παιδιά, τα οποία σταδιακά γίνονται περισσότερο ικανά στο κατανοούν και να διαχειρίζονται τις κοινωνικές καταστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα. Μέσα στο οικείο και ελεγχόμενο περιβάλλον μιας σχολικής τάξης τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα μέσα από την επαφή με τους συνομηλικούς τους να

δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις με νέα άτομα που εμφανίζονται στην καθημερινότητά τους.(Thompson, 2009 · Arghobe, 2013).

1.2.Η σχολική τάξη : ένα σύμπλεγμα σχέσεων

Τις τελευταίες δεκαετίες ένας μεγάλος αριθμός εμπειρικών ερευνών στον χώρο της εκπαίδευσης προσανατολίζονται στη μελέτη, αποτύπωση και ενίσχυση ενός πολυεπίπεδου συμπλέγματος σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους αλλά και των μαθητών με τους ενήλικες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Αν και έχει επικρατήσει ο όρος παιδαγωγικό-ψυχολογικό κλίμα της τάξης, ο συγκεκριμένος προσδιορισμός αφορά ουσιαστικά στη συναισθηματική αποτύπωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας τάξης, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από το κάθε μέλος ξεχωριστά. Πληθώρα ερευνών έχουν καταδείξει την σπουδαιότητα του ρόλου του «κλίματος της τάξης» τόσο για τη συναισθηματική όσο και για την κοινωνική εξέλιξη των μαθητών, παρόλο που ο προσδιορισμός αλλά και η εκτίμηση του κλίματος της τάξης δεν μπορεί εύκολα να αποσαφηνιστεί. Αυξημένος εμφανίζεται ο βαθμός δυσκολίας του προσδιορισμού του κλίματος της τάξης όταν τα μέλη της αποτελούν μαθητές προσχολικής ηλικίας, όπου οι κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς και η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων τους βρίσκονται σε διαρκή διαδικασία εξέλιξης (Μπάμπαλης, 2012).

1.2.α. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης με τις επικοινωνιακές και ψυχοκοινωνικές ικανότητές του να επηρεάζουν την ποιότητα του παρεχόμενου παιδαγωγικού έργου. Τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας με ερευνητικά υποκείμενα μαθητές Νηπιαγωγείων και Δημοτικών σχολείων συνδέουν την χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με χαμηλό επίπεδο σχέσεων με τον εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί που αποτυγχάνουν να οικοδομήσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι με συγκρούσεις και απείθαρχες συμπεριφορές. Η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών λειτουργεί παρωθητικά τόσο στην

κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, όσο και στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη.

Η ίδια η εκπαιδευτική πράξη είναι μια διαπροσωπική διαδικασία, όπου οι σχέσεις που αναπτύσσονται, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό με το σύνολο των παιδιών αλλά και με το κάθε παιδί ξεχωριστά, συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού φαίνεται να συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, δημιουργώντας ταυτόχρονα ένα φιλικό και ασφαλές πλαίσιο, όπου το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία διεγείρεται και δίνεται έμφαση στην προσπάθεια και στην ενεργητική συμμετοχή.

Οι σχολικές τάξεις αποτελούνται από πρόσωπα τα οποία είναι ενσωματωμένα μέσα σε έναν ιστό κοινωνικών σχέσεων και συμμετέχουν σε πολλαπλές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια των οποίων πραγματοποιείται η διαδικασία της μάθησης. Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που καθορίζει το είδος της επικοινωνίας που θα αναπτυχθεί και ως σημαίνουσα μορφή καθορίζει τόσο το φυσικό και όσο και το ψυχολογικό περιβάλλον μάθησης του παιδιού, μέσα από τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας της σχολικής τάξης. Ο βαθμός συναισθηματικής εγγύτητας που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών είναι καθοριστικής σημασίας για την ποιότητα των σχέσεων που δημιουργούνται. Προσφέροντας εμπιστοσύνη, ασφάλεια αλλά και διαρκή υποστήριξη ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις στο νήπιο για να αναπτύξει τόσο την αυτονομία του, εξερευνώντας και μαθαίνοντας τη νέα του πραγματικότητα, όσο και την κοινωνική και συναισθηματική του επάρκεια (Mathieson, 2018).

Δημιουργώντας ένα θετικό και ασφαλές πλαίσιο σχολικής καθημερινότητας διευκολύνει τους διαύλους επικοινωνίας, μειώνει τις αναπόφευκτες εντάσεις, ενισχύοντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού. Αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι της νέας πραγματικότητας με την οποία βρίσκεται αντιμέτωπο το νήπιο, ο εκπαιδευτικός καλείται να θέσει το ίδιο το παιδί στο κέντρο του ενδιαφέροντος της επαγγελματικής του πρακτικής. Υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, ευελιξία και η αναγνώριση της διαφορετικότητας εντάσσονται στη φαρέτρα της σχολικής του καθημερινότητας και λειτουργούν ενισχυτικά στη δημιουργία θετικού κλίματος στο χώρο της σχολικής τάξης με αρχικό στόχο να

βοηθήσει τα παιδιά να προσαρμοστούν και να σχηματίσουν θετική εντύπωση για τη νέα τους πραγματικότητα.

Η πολλαπλότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στο δομημένο μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής τάξης δεν περιορίζεται στην δημιουργία ενός θετικού και ασφαλούς κλίματος στη σχολική καθημερινότητα. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης και τις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε παιδιού. Διατηρώντας τους διαύλους επικοινωνίας ανοικτούς και ενδυναμώνοντας την ενεργητική ακρόαση βοηθά το νήπιο να εκφράσει τις απόψεις του, να αισθανθεί αποδεκτό από τον «σημαντικό» ενήλικα και να έχει ενεργητικό ρόλο στη νεοσύστατη κοινωνία της σχολικής τάξης (Ανδρικοπούλου κ. ά., 2019).

1.2.β.Ο ρόλος των συνομηλίκων

Η διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων είναι ένα ακόμα πεδίο μελέτης του ιδιαίτερα σημαντικού ρόλου, που φαίνεται να κατέχουν οι σχέσεις με τους συνομηλίκους στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Κεντρικό ρόλο στη ζωή του παιδιού φαίνεται να κατέχει η φιλία μεταξύ των συνομηλίκων. Μέσα από τη φιλία τα παιδιά συνδιαλέγονται τους όρους της συμμετοχής στους στο κοινωνικό περιβάλλον, έρχονται αντιμέτωπα με συγκρούσεις και μαθαίνουν να τις επεξεργάζονται, επιζητούν την αρμονία και αναζητούν την ισότητα δομώντας καθημερινά την κοινωνική τους ταυτότητα. Στην προσχολική ηλικία ο παιδικός σταθμός και το νηπιαγωγείο είναι για αρκετά νήπια ένα νέο περιβάλλον ανάπτυξης σχέσεων με διαφορετικά άτομα της ίδιας ηλικιακής ομάδας, που απαιτεί εξάσκηση και αξιοποίηση κοινωνικών δεξιοτήτων, εκμάθηση κοινωνικών συμπεριφορών διαμορφώνοντας ταυτόχρονα μοντέλα μελλοντικών σχέσεων στην ενήλικη ζωή τους (Leung, & Silberling, 2006).

Ο τρόπος με τον οποίο το κάθε μέλος της ομάδας αντιλαμβάνεται τη μορφή και το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται δεν είναι κοινός, αλλά παρουσιάζει ισχυρές διαφοροποιήσεις άμεσα συνδεδεμένες με τους αντιληπτικούς κώδικες του κάθε παιδιού. Μέσα στην καινούργια ομάδα της σχολικής τάξης, τα νήπια με όχημα την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους διαμορφώνουν την εικόνα του εαυτού τους, ενώ παράλληλα εξελίσσουν τόσο τη συναισθηματική όσο και τη γνωστική τους κατάσταση. Η δημιουργία φιλικών σχέσεων βοηθά το νήπιο να

ανακαλύψει τις νόρμες της ομαδικής ζωής, να εξασκηθεί στις συμμετοχικές δράσεις και στη συνεργασία, αλλά και να αντιληφθεί την έννοια του δικαίου (Gazelle, & Ladd, 2003 ·Κογκούλης, 2014).

Η σημασία της φιλίας για τον ίδιο τον άνθρωπο ήδη από την εποχή του Πλάτωνα αποτελεί αντικείμενο μελέτης στο χώρο της φιλοσοφίας και της ψυχολογίας. Σε ότι αφορά στο ρόλο της φιλίας στα στάδια της ανάπτυξης κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, το 1953 ο Sullivan διατύπωσε την άποψη της «αναγκαιότητας της φιλίας» για τη φυσιολογική ανάπτυξη ενός παιδιού. Η φιλία μεταξύ δυο παιδιών προϋποθέτει την ανάπτυξη ενός εθελοντικού και αμοιβαίου συναισθηματικού δεσμού που δημιουργείται και ρυθμίζεται από τα ίδια. Τα παιδιά εκφράζουν προτιμήσεις για τους συνομηλίκους τους επιλέγοντας συγκεκριμένα παιδιά, τα οποία γίνονται οι σύντροφοί τους στο παιχνίδι και τις δραστηριότητες. Μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης τα παιδιά αναφέρονται ο ένας τον άλλον ως «φίλο» τους και αποζητούν την παρέα του «φίλου». Προτιμούν να περνούν περισσότερο χρόνο μαζί του, επιθυμούν να συνεργούν σε ομαδικές δραστηριότητες και συχνά προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις ανάγκες του «φίλου» τους (Sullivan, 1953·Ladd, & Kochenderfer, 1996).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων εμπειρικών ερευνών προκύπτει ότι οι φιλικές σχέσεις των παιδιών χαρακτηρίζονται από ισότητα, με τους φίλους να μην καταπιέζουν ο ένας τον άλλον ούτε να προσπαθούν να κυριαρχήσουν ο ένας στον άλλον. Παρόλο που η έννοια του σεβασμού βρίσκει γόνιμο έδαφος για να αναπτυχθεί στις φιλικές σχέσεις των παιδιών, οι συγκρούσεις δεν είναι αναπόφευκτες. Οι φίλοι διαφωνούν, τσακώνονται, συγκρούονται το ίδιο συχνά όπως και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, όμως στην περίπτωση των «φίλων» η ουσιαστική διαφορά είναι ο τρόπος που τα παιδιά επιλέγουν να διαχειριστούν και να επιλύσουν την όποια σύγκρουση. Έχοντας επενδύσει συναισθηματικά στη σχέση με το φίλο τους καταβάλλουν προσπάθεια να επιλύσουν τη σύγκρουση έτσι ώστε να επανέλθουν στην προηγούμενη «κατάσταση φιλίας», αναπτύσσοντας παράλληλα τη δεξιότητα της επίλυσης συγκρούσεων, μιας ιδιαίτερα σημαντικής δεξιότητας για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις στην ενήλικη ζωή (Newcomb, & Bagwell, 1996 ·Αυγητίδου, 1997).

Σε ότι αφορά στην προσαρμογή του νηπίου στο σχολικό περιβάλλον, τα αποτελέσματα των εμπειρικών ερευνών καταδεικνύουν την άμεση συσχέτιση της ομαλής προσαρμογής και της θετικής στάσης απέναντι στο σχολικό περιβάλλον, με την ανάπτυξη σχέσεων συντροφικότητας και ασφάλειας ανάμεσα στους συμμαθητές. Αποτελώντας πηγή συναισθηματικής υποστήριξης οι φίλοι λειτουργούν βοηθητικά

στην αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών της σχολικής καθημερινότητας. Στον αντίποδα η φάση της σχολικής προσαρμογής δυσχεραίνει όταν οι σχέσεις στα πλαίσια της ομάδας εμφανίζονται συγκρουσιακές και ανταγωνιστικές στις καθημερινές δραστηριότητες (Denham et al., 2003 · Παναγιωτίδου, 2001).

1.3 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

1.3.α. Ορίζοντας τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Το Δράμα και το θέατρο ήταν και παραμένουν, δυναμικά όργανα της κοινωνίας προσφέροντας τη δυνατότητα στους ανθρώπους να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους αλλά και τους ίδιους τους εαυτούς τους. Ενώ το θέατρο έχει ως κύριο στόχο την επικοινωνία των συμμετεχόντων παρουσία κοινού, η δραματική τέχνη επικεντρώνεται στην επικοινωνία και στην εμπειρία που αποκομίζουν από την εμπλοκή τους οι συμμετέχοντες ανεξάρτητα από την παρουσία κοινού. Στο Δράμα, το άτομο εμπλέκεται συναισθηματικά, ενεργοποιείται, ανιχνεύει τις αδυναμίες και τις ανάγκες του και ενδυναμώνει την αυτοαντίληψη του αλλά και την αντίληψη του κόσμου γύρω του.

Ο χρησιμοποιούμενος ελληνικός όρος Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προκύπτει ως μετάφραση από την αγγλική γλώσσα του όρου «Drama in Education» που επικράτησε στην Αγγλία τη δεκαετία του 1960, όπου δημιουργήθηκαν οι βασικές αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Ως μορφή τέχνης με παιδαγωγικό χαρακτήρα εφαρμόζει τεχνικές του θεάτρου στο σχολικό περιβάλλον, με στόχο τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Κοντογιάννη, 2012).

Έχοντας αναπτυχθεί μέσα από πειραματισμούς του θεάτρου και του εκπαιδευτικού δράματος, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, δέχεται τις δυνάμεις της καλλιτεχνικής φόρμας και ενσωματώνει στοιχεία των παραστατικών τεχνών, ακολουθώντας ταυτόχρονα δικές της τεχνικές. Παράλληλα ως παιδαγωγική διαδικασία ακολουθεί συγκεκριμένη δομή και αξιοποιεί τις παιδαγωγικές αρχές, για να δημιουργήσει σε ειδικές συνθήκες όπως το σχολικό περιβάλλον και σε ειδικό κοινό, όπως οι μαθητές, ευκαιρίες για αποτελεσματική μάθηση. Με στόχο τη διαδικασία της ανακάλυψης και όχι το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, το δράμα αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ως μέθοδος, μέσω του οποίου προσεγγίζουν οι

εκπαιδευόμενοι αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές ανακαλύπτουν τη γνώση (Τσιάρας, 2007·Κοντογιάννη, 2012).

Παρόλο που στηρίζεται σε βασικές αρχές και αξίες του Θεάτρου, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση παρουσιάζει εγγενείς διαφορές από το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ενώ το Θέατρο στην Εκπαίδευση επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα της δράσης η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση εστιάζει στην πορεία προς το αποτέλεσμα. Στις περιπτώσεις εφαρμογής Θεάτρου στην εκπαίδευση πραγματοποιείται ο σχεδιασμός μιας παράστασης, ακολουθούν οι πρόβες για την παρουσίαση και ολοκληρώνεται με τη δημόσια παρουσίαση του αποτελέσματος μέσω της παράστασης. Πρόκειται για μια βιωματική διαδικασία με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού και των μαθητών, οι οποίοι καλούνται μέσα από επαναλαμβανόμενες πρόβες να βελτιώσουν το αποτέλεσμα και να φθάσουν στη δημόσια παρουσίασή του με την παράσταση. Στον αντίποδα, εστιάζοντας στην αξία της μαθησιακής διαδικασίας, η Δραματική Τέχνη παρωθεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών διευκολύνοντας ταυτόχρονα τη δημιουργική τους έκφραση. Εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεργούν μέσα στους κόλπους μιας ομάδας, μαθαίνουν να επικοινωνούν, να εκφράζονται και να εξωτερικεύουν συναισθήματα μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού και οικειότητας (Κοντογιάννη, 2012).

Στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζεται ένας ακόμα όρος, ο οποίος συχνά αξιοποιείται ως ταυτόσημος με τον όρο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ο όρος Εκπαιδευτικό Δράμα. Ο συγκεκριμένος όρος θεωρείται περισσότερο ευρύς από τον όρο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και αποτυπώνει όλες τις εκφάνσεις, δραστηριότητες και πρακτικές του Δράματος στο πεδίο της εκπαίδευσης. Στην πρόσφατη βιβλιογραφία τείνει να αντικατασταθεί από τον όρο της Δραματικής Τέχνης και στην παρούσα εργασία αξιοποιείται ως ταυτόσημος όρος

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση φαίνεται να εδραιώνεται μέσα από μια πολυετή πορεία και να αξιοποιείται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης βελτιώνοντας ουσιαστικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έχοντας ως επίκεντρο τον ίδιο το μαθητή ενισχύει τις κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες ανοίγοντας διαύλους επικοινωνίας, ενισχύοντας την ενεργητική ακρόαση και τη συνεργασία. Τα πεδία της αξιοποίησης της Δραματικής Τέχνης δεν περιορίζονται στον εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας ενός διδακτικού αντικειμένου για την απόκτηση γνώσεων αλλά επεκτείνονται, στην

ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των συμμετεχόντων (Fleming, Merell, & Tymms, 2004).

1.3.β.Ανιχνεύοντας την πορεία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Το Δράμα συναντάται στην Αρχαία Ελλάδα ως μέσο επικοινωνίας, έκφρασης αλλά και διδασχής με το θέατρο να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην κοινωνική καθημερινότητα των πολιτών και να πραγματεύεται μια ευρεία γκάμα θεμάτων. Ο πόλεμος, ο έρωτας, η πολιτική είναι από τα αγαπημένα θέματα του θεάτρου που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των θεατών. Η διδασχή μέσω της τέχνης δεν περιορίζεται στους ενήλικους πολίτες αλλά επεκτείνεται και στις ηλικιακές ομάδες των παιδιών στην εκπαίδευση των οποίων είναι ενταγμένη η μουσική και η λογοτεχνία. (Κοντογιάννη, 2012)

Στο σύγχρονο κόσμο, το Εκπαιδευτικό Δράμα κάνει την εμφάνισή του το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα στη Μεγάλη Βρετανία με την Finlay- Johnson να εφαρμόζει μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές πρακτικές και να αξιοποιεί τις δραματικές προσεγγίσεις, ως μέσο για την ανακάλυψη της γνώσης από τους μαθητές. Είναι η εποχή που το κέντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής διαδικασίας μετατοπίζεται σταδιακά στο μαθητή και η ανάγκη αξιοποίησης προοδευτικών παιδαγωγικών πρακτικών ενδυναμώνεται. Ο Cook, επηρεασμένος από την προοδευτική παιδαγωγική του Dewey αξιοποιεί το δραματικό παιχνίδι στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων, στοχεύοντας στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γιαννούλη, 2014).

Η αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος δεν περιορίζεται στα γεωγραφικά όρια της Μεγάλης Βρετανίας. Η Ward στην Αμερική το 1925, έχοντας διαπιστώσει από την προσωπική της εμπειρία ότι η συμμετοχή των παιδιών στη δραματική διαδικασία, υπερέχει σε σχέση με το τελικό αποτέλεσμα της παραδοσιακής θεατρικής παράστασης, επιλέγει για τη διδασκαλία του δράματος τον αυτοσχεδιασμό αλλά και την συμμετοχική εμπλοκή των μαθητών με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών (Ward, 1930).

Η θεατρική παιδεία εξελίσσεται με τον Moreno να εισάγει το ψυχόδραμα, μια θεραπευτική μέθοδο όπου μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και το παιχνίδι οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να αναπαριστούν οικεία γεγονότα της καθημερινότητάς τους, ο Stanislawski διερευνά το ρόλο του συναισθήματος και της

σωματικής έκφρασης των ηθοποιών στην προσπάθεια να ενστερνιστούν το ρόλο τους, ενώ ο Brecht θεωρεί το θέατρο ως μέσο κοινωνικής μεταβολής σε έναν ταχύτατα εξελισσόμενο κόσμο, όπου η επιστήμη, η σκέψη και η τέχνη είναι ικανές να οδηγήσουν στη διαδικασία της γνώσης (Παπαδόπουλος, 2010).

Στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, συγκεκριμένα το 1954 ο Slade, με την έκδοση του έργου του «Child drama» ταρασσει την επικρατούσα παιδαγωγική σκέψη, τονίζοντας ότι οι δημιουργικές δραστηριότητες των παιδιών θα πρέπει να διαμορφώνονται από τα ίδια τα παιδιά ως προσωπική μορφή τέχνης και όχι σύμφωνα με τα κριτήρια των ενηλίκων. Μέσα από το έργο του τονίζεται η σημασία της αυθόρμητης έκφρασης των μαθητών καθώς και της συμμετοχής στη διαδικασία του δράματος. Ακολούθως ο Way δίνει το λόγο και τη δυνατότητα να διαμορφώσουν το αποτέλεσμα, σε παιδιά-θεατές μέσα από το συμμετοχικό θέατρο, δίνοντας έμφαση στη ίδια τη διαδικασία και όχι στο καλλιτεχνικό προϊόν. (Slade, 1954·Way, 1984)

Στη δεκαετία του '60, η Dorothy Heathcote θέτοντας στο επίκεντρο τη μάθηση μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή μέσω του δράματος με στόχο την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κατανόησης του άλλου και των θετικών συμπεριφορών. Μέσα στη δραματική διαδικασία ο μαθητής επιλέγει το ρόλο και την ιεραρχική θέση του δραματικού χαρακτήρα, ενώ η δραματική τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» εφαρμόζεται στην πράξη με την εισαγωγή του εκπαιδευτικού στη δραματική διαδικασία. Η Heathcote δίνει ιδιαίτερη σημασία στον αναστοχασμό της δραματικής εμπειρίας θεωρώντας τον ακρογωνιαίο λίθο της εφαρμογής της δραματικής διαδικασίας. Ο Gavin Bolton περιγράφει και αναλύει την προσέγγιση της Heathcote διαμορφώνοντας το θεωρητικό πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Δράματος (Bolton, 1984·Heathcote, 1984· Τσιάρας, 2014).

Η διδακτική του δράματος ακολουθεί μια διαφορετική πορεία στη δεκαετία του 70 επηρεασμένη από τη διάδοση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, ενός εκπαιδευτικού κινήματος που υπερασπιζόταν τις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Σημαντικό ρόλο στην εξάπλωση του μεταρρυθμιστικού εκπαιδευτικού κινήματος διαδραματίζουν οι Lev Vygotsky και Jerome Bruner.. Σύμφωνα με την παιδαγωγική θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μαθησιακή διαδικασία επηρεάζει τόσο τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εμπλεκόμενοι όσο και το μαθησιακό αποτέλεσμα. Ο Vygotsky θεωρεί ότι κατά τη διαδικασία της μάθησης οι μαθητές κατακτούν τη νέα

γνώση οικοδομώντας πάνω στην ήδη υπάρχουσα γνώση που κατέχουν. Ο δρόμος για την κατάκτηση της νέας γνώσης εμπεριέχει προσεκτικά σχεδιασμένες δράσεις που περιλαμβάνουν παιχνίδια και δραματικό περιεχόμενο (Vygotsky, 2000·Bruner , 1990)

Ο Bruner υποστηρίζει τις απόψεις του Vygotsky και επικεντρώνεται στον κοινωνικό χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας. Αντιμετωπίζει τη διαδικασία της μάθησης ως κοινωνική πράξη και τον μαθητή ως ενεργό συμμετέχοντα που στέκεται κριτικά απέναντι στη νέα γνώση και ερμηνεύει τις πληροφορίες που δέχεται. Σε ότι αφορά στο ρόλο της δραματικής τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία, θεωρεί ότι μέσα από το δράμα τα παιδιά μπορούν να έχουν ενεργητική συμμετοχή στην ερμηνεία των νέων δεδομένων και να αποδεχτούν με μεγαλύτερη ευκολία την νέα γνώση. (Vygotsky, 2000·Bruner, & Haste , 1990)

Αρωγός στην εξάπλωση της Δραματικής Τέχνης εμφανίζεται ο Slade, ο οποίος με τις εκδόσεις του «Παιδικό Δράμα» και «Εισαγωγή στο Παιδικό Δράμα» δίνει την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς να ενημερωθούν για τα οφέλη του Εκπαιδευτικού Δράματος και τον τρόπο αξιοποίησής του στην μαθησιακή διαδικασία. Συνεχιστής του Slade, ο Brian Way με το βιβλίο του «Ανάπτυξη μέσω Δράματος», προβάλλει την αναπτυξιακή διάσταση του δράματος. Η δραματική τέχνη συμπλέοντας με τις αρχές της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής εντάσσεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της ενεργητικής συμμετοχής, στην ανακάλυψη της νέας γνώσης αλλά πρωτίστως στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των συμμετεχόντων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα από τη δραματική τέχνη αλλάζει σε εμπνευστή και συνοδοιπόρο μαθαίνοντας και εξελίσσοντας και ο ίδιος τον εαυτό του. (Slade, 1954·Way, 1967)

Φθάνοντας στη δεκαετία του 1980 οι εργασίες της Heathcote και του Bolton δέχονται κριτική εγείροντας προβληματισμούς και αντιπαραθέσεις, που όμως στην πορεία αποδεικνύονται ιδιαίτερα γόνιμοι και οδηγούν σε ανανέωση της θεωρίας και σε εξέλιξη της πρακτικής του εκπαιδευτικού δράματος. Αξιοποιώντας συμβάσεις και τεχνικές από διαφορετικά είδη θεάτρου μέσα από γόνιμες διαφωνίες και θεωρητικές αντιπαραθέσεις συγκροτείται το θεωρητικό πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Δράματος. Στην πορεία του χρόνου το Εκπαιδευτικό Δράμα αναγνωρίζεται και θεμελιώνεται ως μια δημιουργική και ιδιαίτερα αποτελεσματική προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης (Τσιάρας, 2014· O'Sullivan, 2015).

1.3.γ. Η Δραματική Τέχνη στην Προσχολική Εκπαίδευση

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η θεατρική αγωγή εμφανίζεται επίσημα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου στα τέλη της δεκαετίας του 1980 με τη μορφή πρότασης για δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι, σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες όπως ο χορός και το κουκλοθέατρο. Δυο δεκαετίες αργότερα η Δραματική Τέχνη εντάσσεται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια και ορίζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ως εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την οποία αναδεικνύονται δεξιότητες, ενδυναμώνεται η επικοινωνία και η δημιουργικότητα, ενώ ταυτόχρονα μέσα από την κοινή δράση με τους συνομηλίκους του το παιδί μαθαίνει να συνεργάζεται και να αποδέχεται κανόνες (Σέξτου, 2007).

Στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευση οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονται από τα τέσσερα έως τα έξι χρόνια. Το δεδομένο των μικρών ηλικιών διαφοροποιεί το περιεχόμενο του δράματος, ενώ οι βασικές προσεγγίσεις παραμένουν κοινές, ανεξάρτητα από τις ηλικίες των συμμετεχόντων. Οι δραστηριότητες που επιλέγονται θα πρέπει να είναι διεξοδικά σχεδιασμένες και επικεντρωμένες και να συμπεριλαμβάνουν αφηγήσεις και εικόνες που θα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη Δραματική Τέχνη, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν τους άλλους αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό μέσα σε ένα νέο πλαίσιο που τα ίδια θα έχουν δημιουργήσει (Ακριτίδου, 2014· Woolland, 1999).

Το εκπαιδευτικό δράμα ορίζεται ως μια θεατρική δραστηριότητα, με παιδαγωγικά στοιχεία, όπου δίνονται ευκαιρίες στο παιδί να καλλιεργήσει τον αυθορμητισμό του και την ανάγκη του για παιχνίδι μέσα από τη θεατρική πράξη. Το δραματικό παιχνίδι, είναι παιχνίδι με κανόνες και όρια που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες καθορίζουν. Μέσα από τη συμμετοχή τους εξασκούν μια πληθώρα δεξιοτήτων που είναι άμεσα συνδεδεμένες με την κοινωνικοποίησή τους. Συνεργασία, πειθαρχία, συναίνεση σε κοινά αποδεκτούς κανόνες, συναισθηματική αποφόρτιση, διαχείριση διαφωνιών ακόμα και πιθανών συγκρούσεων αναδύονται κατά τη συμμετοχή των παιδιών σε ένα δραματικό παιχνίδι οδηγώντας ουσιαστικά σε ενδυνάμωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους (Τσιάρας, 2004).

Μέσα από τη συμμετοχή του στις ομαδικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος το παιδί έχει την ευκαιρία και τη δυνατότητα να ανακαλύψει

το σώμα του, τη φωνή του, την κίνηση του και τη θεατρική γλώσσα. Η διαδικασία ανάπτυξης του δράματος ακολουθεί τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση είναι η φάση της προθέρμανσης κατά τη διάρκεια της οποίας μέσα από κατάλληλες ασκήσεις με τη μορφή παιχνιδιού προετοιμάζονται οι συμμετέχοντες για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. Στη δεύτερη φάση, αυτής της δραματικής αναπαράστασης αξιοποιείται η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων, όπου η ομάδα εξελίσσει την ιστορία που έχει επιλεγεί. Η τελευταία φάση στη διαδικασία ανάπτυξης του δράματος καθώς και την τελική φάση της αξιολόγησης, όπου μέσα στην ομάδα συζητείται η εμπειρία που μόλις βίωσαν (Σέξτου, 2007).

Η επιστήμη της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και του θεάτρου έχουν ενισχύσει τη φάρετρα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με αξιοποιήσιμες τεχνικές και ασκήσεις που μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός αλλά και η παντομίμα είναι κάποιες από τις τεχνικές που μπορούν να επιλεγούν για τα νήπια, έτσι ώστε οι μικροί συμμετέχοντες να εξοικειωθούν με το ίδιο τους το σώμα, ενισχύοντας τη δυνατότητα να το αξιοποιήσουν σαν εργαλείο έκφρασης. Τα παιδιά καλούνται να δώσουν σώμα και κίνηση σε ένα γεγονός, σε μια ιστορία ή σε ένα συναίσθημα. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να είναι ατομικός ή και ομαδικός, να έχει πλοκή ή να είναι χωρίς πλοκή, να διαρκέσει για μια στιγμή ή να έχει μεγαλύτερη χρονική διάρκεια. Σε ότι αφορά την αξιοποίηση της παντομίμας τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν, να αποκωδικοποιήσουν εκφράσεις και να συνεργαστούν ανταλλάσσοντας πληροφορίες στο πλαίσιο της ομάδας, έτσι ώστε να φτάσουν στον επιθυμητό στόχο και να μαντέψουν την παντομίμα. Μέσα από τις συγκεκριμένες τεχνικές αποκτούν οικειότητα με τους συνομηλίκους τους, παρατηρούν και αποκωδικοποιούν μηνύματα και συνεργάζονται ακολουθώντας τους κανόνες μέσα στην ομάδα (Muller, 1979).

Η δραματοποίηση είναι ακόμα μια από τις τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στον χώρο του σχολείου η τεχνική της δραματοποίησης αφορά στη χρήση δραματικού κώδικα για την επεξεργασία και μετατροπή ενός επιλεγέντος κειμένου και την απόδοσή του από τα ίδια τα παιδιά. Με την τεχνική της δραματοποίησης τα παιδιά έχουν πολλαπλές ευκαιρίες για δράση και αξιοποίηση των δεξιοτήτων τους. Με όχημα τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους μπορούν να διατυπώσουν τις ιδέες τους, δημιουργώντας τη δική τους ιστορία με αυθόρμητο τρόπο. Συνεργαζόμενα μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, καλούνται να πάρουν αποφάσεις για την πορεία της ιστορίας, να βρουν λύσεις στα πιθανά

προβλήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας τους αλλά και να δημιουργήσουν κουστούμια ή σκηνικά αξιοποιώντας τα διαθέσιμα υλικά (Κοντογιάννη, 2012).

Προερχόμενο από το χώρο της τέχνης και αξιοποιώντας έργα από το χώρο της λογοτεχνίας το κουκλοθέατρο είναι μια από τις δραστηριότητες που αξιοποιούνται στην σχολική καθημερινότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. Δημιουργώντας ένα ιδιαίτερο πλαίσιο συνδιαλλαγής και επικοινωνίας οι άψυχες κούκλες ζωντανεύουν, δρουν, έχουν λόγο, άποψη και δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Η κούκλα όταν ζωντανεύει επάνω στη σκηνή γοητεύει το παιδί, αλλάζει και μετουσιώνεται σε κάτι νέο με διαφορετικές δυνατότητες, οι οποίες μπορούν να το μεταφέρουν σε πρωτόγνωρο κόσμο, να του δείξουν ένα δρόμο με καινούριες προοπτικές, και να το παροτρύνουν να γνωρίσει νέα πράγματα. Οι ιστορίες που έχουν να διηγηθούν οι κούκλες καθώς και η εξέλιξή τους είναι συχνά αποτέλεσμα επιλογής των ίδιων των παιδιών που συμμετέχουν δίνοντας φωνή, κίνηση και τη δική τους οπτική στη δράση. Συναισθήματα εμφανίζονται, εμπειρίες αναμοχλεύονται και η δράση είναι διαρκής με τα παιδιά να γίνονται πομποί δημιουργίας, διασκεδάζοντας με την κούκλα και μαθαίνοντας από αυτή (Πάλμου-Κουλουμπή, 2016 · Αρβανιταντώνη, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο. Η ΈΡΕΥΝΑ

Στις υποενότητες της παρούσας εργασίας που ακολουθούν διατυπώνεται ο στόχος και οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας που εκπονήθηκε. Αναλύεται διεξοδικά ο σχεδιασμός η μέθοδος καθώς και ο τρόπος αξιοποίησης του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Η παρουσίαση ολοκληρώνεται με την ομαδοποίηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων σε σχέση με την βιβλιογραφική επισκόπηση που έχει προηγηθεί.

2.1. Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις

Η επιλογή του θέματος το οποίο διερευνά η παρούσα μελέτη προέκυψε κατά τη διάρκεια της προέρευνας και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης κατά τη διαδικασία εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας της γράφουσας, Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε ότι στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν τη δημιουργικότητά και τη φαντασία τους, να συνεργαστούν, να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν τους άλλους αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό μέσα στο νέο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Το Δράμα ενδυναμώνει την ενσυναίσθηση και την αυτο-έκφραση, ανοίγει διαύλους επικοινωνίας και προωθεί την αυτογνωσία (Woodland, 1999 · Τσιάρας, 2014).

Ως εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής η ερευνήτρια, βρέθηκε συχνά αντιμέτωπη με δυσκολίες και αντιξοότητες στην επαγγελματική της καθημερινότητα που αφορούσαν στην επικοινωνία των νηπίων με αποτέλεσμα συχνά να δυσχεραίνεται η συνεργασία μεταξύ τους αλλά και η προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η ιδέα αξιοποίησης στοχευμένων παρεμβάσεων μέσα στον χώρο του Νηπιαγωγείου με στόχο τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των νηπίων αποτέλεσε το έναυσμα για τον σχεδιασμό και την εκπόνηση της παρούσας έρευνας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη συμβολή της αξιοποίησης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

- 1) η αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας

- 2) η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας συμβάλλει στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού-συναισθηματικού κλίματος τάξης

Στόχος της έρευνας είναι η επαλήθευση ή η απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων.

2.2. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Ο στόχος αλλά και οι ερευνητικές υποθέσεις έχουν καθοριστικό ρόλο στην τελική επιλογή της μεθόδου που ακολουθείται κατά την πραγματοποίηση μιας έρευνας. Ο ερευνητής οφείλει τόσο κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού του σχεδιασμού όσο και κατά τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας να δομημένη μεθοδολογία, τηρώντας τους υπάρχοντες κανόνες για να είναι σε θέση να παρουσιάσει έγκυρα αποτελέσματα και να εξάγει αξιόπιστα συμπεράσματα. Στην παρούσα έρευνα πρόκειται να μελετηθεί μια κοινωνική κατάσταση μέσα στον χώρο που αναπτύσσεται, δηλαδή στην πραγματικότητα μιας σχολικής τάξης και πρόκειται να αξιοποιηθούν Δραματικές Τεχνικές με στόχο να βελτιωθεί η υπάρχουσα κατάσταση. Για την πραγματοποίηση του ερευνητικού σχεδιασμού επιλέχθηκε ως ερευνητική μέθοδος η έρευνα δράσης, η οποία αποτελεί έναν επιστημονικό αλλά παράλληλα και απλό τρόπο για έναν επαγγελματία να εξετάσει και να αξιολογήσει τις πρακτικές που ακολουθεί (Kemmis, & Mc Taggart, 2008).

Η έρευνα δράσης ως πειραματική διαδικασία αποτελείται από δυο στάδια τον προ-έλεγχο (pre-test) που αφορά μέτρηση πριν την εφαρμογή της πειραματικής διαδικασίας και τον μετα-έλεγχο (post-test) που αφορά μέτρηση μετά την εφαρμογή της πειραματικής διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δράσης διαχωρίζονται σε δυο διακριτές ομάδες, με διαφορετικό ρόλο στην ερευνητική διαδικασία. Η ομάδα που θα δεχθεί τις δράσεις αποτελεί την πειραματική ομάδα ενώ ως ομάδα ελέγχου χαρακτηρίζεται η ομάδα των συμμετεχόντων, η οποία δεν δέχεται την επίδραση καμίας από τις επιλεγέντες δράσεις. Η σύγκριση μεταξύ των δυο ομάδων πριν και μετά την εφαρμογή των δράσεων παρέχει τα δεδομένα για την ερευνητική διαδικασία, έτσι ώστε να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα των δράσεων. Η Δραματική Τέχνη ορίζεται ως ανεξάρτητη μεταβλητή της πειραματικής διαδικασίας, η οποία θεωρούμε ότι μεταβάλλει τις εξαρτημένες μεταβλητές των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και του ψυχολογικού και του συναισθηματικού κλίματος της τάξης.

2.2.α. Συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της εμπειρικής έρευνας αξιοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών για τους Εκπαιδευτικούς. (Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ) στη σύντομη μορφή του⁴. Πρόκειται για ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο ως ψυχομετρικό εργαλείο αξιολογεί τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Η ανίχνευση δυνατοτήτων και δυσκολιών αφορούν στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στη συμπεριφορά τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και συνδέονται με την κοινωνική και με τη συναισθηματική τους ανάπτυξη (Goodman, 1997 ·Μπίμπου-Νάκου, Κιοσέογλου & Στογιαννίσου, 2001).

Η χρήση ερωτηματολογίου κατά τη διάρκεια μιας έρευνας επιτρέπει τη συλλογή μεγάλου αριθμού δεδομένων, καθώς και τη στατιστική ανάλυση αυτών. Η χρησιμότητα του ερωτηματολογίου οφείλεται στη δυνατότητα της συλλογής μεγάλου όγκου δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, γεγονός που διευκολύνει την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας. Η χρήση του δεν περιορίζεται στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά επεκτείνεται σε έρευνες που αφορούν στην κλινική αξιολόγηση καθώς και στην εκπόνηση επιδημιολογικών μελετώνται από ερευνητές του χώρου της υγείας. Εκτός από τη συγκεκριμένη εκδοχή του ερωτηματολογίου που παρέχει τη δυνατότητα συμπλήρωσης από εκπαιδευτικούς, υπάρχει και η εκδοχή αυτοαναφοράς για εφήβους 11-16 ετών. Στην παρούσα έρευνα, λόγω της ηλικίας των συμμετεχόντων που κυμαινόταν ανάμεσα στα τέσσερα έως έξι έτη, δεν υπάρχει η δυνατότητα συμπλήρωσης από τα ίδια λόγω άγνοιας του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (Goodman, & Goodman, 2009).

Στη σύντομη μορφή του, που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο δομείται από εικοσιπέντε προτάσεις θετικών αλλά και αρνητικών δηλώσεων, οι οποίες έχουν συνταχθεί σε αντιστοιχία με πέντε άξονες που αφορούν στην ανίχνευση:

⁴ Παράρτημα σελ

- 1) συναισθηματικών συμπτωμάτων όπως για παράδειγμα η πρόταση *«έχει πολλούς φόβους και τρομάζει εύκολα»*
- 2) προβλήματα συμπεριφοράς- διαγωγής όπως για παράδειγμα η πρόταση *«συχνά αντιμιλά στους ενηλίκους»*
- 3) δυσκολία στην προσοχή όπως για παράδειγμα η πρόταση *«συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχη/ος, έχει νευρικότητα»*
- 4) προβλήματα στη σχέση με τους συνομηλίκους για παράδειγμα η πρόταση *«τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την φοβερίζουν ή τον/την χτυπούν»*
- 5) επιθυμητή θετική κοινωνική συμπεριφορά για παράδειγμα η πρόταση *«προθυμοποιείται συχνά να βοηθάει τους άλλους γονείς, συμμαθητές, εκπαιδευτικούς»*

Το κάθε ερώτημα του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών βαθμολογείται σε κλίμακα τριών σημείων από το 0 έως και το 2:

- Το 0 αντιστοιχεί στη διατύπωση δεν ισχύει,
- το 1 αντιστοιχεί στη διατύπωση ισχύει κάπως και
- το 2 αντιστοιχεί στη διατύπωση ισχύει σίγουρα.

2.2.β. Κριτικός φίλος

Στην έρευνα δράσης αξιοποιείται συχνά κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας η παρουσία και άλλου προσώπου στο ρόλο του «κριτικού φίλου». Λειτουργώντας υποβοηθητικά στην πειραματική διαδικασία, ο «κριτικός φίλος» επιφορτίζεται με τη συλλογή πληροφοριών κατά τη διάρκεια των δράσεων που αξιοποιούνται τόσο στη φάση του αναστοχασμού, όσο και στη φάση της αξιολόγησης διευκολύνοντας την πληρέστερη αποτύπωση της πειραματικής διαδικασίας. Χωρίς να έχει ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια των δράσεων λειτουργεί ως παρατηρητής και βοηθός όπου οι συντονιστές της πειραματικής διαδικασίας χρειαστούν την αρωγή του (Τσάφος, 2010).

Οι αλλαγές που επέφερε η εξάπλωση της πανδημίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2020-2021 και τα αυστηρά υγειονομικά πρωτόκολλα που οι σχολικές μονάδες ήταν υποχρεωμένες να τηρούν δεν επέτρεψε την είσοδο στο χώρο του νηπιαγωγείου άλλου προσώπου εκτός από τις διδάσκουσες. Για το λόγο αυτό το ρόλο του κριτικού φίλου ανέλαβε η νηπιαγωγός του πρωινού τμήματος μετά το πέρας του εργασιακού της ωραρίου. Η πολυετής εμπειρία στο χώρο της προσχολικής

αγωγής αλλά και η διάθεσή της για συμμετοχή στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας την κατέστησαν πολύτιμη βοήθ στην εξέλιξη και ολοκλήρωση της διαδικασίας. Οι παρατηρήσεις της αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά στην εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας.

2.3. Το δείγμα της έρευνας

Κατά τη διαδικασία διεξαγωγής μιας εμπειρικής έρευνας για να υπάρχει η δυνατότητα συλλογής πλούτου πληροφοριών θα πρέπει να αναζητηθούν και να επιλεγούν μονάδες σχετικές με το φαινόμενο που πρόκειται να διερευνηθεί (Mason, 2010). Ο προσανατολισμός της έρευνας που αφορά στη διερεύνηση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας περιορίζει την ηλικία του δείγματος ανάμεσα στα τέσσερα έως έξι έτη. Στην παρούσα έρευνα η επιλογή του δείγματος έγινε αξιοποιώντας τη μέθοδο του διαθέσιμου ή βολικού δείγματος, διότι η ερευνήτρια, η οποία είναι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός, είχε εύκολη πρόσβαση στη συγκεκριμένη ομάδα νηπίων (Νόβα - Καλτσούνη, 2006). Ο γεωγραφικός τόπος επιλογής για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν επίσης άμεσα συνδεδεμένος με την επαγγελματική ζωή της ερευνήτριας μιας και τα τελευταία έτη εργάζεται ως νηπιαγωγός στην πόλη του Λυγουριού και συγκεκριμένα στο 1^ο Νηπιαγωγείο Λυγουριού.

Στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας φοιτούσαν τριάντα νήπια και εργάζονται τρεις νηπιαγωγοί μια στο πρωινό τμήμα και δυο στο ολοήμερο τμήμα, έχοντας αναλάβει η κάθε μια την πρωινή και τη μεσημεριανή βάρδια. Σε ότι αφορά το μαθητικό δυναμικό των τμημάτων, στο πρωινό τμήμα φοιτούσαν δεκαπέντε νήπια, ενώ στο ολοήμερο τμήμα φοιτούσαν επίσης δεκαπέντε νήπια.

Δυο διακριτές ομάδες ήταν ήδη δημιουργημένες, από τη λειτουργική δομή του νηπιαγωγείου και ήταν η ομάδα του πρωινού τμήματος και η ομάδα του ολοήμερου τμήματος, γεγονός που διευκόλυνε το επόμενο στάδιο που αφορούσε στην επιλογή της πειραματικής ομάδας και στην επιλογή της ομάδας ελέγχου. Επειδή ο πληθυσμός του δείγματος είναι σχετικά μικρός ακολουθήθηκε η διαδικασία της τυχαιοποίησης, επιλέχθηκε δηλαδή με τυχαίο τρόπο, συγκεκριμένα με κλήρωση, η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου (Νόβα - Καλτσούνη, 2006). Ως ομάδα ελέγχου της πειραματικής διαδικασίας επιλέχθηκε η ομάδα νηπίων που φοιτούσαν στο πρωινό

τμήμα και ως πειραματική ομάδα η ομάδα νηπίων που φοιτούσαν στο ολοήμερο τμήμα.

2.3.α. Περιγραφικά στατιστικά δημογραφικών στοιχείων ομάδων ελέγχου και πειραματικής

Τα στοιχεία που αφορούν τόσο την πειραματική ομάδα όσο και την ομάδα ελέγχου έχουν ομαδοποιηθεί και παρουσιάζονται στις υποενότητες που ακολουθούν.

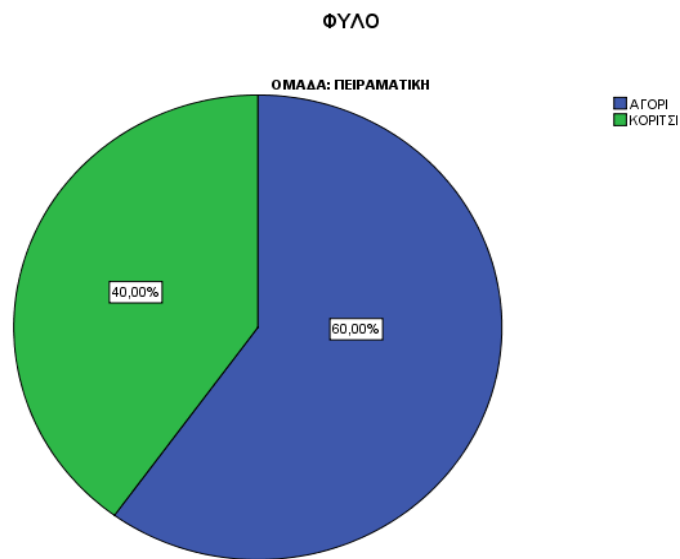
- Πειραματική ομάδα

Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν δεκαπέντε νήπια που φοιτούσαν στο ολοήμερο τμήμα, 9 αγόρια (ποσοστό 60% επί του συνόλου) και 6 κορίτσια (ποσοστό 40% επί του συνόλου) όπως φαίνεται στον Πίνακα1 και στο Γράφημα1 που ακολουθεί. Σε ότι αφορά τις ηλικίες των συμμετεχόντων αυτές κυμαίνονται μεταξύ των πέντε και έξι ετών κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, με 10 νήπια να έχουν γεννηθεί το 2015(ποσοστό 66,7% επί του συνόλου) και πέντε νήπια να έχουν γεννηθεί το 2016(ποσοστό 33,3 % επί του συνόλου) όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2 και στο Γράφημα 2.

ΦΥΛΟ (πειραματική ομάδα)

		<u>Frequency</u>	<u>Percent</u>	<u>Valid Percent</u>	<u>Cumulative Percent</u>
<u>Valid</u>	ΑΓΟΡΙ	9	60,0	60,0	60,0
	ΚΟΡΙΤΣ	6	40,0	40,0	100,0
	I				
	<u>Total</u>	15	100,0	100,0	

Πίνακας 1: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ

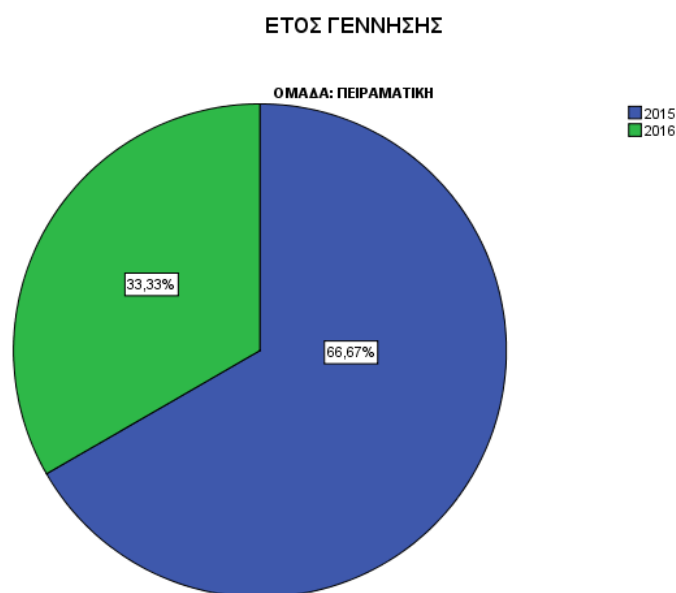


Γράφημα 1: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ

ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ (πειραματική ομάδα)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2015	10	66,7	66,7	66,7
2016	5	33,3	33,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Πίνακας 2: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ – ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ



Γράφημα 2 ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ – ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ

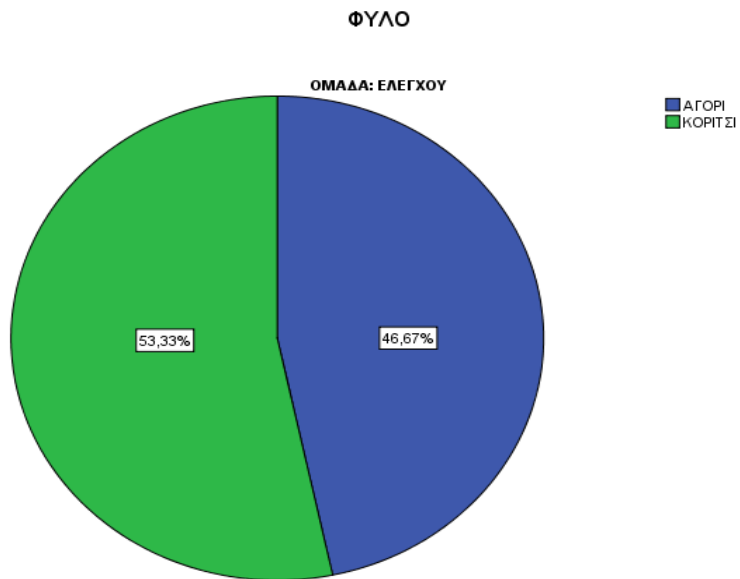
- Ομάδα ελέγχου

Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν δεκαπέντε νήπια που φοιτούσαν στο πρωινό τμήμα του νηπιαγωγείου, 7 αγόρια (ποσοστό 46,7% επί του συνόλου) και 8 κορίτσια (ποσοστό 53,3% επί του συνόλου) όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 και στο Γράφημα 3 που ακολουθεί. Σε ότι αφορά τις ηλικίες των συμμετεχόντων αυτές κυμαίνονται μεταξύ των πέντε και έξι ετών κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, με 8 νήπια να έχουν γεννηθεί το 2015(ποσοστό 53.3% επί του συνόλου) και 7 νήπια να έχουν γεννηθεί το 2016(ποσοστό 46,7 % επί του συνόλου) όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4 και στο Γράφημα 4 αντιστοίχως.

ΦΥΛΟ (ομάδα ελέγχου)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΓΟΡΙ	7	46,7	46,7	46,7
	ΚΟΡΙΤΣ	8	53,3	53,3	100,0
	I				
	Total	15	100,0	100,0	

Πίνακας 3: ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ

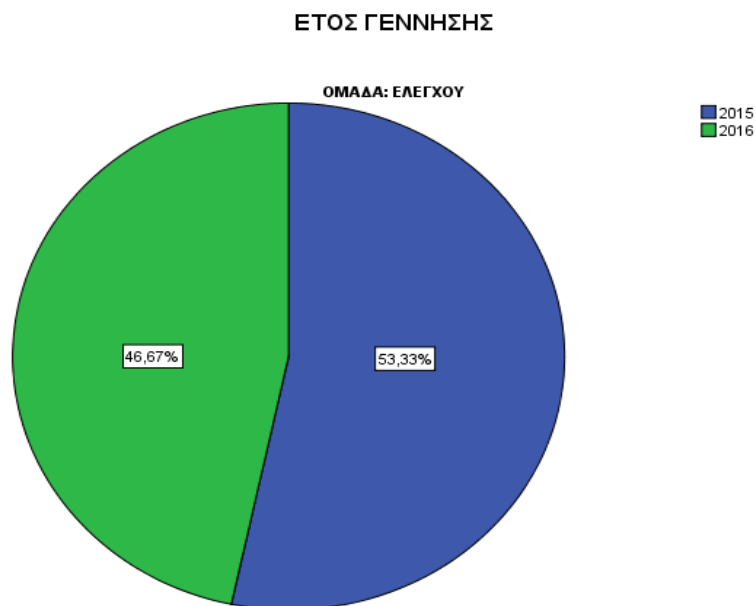


Γράφημα 3: ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ

ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ (ομάδα ελέγχου)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2015	8	53,3	53,3	53,3
	2016	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Πίνακας 4: ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ – ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ



Γράφημα 4: ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ – ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ

2.4. Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνα αρχικά είχε προγραμματιστεί να ξεκινήσει στις αρχές του Οκτωβρίου του 2020 και να ολοκληρωθεί στο τέλος του Δεκεμβρίου της ίδιας χρονιάς. Ο Σεπτέμβριος ως πρώτος μήνας του σχολικού έτους, λόγω της ιδιαιτερότητας της ηλικίας του δείγματος θεωρείται ως ακατάλληλος, διότι η εξοικείωση των νηπίων με το χώρο του Νηπιαγωγείου είναι σε ιδιαίτερα πρώιμο στάδιο ενώ ταυτόχρονα ο φόρτος εργασίας της εκπαιδευτικού ή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας είναι αυξημένος. Η εξάπλωση της πανδημίας δεν άφησε ανεπηρέαστο το χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας. Η διακοπή της δια ζώσης διδασκαλίας τον Νοέμβριο του 2020 είχε ως αποτέλεσμα τη διακοπή των παρεμβάσεων έως και το Γενάρη του 2021. Παρά τις απρόβλεπτες αντιξοότητες, συνολικά δημιουργήθηκαν και υλοποιήθηκαν δώδεκα παρεμβάσεις σε εβδομαδιαία βάση. Αν και η έρευνα ολοκληρώθηκε το Φεβρουάριο του 2021 θεωρείται ότι είχε διάρκεια τριών μηνών χωρίς να υπολογίζεται η δίμηνη διακοπή λόγω αναστολής λειτουργίας αλλά και οι διακοπές των Χριστουγέννων που μεσολάβησαν.

Πριν την έναρξη της έρευνας, κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας του Σεπτεμβρίου, ενημερώθηκε η Διευθύντρια του νηπιαγωγείου και η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας. Μετά από την προφορική έγκριση ακολούθησε η ενημέρωση των γονέων των νηπίων. Η λεπτομερής ενημέρωση τόσο για το σκοπό και τις τεχνικές όσο και για την αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων ευνοεί την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης ιδιαίτερα όταν οι συμμετέχοντες είναι ανήλικοι μαθητές. Δόθηκε το πλάνο των παρεμβάσεων καθώς και το ερωτηματολόγιο στους γονείς και ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή των παιδιών τους είναι προαιρετική και εφόσον το επιθυμούν μπορούν να απέχουν από τη διαδικασία της έρευνας. (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Η διαδικασία της ενημέρωσης των γονέων λόγω του περιορισμού των συγκεντρώσεων στο χώρο του σχολείου, διήρκεσε περισσότερο από το προβλεπόμενο χρόνο της μιας εβδομάδας, χωρίς ωστόσο να παρεκκλίνουμε από τον αρχικό χρονικό προγραμματισμό της έναρξης της ερευνητικής διαδικασίας. Οι γονείς τόσο των παιδιών της πειραματικής ομάδας όσο και των παιδιών της ομάδας ελέγχου μετά την ενημέρωσή τους, συναίνεσαν στη συμμετοχή των παιδιών τους.

Οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια η οποία κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους διεξαγωγής της έρευνας είχε αναλάβει την πρωινή βάρδια του

ολοήμερου τμήματος, το οποίο και αποτέλεσε την πειραματική ομάδα στην οποία έγιναν οι παρεμβάσεις. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της μεσημεριανής βάρδιας από την ίδια την ερευνήτρια και τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τη νηπιαγωγό της μεσημεριανής βάρδιας. Τα ερωτηματολόγια που αφορούσαν την ομάδα ελέγχου, την οποία αποτέλεσε το πρωινό τμήμα του νηπιαγωγείου, συμπληρώθηκαν από την υπεύθυνη νηπιαγωγό του τμήματος. Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων δόθηκαν προς συμπλήρωση τα ερωτηματολόγια στην εκπαιδευτικό της ομάδας ελέγχου και στην εκπαιδευτικό της πειραματικής ομάδας, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί ο προ-έλεγχος (pre-test). Μετά την πραγματοποίηση των παρεμβάσεων, στη διαδικασία του μετα-ελέγχου (post-test) δόθηκαν εκ νέου τα ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση τόσο στην εκπαιδευτικό της πειραματικής ομάδας που είχε δεχθεί τις δράσεις όσο και στην εκπαιδευτικό της ομάδας ελέγχου που δεν συμμετείχε στις παρεμβάσεις. Οι συγκρίσεις των μετα-ελέγχων των δυο ομάδων κατά τη διαδικασία ανάλυσης των αποτελεσμάτων αναφέρονται στην αντίστοιχη υποενότητα.

2.5. Σχεδιασμός και εφαρμογή των παρεμβάσεων

Οι παρεμβάσεις δημιουργήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα αξιοποιώντας τις αρχές του Εκπαιδευτικού Δράματος, Με κύριο στόχο την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων, προσανατολίστηκαν στην ενδυνάμωση δεξιοτήτων όπως τη βελτίωση της επικοινωνίας, την αναγνώριση και την έκφραση συναισθημάτων, την αναγνώριση και αποδοχή της διαφοράς, τη συνεργασία και την ανάπτυξη εμπιστοσύνης. Παρέχοντας στα παιδιά την ευκαιρία να ανακαλύψουν νέους τρόπους έκφρασης, να πειραματιστούν και να αναγνωρίσουν τον ίδιο τους τον εαυτό αλλά και τους άλλους και δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αξιοποιήθηκαν δημιουργικές δραστηριότητες όπως το κουκλοθέατρο, η παντομίμα, ο αυτοσχεδιασμός, η δραματοποίηση, η έκφραση μέσω της ζωγραφικής (Spolin, 1986).

Κατά τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας, προβλέφθηκε οι παρεμβάσεις να ακολουθούν τον εβδομαδιαίο προγραμματισμό του Νηπιαγωγείου έτσι ώστε να μην διαταραχθεί η λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος του νηπιαγωγείου. Για το λόγο αυτό έγινε προσπάθεια να επιλεγούν δραστηριότητες με θεματική συνάφεια, όπως για παράδειγμα στην τρίτη εβδομαδιαία παρέμβαση στις 13

Οκτωβρίου 2020 όπου ένα από τα θέματα των δραστηριοτήτων αξιοποιούσε θεματικές σχετικές με το χώρο του μουσείου και των εκθεμάτων, με τις οποίες τα παιδιά είχαν έρθει σε επαφή την αμέσως προηγούμενη ημέρα.

Μια ακόμα πρόκληση κατά το σχεδιασμό των παρεμβάσεων αποτέλεσε ο χώρος διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Το νηπιαγωγείο διέθετε τρεις ξεχωριστές αίθουσες και υπήρξε η δυνατότητα, ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη και των συναδέλφων εκπαιδευτικών, διαμόρφωσης τμήματος της μιας από αυτές ώστε να δημιουργηθεί ένα περισσότερο ελεύθερο πεδίο κίνησης και δράσης. Όταν οι καιρικές συνθήκες το επέτρεπαν ο χώρος δράσης μεταφερόταν σε τμήμα της αυλής του Νηπιαγωγείου και οι δραστηριότητες των παρεμβάσεων προσαρμόζονταν ανάλογα. Οι δραστηριότητες που έγιναν στην αυλή είχαν ιδιαίτερη απήχηση στα παιδιά τα οποία αξιοποιούσαν τον ίδιο το χώρο ως σκηνικό. Τα δέντρα και τα παιδικά παιχνίδια της αυλής έγιναν φωλιές και κρυψώνες, το γρασίδι μεταμορφώθηκε σε θάλασσα και τα κάγκελα της αυλής χώρος έκθεσης των δημιουργημάτων τους. Ανιχνεύοντας μαζί με τα παιδιά ανακαλύψαμε τις ιδιαιτερότητες, αλλά και τις κρυμμένες δυνατότητες του κάθε χώρου και δώσαμε τον πρώτο λόγο στη φαντασία και στη μαγεία για τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων (Landier, & Barret, 1991).

Ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια η δομή των παρεμβάσεων περιελάμβανε δραστηριότητες γνωριμίας, ενεργοποίησης και εμπιστοσύνης, δραματοποίηση, δημιουργία ρόλων και καταστάσεων και τέλος το στάδιο του αναστοχασμού με τα ίδια τα παιδιά να μιλούν ή να δημιουργούν ζωγραφιές σχετικά με την εμπειρία που μόλις βίωσαν (Tsiaras, 2016).

Στις πρώτες παρεμβάσεις, συγκεκριμένα από την πρώτη έως και την τέταρτη παρέμβαση δόθηκε περισσότερος χρόνος σε παιχνίδια γνωριμίας και εμπιστοσύνης, αφενός για πρακτικούς λόγους διότι από τα δεκαπέντε παιδιά της πειραματικής ομάδας τα οκτώ φοιτούσαν για πρώτη σχολική χρονιά στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, αφετέρου δε για να προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα μιας διαφορετικής ματιάς στον άλλο αλλά και στην ίδια την ομάδα. Η γνωριμία με τον άλλον, η αξιοποίηση του ίδιου του σώματός τους για να εκφραστούν, η συνεργασία με διαφορετικά άτομα της ομάδας της σχολικής τάξης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και κατανόηση κοινωνικών κανόνων αποτέλεσαν τους στόχους των πρώτων παρεμβάσεων. Μέσα από τις δραστηριότητες τα παιδιά έπρεπε να περπατήσουν στο σκοτάδι και να εμπιστευτούν κάποιον άλλον να τα οδηγήσει, να αξιοποιήσουν το σώμα τους για να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν, να

συναποφασίσουν και να επιλέξουν μαζί με άλλους το αγαπημένο τους παραμύθι και να γίνουν αυτοί οι ήρωες του.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των επόμενων τεσσάρων παρεμβάσεων αφορούσε στην ενίσχυση του τρόπου έκφρασης των συναισθημάτων των συμμετεχόντων, στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των παιδιών αλλά και στην ανίχνευση και αντιμετώπιση καταστάσεων που δυσκολεύουν την καθημερινότητα των νηπίων. Δραστηριότητες δραματοποίησης, αυτοσχεδιασμοί μιμήσεις και παιχνίδια ρόλων εναλλάσσονται στη δομή των παρεμβάσεων με στόχο την δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν και να δραστηριοποιηθούν. Οι εξωτερικές συνθήκες που επικρατούσαν την προγραμματισμένη ημέρα των παρεμβάσεων συχνά αξιοποιήθηκαν ως έναυσμα των δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα η δραστηριότητα «έρχεται μπόρα» της 5ης παρέμβασης, η οποία πραγματοποιήθηκε μια μέρα που είχε σημειωθεί, κατά τις ώρες της πρωινής λειτουργίας του νηπιαγωγείου, έντονη και ιδιαίτερα «ηχηρή» βροχόπτωση στην περιοχή, με αποτέλεσμα την δημιουργία αναστάτωσης στα νήπια.

Η ολοκλήρωση και της έβδομης παρέμβασης στις αρχές Νοεμβρίου του 2020 συνέπεσε με την έναρξη της δίμηνης, όπως τελικά εξελίχθηκε, διακοπής της διαζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ως άμεση συνέπεια είχε τη διακοπή των παρεμβάσεων και την επανέναρξη της διαδικασίας το Γενάρη του 2021. Μέσα από την τηλεκαίδηση τα νήπια είχαν την ευκαιρία να βλέπουν, να ακούν και να έρχονται σε επαφή με τους συμμαθητές τους καθώς και να συνεργάζονται σε δραστηριότητες όπου και όταν αυτό ήταν δυνατό, όμως η ερευνητική διαδικασία διεκόπη. Η επόμενη παρέμβαση, η όγδοη κατά σειρά έγινε αρχές Ιανουαρίου μετά την επιστροφή στη διαζώσης εκπαίδευση. Οι παρεμβάσεις που ακολούθησαν επικεντρώθηκαν, μέσα από τις επιμέρους δραστηριότητες, στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών όπως η συμμετοχή σε συζήτηση, η ικανότητα ακρόασης του άλλου, η αναγνώριση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας.

Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων παρεμβάσεων επιλέχθηκαν με ένα επιπλέον κριτήριο, αυτό της ενίσχυσης της σωματικής επαφής. Από την όλη συμπεριφορά των παιδιών, τόσο κατά τη διάρκεια της πρωινής λειτουργίας του νηπιαγωγείου αλλά και κατά τη διάρκεια λειτουργίας του ολοήμερου τμήματος, ήταν εμφανής μια διστακτικότητα στο να ακουμπούν, να πλησιάζουν ακόμα και να χρησιμοποιούν κοινά αντικείμενα. Συγκεκριμένες

δραστηριότητες σε ζευγάρια που εναλλάσσονται όπως το «ανθρώπινο μπαλόκι», το «αυτοκίνητο» και οι «βαρκούλες» αξιοποιήθηκαν έτσι ώστε να καταφέρουν να ξεπεράσουν τη διστακτικότητά τους, που λόγω της δίμηνης φυσικής απόστασης φαινόταν δικαιολογημένη. Η δραματοποίηση είχε κεντρικό ρόλο στις τελευταίες δραστηριότητες με τα παιδιά να δημιουργούν την «ιστορία του ξυλουργού», να γίνονται σκανταλιάρικα ποντικάκια και να μπαίνουν στα παπούτσια της Άννας για να τη βοηθήσουν να διαχειριστεί το θυμό της, αλλά και να αναγνωρίζουν τη πολυχρωμία των ανθρώπων μέσα από τα μάτια του αγοριού που αγαπούσε τα χρώματα του ουράνιου τόξου.

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού αλλά κυρίως της εφαρμογής των παρεμβάσεων καθοριστική ήταν η συνδρομή της κριτικής φίλης, το ρόλο της οποίας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, κλήθηκε να έχει η νηπιαγωγός του πρωινού τμήματος. Παρατηρούσε, κατέγραφε και συζητούσε με την εμψυχώτρια μετά το τέλος της κάθε παρέμβασης σε μια σύντομη αξιολόγηση που λειτουργούσε ανατροφοδοτικά και διευκόλυνε τη ροή του όλου εγχειρήματος. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές της κατά τη διάρκεια της 8ης παρέμβασης της πρώτης παρέμβασης μετά την επιστροφή στη διαζώσης λειτουργία των σχολείων:

«...τα παιδιά μοιάζουν μουνδιασμένα, σαν να μην έχουν ξανακάνει ομαδική δραστηριότητα, πάνε να πλησιάσουν το διπλανό τους και κάποια απομακρύνονται...ξαναπλησιάζουν διστακτικά...κάποια αποφεύγουν να ακουμπήσουν τα χέρια του άλλου...ακουμπούν τελικά την πλάτη...η μουσική τα βοηθάει να χαλαρώσουν γίνονται οδηγοί και αυτοκίνητα, χαμογελούν και μπαίνουν στα παιχνίδια και τα πιο διστακτικά». Σε επόμενη παρέμβαση παρατηρεί ότι «όταν εξηγούσε η εμψυχώτρια ότι «φουσκώσουν σιγά-σιγά το μπαλόκι χωρίς να σκάσει» δυο από τα κοριτσάκι αντέδρασαν λέγοντας: «δεν θέλω να ακουμπήσω τον άλλον», όταν η εμψυχώτρια τους επανέλαβε ότι κάτι τέτοιο δεν είναι απαραίτητο και τους εξήγησε τον τρόπο για να γίνει, τότε φάνηκαν να ηρεμούν και να είναι πρόθυμες να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα». Οι παρατηρήσεις της κριτικής φίλης αξιοποιήθηκαν και δόθηκε περισσότερος χρόνος στα παιδιά να έρθουν σε σωματική επαφή. Στην ενδέκατη παρέμβαση παρατηρεί ότι «φαίνονται χαρούμενα και πολύ πιο ήρεμα από ότι τις προηγούμενες εβδομάδες. Αποζητούν την επαφή και το διασκεδάζουν.. δεν φοβούνται πια να ακουμπούν το ένα το άλλο»

2.6. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση με την αξιοποίηση του στατιστικού πακέτου SPSS. Η εργασία αυτή χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, γιατί από την ακρίβεια των στοιχείων που θα συγκεντρωθούν εξαρτάται και η αξιοπιστία των συμπερασμάτων που θα εξαχθούν (Statistical Package for the Social Sciences).

2.6.α. Στατιστική αποτύπωση των αποτελεσμάτων

Κατά τη διαδικασία επιλογής της κατηγορίας του ελέγχου που πρόκειται να αξιοποιηθεί, δηλαδή εάν θα αξιοποιηθεί παραμετρικός έλεγχος ή μη παραμετρικός έλεγχος, εξετάζεται η κανονικότητα των παρατηρήσεων. Για τον έλεγχο της κανονικότητας αξιοποιούνται οι στατιστικοί έλεγχοι των Kolmogorov-Smirnov και των Shapiro-Wilk. Εξετάζουμε την υπόθεση που αφορά στην ύπαρξη κανονικής ή μη κανονικής κατανομής δεδομένων, αξιοποιώντας έναν μη παραμετρικό έλεγχο, το κριτήριο K-S εξετάζοντας την προσαρμογή ενός τυχαίου δείγματος σε μια συγκεκριμένη κατανομή. Ο έλεγχος κανονικότητας μελετά τη διαφορά της εμπειρικής συνάρτησης κατανομής του δείγματος και της αναμενόμενης συνάρτησης κατανομής υπό την υπόθεση της κανονικότητας, ή της οποιαδήποτε μηδενικής υπόθεσης H_0 , η οποία μπορεί να εμφανίζεται ως Κανονική, Ομοιόμορφη, Poisson ή Exponential. Στο δείγμα μας διενεργήθηκε έλεγχος κανονικότητας ο οποίος κατέδειξε πως οι παρατηρήσεις δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Άρα απορρίπτεται η υπόθεση της κανονικότητας για το δείγμα μας.

Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί αποτυπώνεται ο έλεγχος κανονικότητας του δείγματός μας

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων	,317	14	,000	,723	14	,001
Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η για πολύ ώρα	,354	14	,000	,703	14	,000
Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία	,407	14	,000	,616	14	,000
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)	,285	14	,003	,771	14	,002
Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος	,347	14	,000	,735	14	,001
Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η	,510	14	,000	,428	14	,000
Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες	,268	14	,007	,786	14	,003

Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η	,388	14	,000	,684	14	,000
Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος	,266	14	,008	,796	14	,005
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα	,398	14	,000	,645	14	,000
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο.	,350	14	,000	,731	14	,001
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά.	,389	14	,000	,688	14	,000
Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει	,466	14	,000	,545	14	,000
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά.	,443	14	,000	,576	14	,000

Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί.	,354	14	,000	,703	14	,000
Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθηση του/της.	,349	14	,000	,724	14	,001
Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά.	,268	14	,007	,786	14	,003
Συχνά αντιμιλά στους ενηλίκους.	,428	14	,000	,627	14	,000
Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν	,389	14	,000	,688	14	,000
Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)	,230	14	,043	,792	14	,004
Μπορεί να σκέφτεται πριν πράξει.	,273	14	,006	,763	14	,002

Μπορεί να είναι κακεντρεχής με τους άλλους.	,443	14	,000	,576	14	,000
Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	,407	14	,000	,616	14	,000
Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	,388	14	,000	,684	14	,000
Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή	,317	14	,000	,723	14	,001

Πίνακας 5: ΈΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ (LILLIEFORS SIGNIFICANCE CORRECTION)

Αξιοποιήθηκε το κριτήριο Wilcoxon ως βαθμολογικός έλεγχος για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Ο έλεγχος αυτός ένας μη παραμετρικός έλεγχος που χρησιμοποιείται για εξαρτημένα δείγματα και είναι ισοδύναμος με τον έλεγχο του T-test. Το συγκεκριμένο κριτήριο εξετάζει τη διαφορά τιμών που εμφανίζουν τα δυο δείγματα βασίζόμενο στην υπόθεση ότι το άθροισμα των βαθμών των αρνητικών διαφορών είναι ίσο με το άθροισμα των βαθμών των θετικών διαφορών.

Ο έλεγχος έδειξε πως για 5 ερωτήσεις / καταστάσεις υπήρξε διαφοροποίηση μετά την εφαρμογή των δράσεων. Συγκεκριμένα:

- 1) Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων Υπήρξε θετική διαφοροποίηση και απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης που σημαίνει πως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μετά τις δράσεις το παιδί λαμβάνει περισσότερο υπόψη τα συναισθήματα των άλλων. (Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,008<005)
- 2) Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα. Υπήρξε αρνητική διαφοροποίηση και απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης που σημαίνει πως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μετά τις δράσεις το παιδί μείωσε τη νευρικότητά του. (Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,046<0,05)

- 3) Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί. Υπήρξε αρνητική διαφοροποίηση και απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης που σημαίνει πως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μετά τις δράσεις η προσοχή του παιδιού δε διασπάται τόσο εύκολα και είναι περισσότερο συγκεντρωμένο. (Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,014<0,05
- 4) Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά). Υπήρξε θετική διαφοροποίηση και απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης που σημαίνει πως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μετά τις δράσεις το παιδί θέλει να βοηθήσει περισσότερο τους άλλους. (Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,008<005)
- 5) Μπορεί να σκέφτεται πριν πράξει. Υπήρξε θετική διαφοροποίηση και απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης που σημαίνει πως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μετά τις δράσεις το παιδί σκέφτεται περισσότερο πριν δράσει. (Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,008<005)

Για τις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στον Πίνακα 6 που ακολουθεί εμφανίζονται οι διαφορές τιμών των δειγμάτων. Έχουν σημειωθεί με κίτρινο χρώμα, για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης οι πέντε ερωτήσεις-καταστάσεις για τις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 6 (Ranks^{bx})

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Λαμβάνει υπόψη τα Negative Ranks συναισθήματα των	0 ^a	,00	,00
άλλων M - Λαμβάνει Positive Ranks υπόψη τα	7 ^b	4,00	28,00
συναισθήματα των Ties άλλων	8 ^c		
Total	15		
Ανήσυχος/η και Negative Ranks	4 ^d	3,00	12,00

υπερδραστήριος/ α,δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η για πολύ ώρα M - Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/ α,δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η για πολύ ώρα	Positive Ranks Ties Total	1 ^e 10 ^f 15	3,00	3,00
Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία M - Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία	Negative Ranks Positive Ranks Ties Total	2 ^g 10 ^h 13 ⁱ 15	1,50 ,00	3,00 ,00
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ) M - Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)	Negative Ranks Positive Ranks Ties Total	10 ^j 2 ^k 13 ^l 15	,00 1,50	,00 3,00
Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος M - Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος	Negative Ranks Positive Ranks Ties Total	5 ^m 2 ⁿ 8 ^o 15	4,00 4,00	20,00 8,00
Μάλλον μοναχικός/η,	Negative Ranks	3 ^p	2,00	6,00

<p>τείνει να παίζει μόνος/η Μ - Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η</p>	<p>Positive Ranks Ties Total</p>	<p>0^q 12^r 15</p>	<p>,00 </p>	<p>,00 </p>
<p>Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες Μ - Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες</p>	<p>Negative Ranks Positive Ranks Ties Total</p>	<p>0^s 3^t 12^u 15</p>	<p>,00 2,00 </p>	<p>,00 6,00 </p>
<p>Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η Μ - Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η</p>	<p>Negative Ranks Positive Ranks Ties Total</p>	<p>3^v 0^w 12^x 15</p>	<p>2,00 ,00 </p>	<p>6,00 ,00 </p>
<p>Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος Μ - Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος</p>	<p>Negative Ranks Positive Ranks Ties Total</p>	<p>0^y 4^z 11^{aa} 15</p>	<p>,00 2,50 </p>	<p>,00 10,00 </p>

Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα M - Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα	Negative Ranks 4 ^{ab} Positive Ranks 0 ^{ac} Ties 11 ^{ad} Total 15	2,50 ,00	10,00 ,00
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο. M - Έχει τουλάχιστον ένα φίλο.	Negative Ranks 0 ^{ae} Positive Ranks 2 ^{af} Ties 13 ^{ag} Total 15	,00 1,50	,00 3,00
Συχνά μαλώνει με άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά. M - Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά.	Negative Ranks 4 ^{ah} Positive Ranks 2 ^{ai} Ties 9 ^{aj} Total 15	3,50 3,50	14,00 7,00
Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει M - Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει	Negative Ranks 1 ^{ak} Positive Ranks 0 ^{al} Ties 14 ^{am} Total 15	1,00 ,00	1,00 ,00
Γενικά είναι συμπαθής	Negative Ranks 0 ^{an}	,00	,00

στα άλλα παιδιά. M - Positive Ranks	0 ^{ao}	,00	,00
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά. Ties	15 ^{ap}		
Total	15		
Η προσοχή του/της Negative Ranks	6 ^{aq}	3,50	21,00
διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να Positive Ranks	0 ^{ar}	,00	,00
συγκεντρωθεί. M - H Ties	9 ^{as}		
προσοχή του/της διασπάται εύκολα, Total	15		
δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί.			
Σε καινούριες Negative Ranks	3 ^{at}	2,00	6,00
καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει Positive Ranks	0 ^{au}	,00	,00
συμπεριφορά Ties	12 ^{av}		
προσκόλλησης, εύκολα χάνει την Total	15		
αυτοπεποίθηση του/της. M - Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθηση του/της.			
Είναι καλός/ή με τα Negative Ranks	0 ^{aw}	,00	,00
μικρότερα παιδιά. M - Είναι καλός/ή με τα Positive Ranks	5 ^{ax}	3,00	15,00
μικρότερα παιδιά. Ties	10 ^{ay}		

Total	15		
Συχνά αντιμιλά στους ενηλίκους. M - Συχνά αντιμιλά στους ενηλίκους.	Negative Ranks 2 ^{az}	1,50	3,00
	Positive Ranks 0 ^{ba}	,00	,00
	Ties 13 ^{bb}		
Total	15		
Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν M - Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν	Negative Ranks 3 ^{bc}	2,00	6,00
	Positive Ranks 0 ^{bd}	,00	,00
	Ties 12 ^{be}		
Total	15		
Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές,άλλα παιδιά) M - Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές,άλλα παιδιά)	Negative Ranks 0 ^{bf}	,00	,00
	Positive Ranks 7 ^{bg}	4,00	28,00
	Ties 7 ^{bh}		
Total	14		
Μπορεί να σκέφτεται πριν πράξει. M - Μπορεί να σκέφτεται πριν πράξει.	Negative Ranks 0 ^{bi}	,00	,00
	Positive Ranks 5 ^{bj}	3,00	15,00
	Ties 9 ^{bk}		

Total	14		
Μπορεί να είναι κακεντρεχής με τους άλλους. M - Μπορεί να είναι κακεντρεχής με τους άλλους.	Negative Ranks 3 ^{bl} Positive Ranks 0 ^{bm} Ties 11 ^{bn} Total 14	2,00 ,00	6,00 ,00
Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά M - Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	Negative Ranks 0 ^{bo} Positive Ranks 0 ^{bp} Ties 14 ^{bq} Total 14	,00 ,00	,00 ,00
Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα M - Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	Negative Ranks 0 ^{br} Positive Ranks 0 ^{bs} Ties 14 ^{bt} Total 14	,00 ,00	,00 ,00
Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή M - Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή	Negative Ranks 0 ^{bu} Positive Ranks 5 ^{bv} Ties 9 ^{bw} Total 14	,00 3,00	,00 15,00

Πίνακας 6: ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ WILCOXON

Ακολούθως στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων του εργαλείου.

Ο όρος «αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας» των μετρήσεων ενός εργαλείου αφορά στο βαθμό

Η εκτίμηση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων ενός εργαλείου συντελείται με την αξιοποίηση ενός δείκτη με περισσότερο διαδεδομένη την αξιοποίηση του δείκτη α . Τιμές του δείκτη μεγαλύτερες του 0,7 ή του 0,8 θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,910	,911	25

Πίνακας 7: ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ

Η τιμή του συντελεστή Cronbach Alpha ήταν 0,91 που θεωρείται εξαιρετικά υψηλό.

2.6.β. Ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Η μελέτη των αποτελεσμάτων της πειραματικής διαδικασίας στηρίχθηκε στις διαφοροποιήσεις που εμφάνισαν, σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συλλογή των ερωτηματολογίων μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα συγκρινόμενα με τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου

Η πρώτη διαφοροποίηση που παρατηρείται στην πειραματική ομάδα είναι ότι μετά την εφαρμογή των δράσεων τα παιδιά εμφανίζονται περισσότερο θετικά στο να λαμβάνουν υπόψη τα συναισθήματα των άλλων. Μέσα από τις παρεμβάσεις δόθηκε συχνά η ευκαιρία στα παιδιά να δουν με τα μάτια του άλλου, να αντιληφθούν ότι δεν

οι δράσεις και οι ενέργειές τους έχουν αντίκτυπό στον άλλον και επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του. Το αποτέλεσμα ήταν να αρχίζουν να τροποποιούν τη δική τους συμπεριφορά.

Η αφορμή δινόταν μέσα από τις πιθανές λύσεις στις ιστορίες που κλήθηκαν να δραματοποιήσουν. Το λιονταράκι των παρεμβάσεων και το κοριτσάκι που θύμωνε, έπαιρνε όνομα και μορφή και συχνά γινόταν «...και ο Γιώργος θυμώνει εύκολα αν του πειράζουν τα πράγματα...» και η «Μαρία... που δεν θέλει να ακούει φωνές γιατί τρομάζει». Το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των δηλώσεων ήταν να δημιουργηθούν νέες φίλιες στο χώρο της ομάδας μιας και τα παιδιά ένιωθαν περισσότερο αποδεκτά και ότι μπορούσαν να εμπιστευτούν και να έρθουν πιο κοντά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Η ενσυναίσθηση τους φαίνεται να ενδυναμώνεται μιας και μέσα από τις δραστηριότητες με παιγνιώδη και προσφιλές σε αυτά τρόπο τείνουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και να αντιλαμβάνονται ότι είναι εξίσου σημαντικά με τα δικά τους. Αντίστοιχα συμπεράσματα έχουν προκύψει από προγενέστερες μελέτες και το συγκεκριμένο αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Κοντογιάννη, 2012).

Το επόμενο αποτέλεσμα που προέκυψε αφορούσε στην αύξηση της προσοχής των νηπίων της πειραματικής ομάδας. Θα πρέπει να τονισθεί ότι για κάποια από τα παιδιά ήταν η πρώτη φορά που βρίσκονταν σε εκπαιδευτικό χώρο μιας και προερχόμενα από μικρούς οικισμούς της ευρύτερης περιοχής του Λυγουριού δεν είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποια άλλη δομή προσχολικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εμφανίζουν αδυναμία συγκέντρωσης, να βαριούνται και να στριφογυρίζουν στο χώρο τους πολύ πιο συχνά από ότι τα υπόλοιπα νήπια ιδιαίτερα κατά τον πρώτο μήνα της έναρξης της σχολικής χρονιάς. Χρειάστηκε να γίνουν αγάλματα, να μπλεχτούν σε κουβάρια, να πάρουν ρόλους και να φτιάξουν ιστορίες, να διηγηθούν και να βρουν λύσεις. Η συμμετοχή στις δράσεις απαιτούσε προσοχή και χρόνο παραμονής στην ίδια θέση, στην ίδια ομάδα, στον ίδιο ρόλο κάθε φορά. Δεν ήταν εύκολο πάντα, όμως στην πορεία των παρεμβάσεων ήταν εμφανής η αλλαγή τόσο στην εμψυχώτρια όσο και στην κριτική φίλη που ήταν και η πρώτη που το ανέφερε, σε μια από τις συζητήσεις μετά την ολοκλήρωση της τρίτης παρέμβασης. Δυο κοριτσάκια από την πειραματική ομάδα πρόσεξαν ότι τόσο ο Νίκος όσο και ο Άκης δεν «κάνανε τις σβούρες...», και ότι «είναι στον κύκλο δέκα λεπτά χωρίς να σηκωθούν...» Η επιθυμία για συμμετοχή και η αναγνώριση των κανόνων

φαίνεται ότι λειτούργησαν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση, αποτέλεσμα που βρίσκεται σε συμφωνία με προγενέστερες μελέτες (Thompson, 2009· Arghobe, 2013).

Χαρακτηριστικό της ενίσχυσης της προσοχής των παιδιών ήταν η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες όπου έπρεπε να συνεχίσουν μια ιστορία. Συγκρατούσαν την αρχή και τη συνέχεια και δημιουργούσαν ιστορίες με πλοκή χωρίς να επαναλαμβάνονται. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες φάνηκε να είναι από τις πιο αγαπημένες τους. Παρακολουθούσαν τον προηγούμενο και συνέχιζαν χωρίς παύσεις, δείχνοντας ότι ήδη είχαν επεξεργαστεί το πώς ήθελαν να εξελίσσουν την ιστορία. Ακόμα και κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν από τις δραστηριότητες που είχαμε τη δυνατότητα να επαναλάβουμε, μιας και ήταν επιθυμία τους που εξέφρασαν επαναλαμβανόμενα.

Η προθυμία συνεργασίας τόσο με τους συνομήλικους όσο και με ενήλικες στο χώρο της σχολικής τάξης είναι ένα ακόμα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά τη στατιστική ανάλυση. Η συνεργασία στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι ένα από τα διαρκή ζητούμενα μιας και ενδυναμώνει την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από τη συνεργασία το παιδί ανακαλύπτει την ομαδικότητα και περνάει από το στάδιο του εγωκεντρισμού στο πολυσύνθετο στάδιο της ομαδικής συνύπαρξης (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1963· Foulin, & Mouchon, 2002).

Η δραστηριότητα του «ανθρώπινου πάζλ», όπου τα παιδιά κλήθηκαν με το σώμα τους να δημιουργήσουν ένα ενιαίο κομμάτι, ήταν ένα από τα πρώτα χαρακτηριστικά δείγματα του πως μπορεί να αναπτυχθεί η συνεργασία ανάμεσα σε δυο και περισσότερα νήπια που πιθανά να μην είχαν προηγούμενη επαφή. Για να μπορέσουν αν το επιτύχουν έπρεπε να αντιληφθούν το σώμα τους σε σχέση με το σώμα του άλλου και να προσαρμοστούν στα «δεδομένα» που τους έδινε το άλλο μέλος της ομάδας. Είναι εκπληκτικό το πώς διαχειρίστηκαν το χώρο και το σώμα τους σε συνδυασμό με το σώμα του άλλου παιδιού.

«Κυρία θα πρέπει να κάνω περισσότερο χώρο για τον Αλέξανδρο γιατί έχει μακριά πόδια και δεν θα χωρέσει... θα στριμωχτεί..και δεν θα ταιριάζουμε...» ήταν η εξήγηση της Μαρίας όταν είχε τεντωθεί όσο περισσότερο μπορούσε για να φτιάξει το παζλ με τον Αλέξανδρο. Η συνεργασία και η διάθεση για βοήθεια στους άλλους εμφανιζόταν με διαφορετικούς τρόπους και διαφορετική ένταση κάθε φορά, από το να μεταφέρουν υλικά, να πάρουν τις μαξιλάρες από το πάτωμα για να δημιουργήσουν

χώρο έως το να βοηθήσουν την εμψυχώτρια να τακτοποιήσει το χώρο μετά το τέλος των παρεμβάσεων.

«Στην αρχή μοιάζουν πολύ διστακτικά, ακολουθούν τις οδηγίες αλλά δε φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται ακριβώς τι πρέπει να κάνουν, δε δείχνουν να συνεργάζονται όλοι με όλους..η εναλλαγή των ομάδων φαίνεται να τα δυσκολεύει...» είναι οι παρατηρήσεις της κριτικής φίλης κατά την πρώτη παρέμβαση. Στη συνέχεια όμως όσο οι παρεμβάσεις προχωρούν οι παρατηρήσεις διαφοροποιούνται *«δείχνουν ιδιαίτερα πρόθυμα... επικοινωνούν καλύτερα με το ζευγάρι τους, τα περισσότερα δεν τα δυσκολεύουν οι αλλαγές στο συσχετισμό των ομάδων, δουλεύουν με όλους καλά, θέλουν να βοηθούν και τα χαροποιεί αυτό»* αναφέρει μετά το τέλος της τέταρτης παρέμβασης. Ενώ στην έκτη παρέμβαση αναφέρει *«νιώθουν πλέον ομάδα, συντονίζονται και συνεργάζονται και μάλιστα το απολαμβάνουν»*

Η συνεργασία και η διάθεση για βοήθεια δεν περιορίζεται μόνο κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αλλά γίνεται αισθητή κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του ολοήμερου τμήματος. Η νηπιαγωγός του τμήματος, δήλωσε μετά το τέλος Οκτωβρίου κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της ερευνητικής διαδικασίας στην εμψυχώτρια ότι τόσο η συνεργασία όσο και η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών δείχνει να έχει βελτιωθεί παρά το μικρό χρονικό διάστημα που βρίσκονται μαζί.

Στην στατιστική ανάλυση των ευρημάτων εντοπίστηκε ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος προέκυψε ότι μεταβλήθηκε μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων και αφορά στο ότι τα νήπια προέκυψε ότι σκέφτονται περισσότερο πριν να πράξουν. Τα νήπια χαρακτηρίζονται από αυθορμητισμό και μειωμένο αυτοέλεγχο. Στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου ευνοείται η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και η ενδυνάμωση του αυτοελέγχου. Το να σκέφτονται πριν να πράξουν είναι ένδειξη εξέλιξης της προσωπικότητάς τους, διαχείρισης των συναισθημάτων τους και κατανόηση της ύπαρξης κανόνων και ορίων. Μέσα από παιχνίδια ρόλων και τη διαδικασία της δραματοποίησης βρέθηκαν αντιμέτωπα με καταστάσεις που έπρεπε να αντιμετωπίσουν και που συχνά δυσκόλευαν την καθημερινότητά τους στο χώρο του νηπιαγωγείου. Η ιστορία του αγοριού που αγαπούσε τα χρώματα ήταν η αφορμή για να αντιληφθούν την έννοια της διαφορετικότητας της και να επεξεργαστούν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους άλλους και τον τρόπο που δρουν και επικοινωνούν.

«Αν του λένε ότι είναι κοριτσίστικα θα τον στεναχωρούν γιατί δεν είναι έτσι... και εμένα μου αρέσουν τα χρώματα και μερικές φορές θέλω να φοράω αλλά σκέφτομαι τι θα πουν...» είπε ο Παναγιώτης μόλις ξεκινήσαμε την ιστορία.

«Τότε θα έπρεπε να σκέφτονται πριν στο πουν...να μην μιλάνε πριν να σκεφτούν...ή πριν να σου δείξουν ότι δεν τους αρέσουν» ενώ το επόμενο παιδί συνέχισε «όλοι πρέπει να το κάνουν..να βάζουμε μέσα στο μυαλό μας κάτι και μετά να το κάνουμε»

Η εξάσκηση στον αυτοέλεγχο δεν περιορίστηκε μόνο στις συμβουλές, συχνά παρατηρώντας τις αντιδράσεις των παιδιών όταν έπρεπε να δράσουν μόνα τους χωρίς την συμμετοχή της εμπυχωτριάς η κριτική φίλη σημείωσε ότι *«σταματούν για δευτερόλεπτα και κοιτούν αυτό που έχουν στα χέρια τους, ή προς τα εκεί που θέλουν να πάνε... δεν φαίνονται ότι δεν ξέρουν τι πρέπει να κάνουν, φαίνεται ότι σκέφτονται τι πρέπει να κάνουν. Μετά συνεχίζουν περισσότερο αποφασιστικά και αυτό φαίνεται στο σώμα και τις κινήσεις τους»*

Χαρακτηριστική έκφραση της αλλαγής στον αυτοέλεγχό τους είναι η μείωση των εντάσεων μέσα στην πειραματική ομάδα. Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας οι εντάσεις φαίνεται να μειώθηκαν και οι διαφωνίες όταν εμφανίζονταν είχαν μικρότερη διάρκεια παρόλο που κάποιες φορές ήταν ιδιαίτερα έντονες. Η ένταση των συγκρούσεων είναι σχεδόν αναμενόμενη μέσα σε μια ομάδα νηπίων, το να τις διαχειρίζονται όμως τα ίδια τα νήπια και να μπαίνουν τα ίδια στην διαδικασία της «αυτορρύθμισης» είναι το ζητούμενο. *«Μερικές φορές θέλω να φωνάξω στο Γιάννη γιατί δεν ακούει, αλλά μετά σκέφτομαι ότι θα πονέσει ο λαιμός μου και θα φοβίσω και τη Μαρία που δεν της αρέσουν οι φωνές...»* ήταν η αποπλιστική απάντηση του Νικόλα όταν τον θύμωσε ο Γιάννης παίρνοντάς του το μαξιλάρι που καθόταν

Η διαχείριση των συναισθημάτων, η ενδυνάμωση του αυτοελέγχου τους, η αναγνώριση του άλλου οδηγούν σταδιακά σε βελτίωση του γενικότερου κλίματος της σχολικής τάξης βελτιώνοντας ταυτόχρονα τις σχέσεις μεταξύ των ίδιων των παιδιών

2.6.γ. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη συμβολή της αξιοποίησης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν σε δώδεκα δομημένες παρεμβάσεις και ο μετα-έλεγχος των δεδομένων ανέδειξε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας, η Δραματική Τέχνη επηρέασε θετικά τη διάθεσή τους για συνεργασία και αλληλοβοήθεια, ενδυνάμωσε την ικανότητα αυτοελέγχου και την προσοχή των νηπίων καθώς και την ικανότητά τους για διαχείριση των συναισθημάτων τους στοιχεία που ενισχύουν την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των νηπίων σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Ακριτίδου, 2014·Woolland, 1999· Τσιάρας, 2003).

Στα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου δεν εντοπίστηκε στατιστική βελτίωση των παραμέτρων που εξετάστηκαν κατά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν νήπια που φοιτούσαν σε μια και μόνο σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, της μικρής πληθυσμιακά πόλης του Λυγουριού Αργολίδας. Το μέγεθος των μόλις δεκαπέντε μαθητών της εμπειρικής ομάδας και των δεκαπέντε μαθητών της ομάδας ελέγχου είναι ιδιαίτερα μικρό για να υπάρξει γενίκευση των συμπερασμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Η παρούσα έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί ενδεικτικά και να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω μελέτη σε ένα μέγεθος δείγματος ικανό να οδηγήσει σε γενικευμένα συμπεράσματα. Η επιλογή της ταυτόχρονης εκπόνησης κοινής έρευνας δράσης με αξιοποίηση κοινού εργαλείου συλλογής δεδομένων σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας θα μπορούσε πιθανά να αποτελέσει μια ιδιαίτερα αξιοποιήσιμη πηγή πληροφοριών για την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ) που επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα δράσης μπορεί να αξιοποιηθεί σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες εκτός από τα νήπια και να αποτελέσει κοινό εργαλείο συλλογής δεδομένων τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας που λειτουργεί ανασταλτικά ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων είναι η μικρή χρονική διάρκεια της έρευνας, η

οποία περιορίζεται στις δώδεκα εβδομάδες με αντίστοιχο αριθμό δράσεων. Η διεύρυνση του χρόνου διάρκειας της έρευνας έτσι ώστε να καλύψει ολόκληρο διδακτικό έτος, πιθανά να δώσει τη δυνατότητα συλλογής πληθώρας στοιχείων που αφορούν στην επίδραση της χρήσης μεθόδων Δραματικής Τέχνης.

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων με την ποιοτική προσέγγιση να αφορά στην αξιολόγηση των παρατηρήσεων του κριτικού φίλου. Η επιλογή μεικτής μεθόδου που θα συνδυάζει τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων είναι ένας ακόμα τρόπος αξιοποίησης της ερευνητικής διαδικασίας που θα μπορούσε να παρέχει περισσότερες πληροφορίες για την αξιολόγηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Επίλογος

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο ερευνών. Είναι η πραγμάτωση της μαθητοκεντρικής προσέγγισης της εκπαίδευσης που στόχο έχει να ενδυναμώσει τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να προσεγγίσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από την πολυεπίπεδη διάστασή της.

Μέσα από την αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση τα παιδιά επαναδομούν τη σχέση τους με τους άλλους, τη σχέση με τον ίδιο τους τον εαυτό. Αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους, γνωρίζουν τον κόσμο γύρω τους και αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσα τους, προσεγγίζουν την Τέχνη και τη γνώση βιωματικά και εξελίσσουν την προσωπικότητά τους.

Στη ηλικιακή ομάδα των νηπίων μαθαίνουν με παιγνιώδη τρόπο να ανακαλύπτουν τους εαυτούς τους, να αναγνωρίζουν τις δεξιότητες τους να βρίσκουν τρόπο να εκφράζονται και να δημιουργούν. Ανακαλύπτουν τη γνώση και τη δημιουργία μαθαίνουν να είναι μέλη μιας ευρύτερης ομάδας, εξασκούνται στην ενεργητική ακρόαση και στο σεβασμό και πλουτίζουν την προσωπική τους σκευή με κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες που θα τις κουβαλούν και στην ενήλικη ζωή τους.

Η θετική επίδραση στην ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας δεν αποτελεί το μοναδικό πεδίο συμβολής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση . Στον χώρο της εκπαίδευσης η Δραματική Τέχνη έχει πρωτεύοντα ρόλο και μπορεί να αξιοποιηθεί καθ' όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι μόνο ως ξεχωριστή θεματική ενότητα ενταγμένη στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά ως τρόπος ουσιαστικής προσέγγισης αφενός της γνώσης, αφετέρου δε της ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ακριτίδου, Α. (2014). *Ανάπτυξη Μεθοδολογίας STEM για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Προσχολική Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Σχολή Τεχνολογιών, Πληροφορικής και Επικοινωνίας, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Ανδρικοπούλου, Κ., Αντωνοπούλου-Στεφανή, Γ., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Σ., & Ντιντή, Α. (2019). *Η Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών στο Σχολικό Περιβάλλον*. Οδηγός Εκπαιδευτικού & Εκπαιδευτικό Υλικό. (Σ. Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, & Α. Ντιντή, Επιμ.). Μηλιές: Κοντύλι.
- Arghobe, V. (2013). Emotional and Social Intelligence Competence. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 8(2), 66-77.
- Αρβανιταντώνη, Β. (2010). *Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Θεματικοί Άξονες: Εικαστικά-Θέατρο-Μουσική –*

Χορός-Μαθητικός Τύπος – ΜΜΕ – Φωτογραφία – Κινηματογράφος-Οπτικοακουστικά μέσα. Αθήνα: Κιβωτός.

Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι Κοινωνικές Σχέσεις και η Παιδική Φιλία στην Προσχολική Ηλικία.* Θεσσαλονίκη. : Αδελφών Κυριακίδη

Βαρδούλη - Λάππα, Κ. (2009). *Η Φυσική Αγωγή ως Παράγων Κοινωνικοποίησης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας.* Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Bolton, G. (1984). *Drama as Education.* London: Longman.

Bruner, J., & Haste, H. (1990). *Making Sense.* London: Routledge

Γιαννούλη, Π. (2014). *Η Συμβολή της Θεατρικής Τέχνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.* Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Denham, S.A, Blair, K.A, DeMulder E, Levitas J, Sawyer K, Auerbach-Major S, Queenan P. (2003). *Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? Child Development, 74, 238–256*

Ευστρατίου- Φώτη, Π. (2017). *Η Συμβολή της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Τέχνης στην Προσχολική Εκπαίδευση Μέσα από Μελοποιημένους Μύθους του Αισώπου.* Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Fleming, M., Merrell, C. & Tymms, P. (2004). The Impact of Drama on Pupils' Language, Mathematics, And Attitude In Two Primary Schools. *Research In Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 9(2), 177-197.*

Foulin, J., & Mouchon, S. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (μτφρ. Μ. Φανιουδάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Gazelle, H., & Ladd G. W. (2003). Anxious Solitude and Peer Exclusion: A Diathesisstress Model of Internalizing Trajectories in Childhood. *Child Development, 74*, 257-278
- Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί Το «EQ» Είναι Πιο Σημαντικό Από Το «IQ»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-586.
- Goodman, A., & Goodman, R. (2009). Strengths and Difficulties Questionnaire as a Dimensional Measure of Child Mental Health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 48*, 400-3.
- Heathcote, D. (1984). *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Ηλιόπουλος, Ι. (1998). *Οικογενειακή και Σχολική Αγωγή*. Πάτρα: Πετράκης
- Kagan, S. (1990). Readiness 2000: Rethinking Rhetoric and Responsibility. *Phi Delta Kappa, 72*(4), 272-274.
- Καλύβα, Ε. (1990). *Πώς να Βοηθήσετε το Παιδί να Γίνει Καλός Μαθητής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κάντ, Ε. (2004). *Περί Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Kemmis, S., & McTaggart. (2008). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (3rd edn, pp.271-330). London: Sage Publications.
- Κογκούλης, Ι. Β. (2014). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική* (6η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1963). *Προσχολική Αγωγή*. Αθήνα: Δίπτυχο.

- Ladd, G.W., & Kochenderfer, B. J. (1996). Linkages Between Friendship and Adjustment During Early School Transitions. In W.M. Bukowski A. F. Newcomb and W. W. Hartup (Eds), *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*. (pp.322-345). New York: Cambridge University Press.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (2012). *Ανθρώπινες Σχέσεις και Επικοινωνία στην Προσχολική Εκπαίδευση. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις Θεσσαλονίκης.
- Landier, J. C., & Barret, G. (1991). *Expression Dramatique Theatre*. Paris: Hatier.
- Leung, B. P., & Silberling, J. (2006). Using Sociograms to Identify Social Status in the Classroom. *The California School Psychologist*, 11, 57-61.
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Mason J., (2010) : *Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα
- Mathieson, K. (2018). *Κοινωνικές Δεξιότητες στην Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαυρουδή, Α. (2014). *Προαγωγή της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μέλισσα- Χαλκιοπούλου, Χ. (2003). *Η Εξελικτική και η Κλινική Ψυχολογία Στο Χώρο της Υγείας*. Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική έκδοση.
- Μπάμπαλης, Θ. Κ. (2012). *Σχολική Παιδαγωγική: Η ζωή στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., Κιοσέογλου, Γ. & Στογιαννίδου, Α. (2000). *Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών στο Σχολικό Πληθυσμό*. Στο Α. Ρούσσου (Επιμ.). *Θέματα Ψυχομετρίας στην Κλινική Πράξη και Έρευνα* (σσ. 208-220). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Muller, W. (1979). *Παντομίμα* (μτφρ. Γ. Κώνστας). Αθήνα: Κάλβος.

- Newcomb, A.F., Bagwell C.L. (1996). The Developmental Significance of Children's Friendship Relations. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds), *The Company they Keep* (pp. 289–321). San Diego, CA; Cambridge University Press.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση Δεδομένων με τη Χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ο'Sullivan, C. (2015). Drama and Autism. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 1-13.
- Πάλμου-Κουλουμπή, Β. (2016). *Το Κουκλοθέατρο Ως Μέσον Αγωγής και Θεραπείας*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο
- Παναγιωτίδου, Μ. (2001). *Δεσμός Παιδιού-Μητέρας Και ο Ρόλος Του Στην Προσαρμογή Και Τη Διαμόρφωση Της Συμπεριφοράς Του Παιδιού Στο Νηπιαγωγείο*. Πτυχιακή Εργασία, Παιδαγωγική Σχολή Προσχολικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία 3: Ψυχολογική Θεώρηση της Πορείας της Ζωής από τη Σύλληψη ως την Ενηλικίωση: Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Θεωρίες Κοινωνικοποίησης Και Ανάπτυξης Της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση 15 Μαρτίου 2020 από: <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/4747/1/%CE%9A%CE%B5%CF%86%CE%B1%CC%81%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CE%BF%202.pdf>
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης

- Σιλιγάρης, Χ. (2001). *Κοινωνικοποίηση Στο Σχολείο: Θεσμός, Αξίες Και Πρότυπα Συμπεριφοράς Στα Σχολικά Εγχειρίδια Η Γλώσσα Μου*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Spolin, V. (1986). *Theater Games for The Classroom*. Evanston, IL: NU Press.
- Sullivan, H.S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton
- Thompson, R. A. (2009). Doing what Doesn't Come Naturally: The Development of SelfRegulation. *Journal of Zero to Three*, 30(2), σσ. 33-39.
- Τσάφος, Β. (2010). *Ο Ρόλος Του Κριτικού Συνεργάτη στην Επαγγελματική Ανάπτυξη Του Εκπαιδευτικού Και Τη Βελτίωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*. (τελευταία πρόσβαση 12/5/2020) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%2018.10.2010.pdf
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Μια Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2007). Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.) *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη* (σσ. 25-70), Πρακτικά Επιστημονικών Ημερίδων. Αθήνα: Παπαζήσης .
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Tsiaras, A. (2016). Improving Peer Relations Through Dramatic Play in Primary School Pupils. *International Journal of Education & the Arts*, 17(18), 1-21.

- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανωτέρων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (Μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Ward, W. (1930). *Creative Dramatics: For the Upper Grades and Junior High School*. New York: D. Appleton Century Company
- Way, B. (1967/1998). *Development through Drama*. Amherst, NY: Humanity Books.
- Wooland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο* (Μτφρ. Ε. Κανηρά, Επιμ. Κ. Μαρούσου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χατζηνά, Φ. (2006). *Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα, Διδακτική Μεθοδολογία, Γνωστικό Αντικείμενο Ειδική Διδακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών για τους/τις Εκπαιδευτικούς

Για κάθε θέμα, σημειώστε αν **Δεν Ισχύει**, **Ισχύει Κάπως** ή **Ισχύει Σίγουρα**. Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στη συμπεριφορά του παιδιού κατά τους τελευταίους έξι μήνες ή στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς.

Αγόρι/Κορίτσι:

Ημερομηνία Γέννησης:

Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η για πολύ ώρα	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα

Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο.	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά.	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά.	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα

Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί.	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, ε εύκολα χάνει την αυτοπεποίθηση του/της.	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά.	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Συχνά αντιμιλά στους ενηλίκους.	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς,	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα

εκπαιδευτικούς,, άλλα παιδιά)			
Μπορεί να σκέφτεται πριν πράξει.	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Μπορεί να είναι κακεντρεχής με τους άλλους.	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα

Παρεμβάσεις

1^η Παρέμβαση (30/09/2020)

- Δραστηριότητα 1^η « Πες μου το όνομά σου»

Τα παιδιά είναι σε κύκλο. Κάποιο από αυτά κρατάει ένα κουβάρι, λέει το όνομά του, το ξετυλίγει και κρατώντας την άκρη του το πετάει σε κάποιο άλλο παιδί. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν όλα τα παιδιά έχουν πετάξει το κουβάρι λέγοντας το όνομά τους.

- Δραστηριότητα 2^η «Άκου το θόρυβο...»

Εξηγούμε στα παιδιά ότι κάθε όνομα έχει διαφορετικές συλλαβές. Θα χτυπάμε παλαμάκια τις συλλαβές του ονόματος κάθε παιδιού με τον τρόπο που αυτό επιθυμεί π.χ δυνατά, ψιθυριστά ή φωνάζοντας.

➤ Δραστηριότητα 3^η «Χαιρετά με να σε χαιρετώ»

Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Με το σύνθημα του εμπυχωτή αρχίζουν να χαιρετούν με διάφορους τρόπους π.χ με τη μύτη, με το πόδι αγκώνα, χέρι κ.α.

➤ Δραστηριότητα 4^η «Η τάξη με τα μάτια του φίλου μου»

Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια. Το ένα κλείνει τα μάτια του και το άλλο είναι ο οδηγός του. Το παιδί με τα κλειστά μάτια ακουμπάει διάφορα αντικείμενα και προσπαθεί να μαντέψει τι είναι. Το παιδί οδηγός το επιβεβαιώνει και συνεχίζουν. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.

Στο τέλος της τέταρτης παρέμβασης τα παιδιά περιγράφουν τι τους άρεσε και τι δεν τους άρεσε από τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν. Γίνεται μια μικρή συζήτηση για αυτό που τους δυσκόλεψε περισσότερο καθώς και για αυτό που τους άρεσε περισσότερο.

2^η Παρέμβαση (06/10/2020)

➤ Δραστηριότητα 1^η «Καπέλωσέ με»

Τα παιδιά βρίσκονται καθισμένα σε κύκλο. Παίζει χαρούμενη μουσική. Ένα καπέλο περνάει από κεφάλι σε κεφάλι. Σε όποιον μένει το καπέλο με το σταμάτημα της μουσικής μας λέει το αγαπημένο του φαγητό.

➤ Δραστηριότητα 2^η «Η σαρανταποδαρούσα»

Τα παιδιά κάθονται στο πάτωμα το ένα πίσω από το άλλο. Προσπαθούν να φτιάξουν μια σαρανταποδαρούσα. Μπλέκουν τα πόδια τους και προσπαθούν να κινηθούν ομαδικά στο χώρο.

➤ Δραστηριότητα 3^η «Περπατάμε στο σκοτάδι»

Κάνουμε την αίθουσα όσο πιο σκοτεινή μπορούμε και εξηγούμε στα παιδιά ότι θα κάνουμε έναν πολύ ιδιαίτερο περίπατο. Το μόνο που πρέπει να κάνουν είναι να μας ακολουθούν αφού θα κρατάμε το φακό και να προσέχει ο ένας τον άλλον.

➤ Δραστηριότητα 4^η «Ζωγραφίζοντας...»

Τα παιδιά ζωγραφίζουν πώς είναι τα αντικείμενα στο σκοτάδι.

-Είναι ίδια τα χρώματα;

-Ποιες οι διαφορές τους;

-Πως μας αρέσει να τα βλέπουμε;

-Στο σκοτάδι ή στο φως;

Βάζουμε τις ζωγραφιές σε ένα ταμπλό και τα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν πιο αντικείμενο ζωγράφισαν οι συμμαθητές τους

3^η Παρέμβαση (13/10/2020)

➤ Δραστηριότητα 1^η «Ανθρώπινο παζλ»

Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες των πέντε και γίνονται τα κομμάτια ενός παζλ. Ένα ξαπλώνει στο πάτωμα, σε όποια στάση επιθυμεί και τα υπόλοιπα συμπληρώνουν με τον ίδιο τρόπο. Με το σύνθημα του εμπυχωτή σηκώνονται και περπατούν ελεύθερα στο χώρο. Στο δεύτερο σύνθημα ξαπλώνουν και καλούνται να ξαναφτιάξουν το ίδιο παζλ.

➤ Δραστηριότητα 2^η «Τα σπίτια των παραμυθιών»

Τα παιδιά χωρισμένα σε τρεις ομάδες αποφασίζουν το παραμύθι με το οποίο θα ήθελαν να ασχοληθούν. Συζητούν και αποφασίζουν ποια είναι τα πρόσωπα, τί κάνουν, ποιος είναι ο χώρος δράσης.

➤ Δραστηριότητα 3^η «Εν δράσει»

Σε συνέχεια της παραπάνω δραστηριότητας μοιράζουν ρόλους και δραματοποιούν το παραμύθι που διάλεξαν.

➤ Δραστηριότητα 4^η «Κουβεντιάζοντας για τη ζωγραφιά μας»

Ζωγραφίζουμε το αγαπημένο μας παραμύθι και συζητάμε σχετικά.

4^η Παρέμβαση (20/10/2020)

➤ Δραστηριότητα 1^η «Γλύπτης και γλυπτό»

Τα παιδιά γίνονται σε ζευγάρια γλύπτης και γλυπτό. Το γλυπτό στέκεται ακίνητο και ο γλύπτης προσπαθεί να του δώσει ένα σχήμα. Στο τέλος εκθέτουν τα έργα τους και προσπαθούν να μαντέψουν τι έφτιαξε ο κάθε γλύπτης.

➤ Δραστηριότητα 2^η «Νύχτα στο μουσείο»

Σε συνέχεια της παραπάνω δραστηριότητας, τα γλυπτά βρίσκονται νύχτα στο μουσείο. Ο εμπυχωτής περνάει και τα ζωντανεύει. Αυτά αρχίζουν να κινούνται και να μας λένε την ιστορία τους.

Ποιο είναι το όνομα τους;

Που ζουν;

Ποια είναι η οικογένειά τους;

Που θα ήθελαν να πάνε;

➤ Δραστηριότητα 3^η «*Το ταξίδι*»

Ο εμψυχωτής αφηγείται την παρακάτω ιστορία: « Θα πάμε ένα ταξίδι σε ένα ωραίο μέρος, μακριά από εδώ που έχει πάντα ήλιο. Θα σας πάρω όλους μαζί μου γιατί μου αρέσει η παρέα σας. Θα πάρω και την κόρη μου μαζί για να παίζει μαζί σας. Θα πάρω τη φωτογραφική μηχανή, τους μαρκαδόρους μου γιατί μου αρέσει να ζωγραφίζω. Θα πάρω και μια ζακέτα γιατί ίσως το βραδάκι να κάνει κρύο».

Στη συνέχεια ο εμψυχωτής ζητάει από τα παιδιά να πει το καθένα τη δική του ιστορία.

Πού θα πάτε;

Με ποιον;

Τι θα πάρετε μαζί σας;

Γιατί;

➤ Δραστηριότητα 4^η «*Ζωγραφίζοντας...*»

Σε μια κόλλα χαρτί ζωγραφίζουν τον προορισμό που θα ήθελαν να πάνε, δείχνουμε τις ζωγραφιές στην ομάδα και περιγράφουμε τι ζωγραφίσαμε.

5^η Παρέμβαση (26/10/2020)

➤ Δραστηριότητα 1^η «*Ξέρω κάποιον*»

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και ένα ένα ξεκινάει με τη φράση «*ξέρω κάποιον που του αρέσει το ποδόσφαιρο...*» χωρίς να πει όνομα. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν ποιος είναι.

➤ Δραστηριότητα 2^η «*Ερχεται μόρα*»

Όλοι μαζί στον κύκλο παριστάνουμε ήχους καταιγίδας. Ξεκινάει ο εμψυχωτής χτυπώντας τα δάχτυλα στην παλάμη του και οι υπόλοιποι ακολουθούν. Στη συνέχεια χτυπάμε και τα πόδια στο πάτωμα. Εμπλουτίζουμε την ατμόσφαιρα με αφήγηση και τα παιδιά ακολουθούν δραματοποιώντας όπως μπορούν.

«Βρέχει πολύ, ο αέρας ρίχνει τα φύλλα και αυτά στροβιλίζονται. Πάνε όπου τα πάει ο δυνατός αέρας. Σιγά, σιγά η καταιγίδα σταματά». Τα παιδιά αρχίζουν σιγά-σιγά να ελαττώνουν τους ήχους και να μετριάζουν τις κινήσεις τους μέχρι που έρχεται η ηρεμία.

- Δραστηριότητα 3^η «Χαλαρώνοντας ... ταξιδεύουμε»

Τα παιδιά ξαπλώνουν στο χώρο ακούγοντας μουσική και μεταφέρονται σε μέρη και τοπία που τα χαλαρώνουν.

6^η Παρέμβαση (03/11/2020)

- Δραστηριότητα 1^η « Όλοι μαζί»

Όλοι περπατάμε ζωηρά στο χώρο με τη συνοδεία μουσικής. Όταν κάποιος σταματήσει προσπαθούν όλοι να κάνουν το ίδιο. Όταν κάποιος ξεκινήσει, ξεκινούν όλοι.

- Δραστηριότητα 2^η « Ας πούμε μια ιστορία»

Ο εμψυχωτής αφηγείται στα παιδιά μια ιστορία.

« Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα κοριτσάκι. Κάθε φορά που έκανε κρύο η μπουλά του «έτρεχε» και τα υπόλοιπα παιδιά το κοροϊδεύαν. Δεν ήξερε τί να κάνει, ήθελε τόσο πολύ να παίξει μαζί τους αλλά δεν μπορούσε...»

- Δραστηριότητα 3^η « Θα μου πείτε τη συνέχεια;»

Με βάση την παραπάνω ιστορία ο εμψυχωτής μοιράζει στα παιδιά ρόλους. Ζητάει να συνεχιστεί η ιστορία.

Ποιο είναι το πρόβλημα;

Ποια λύση προτείνετε;

Τα παιδιά συζητούν και δραματοποιούν δίνοντας τη λύση που επιθυμούν.

- Δραστηριότητα 4^η « Ζωγραφίζοντας τη λύση»

Σε χαρτί του μέτρου το κάθε παιδί χωριστά ζωγραφίζει πρώτα τα συναισθήματα που του γεννήθηκαν ακούγοντας την ιστορία και κατόπιν τα συναισθήματα δίνοντας τη λύση στο πρόβλημα.

7^η Παρέμβαση(10/11/2020)

- Δραστηριότητα 1^η «Οι μαριονέτες»

Τα παιδιά μιμούνται τις μαριονέτες. Ξεκινούν με την κίνηση των χεριών, των ποδιών και κινούνται ζωηρά πάνω κάτω ακούγοντας το τραγούδι Χόκυ Πόκυ.

- Δραστηριότητα 2η «Το τρίτο ποντικάκι»

Ο εμπυχωτής αφηγείται την παρακάτω ιστορία.

« Μια φορά κι έναν καιρό ζούσαν σε ένα αγρόκτημα δύο ποντίκια. Αγαπημένα περνούσαν τις μέρες τους μαζί.

Μια μέρα το ένα ποντικάκι βρήκε ένα κομμάτι τυράκι, το πήραν και άρχισαν να τρέχουν χαρούμενα. Μόλις έκατσαν να το φάνε, ένα άλλο ποντικάκι πεινασμένο εμφανίστηκε. - Αχ πόσο θα ήθελα λίγο τυράκι , είπε.

Το ένα ποντικάκι ήθελε να του δώσει, το άλλο όμως δεν ήθελε...»

➤ Δραστηριότητα 3η «*Ας γίνουμε ποντικάκια*»

Με βάση την παραπάνω ιστορία ο εμπυχωτής μοιράζει στα παιδιά ρόλους.

Ζητάει να συνεχιστεί η ιστορία.

Ποιο είναι το πρόβλημα;

Ποια λύση προτείνεται.

Τα παιδιά συζητούν και δραματοποιούν δίνοντας τη λύση που επιθυμούν.

➤ Δραστηριότητα 4^η «*Ζωγραφίζουμε την ιστορία*»

Σε χαρτί του μέτρου το κάθε παιδί χωριστά ζωγραφίζει πρώτα τα συναισθήματα που του γεννήθηκαν ακούγοντας την ιστορία και κατόπιν τα συναισθήματα δίνοντας τη λύση στο πρόβλημα.

8^η Παρέμβαση (13/01/2021)

➤ Δραστηριότητα 1^η «*Οδηγός και αυτοκίνητα*»

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας είναι το αυτοκίνητο, ο άλλος ο οδηγός. Το αυτοκίνητο αφήνεται στα χέρια του οδηγού που το καθοδηγεί στο χώρο, πιάνοντάς το από τους ώμους. Φροντίζει να μη συγκρουστεί με τα άλλα αυτοκίνητα. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.

➤ Δραστηριότητα 2^η «*Το λιονταράκι που είχε πολλά παιχνίδια*»

Ο εμπυχωτής αφηγείται την παρακάτω ιστορία.

«Ήταν μια φορά κι έναν καιρό ένα λιονταράκι. Είχε πολλά παιχνίδια αλλά δεν του έφταναν, ήθελε και των φίλων του. Μια μέρα η ζέβρα αντιλήφθηκε ότι της έλειπαν οι καινούργιοι της μαρκαδόροι. Μεγάλος καβγάς ξέσπασε...»

➤ Δραστηριότητα 3^η «*Ήρθαν και οι κούκλες στην παρέα μας*»

Ο εμπυχωτής παροτρύνει τα παιδιά να χωριστούν σε ζευγάρια, να πάρουν τις κούκλες του κουκλοθέατρου, να δραματοποιήσουν την ιστορία και να προτείνουν λύσεις.

Ποιο είναι το πρόβλημα;

Ποια λύση θα δοθεί στο τέλος;

➤ Δραστηριότητα 4^η «*Καιρός να σηκωθούμε*»

Υπό το άκουσμα χαλαρωτικής μουσικής τα παιδιά βρίσκονται ξαπλωμένα στο πάτωμα σα να κοιμούνται. Σιγά σιγά με την παρότρυνση του εμπυχωτή αρχίζουν να ξυπνούν τεντώνοντας τα άκρα τους. Ανοίγουν τα μάτια τους και σηκώνονται όρθια αργά -αργά.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 9^Η (20/01/2021)

Δραστηριότητα 1^η «*Κάνε ότι κάνω*»

Ο εμπυχωτής στέκεται μπροστά στην ομάδα και κάνει διάφορες κινήσεις συνοδευόμενες και από ήχους. Ζητάει από τα παιδιά να τον μιμηθούν. Στη συνέχεια ένα ένα τα παιδιά αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο παίρνοντας τη θέση του.

Δραστηριότητα 2^η «*Το μπαλόني*»

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας είναι το μπαλόني και ο άλλος σιγά σιγά το φουσκώνει. Το μπαλόني στην αρχή είναι πεσμένο στο έδαφος και μαζεμένο. Σιγά σιγά φουσκώνει και τότε το άλλο παιδί παίζει μαζί του. Με προσοχή όμως μη σκάσει το μπαλόني.

Δραστηριότητα 3^η

Ο εμπυχωτής αφηγείται την παρακάτω ιστορία.

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα αγοράκι που αγαπούσε τα χρώματα του ουράνιου τόξου. Τα ρούχα του λοιπόν ήταν όλα πολύχρωμα. Του άρεσε να φοράει πολύχρωμα γυαλιά και πολύχρωμα καπέλα. Ένα άλλο αγόρι όμως το κοροϊδεύει λέγοντάς του ότι είναι κοριτσίστικα. Μια μέρα λοιπόν στην αυλή...»

Δραστηριότητα 4^η

Με βάση την παραπάνω ιστορία ο εμπυχωτής μοιράζει στα παιδιά ρόλους. Ζητάει να συνεχιστεί η ιστορία. Ποιο είναι το πρόβλημα; Ποια λύση προτείνεται. Τα παιδιά συζητούν και δραματοποιούν δίνοντας τη λύση που επιθυμούν.

Δραστηριότητα 5^η « Πάρε το συναίσθημά μου»

Καθόμαστε όλοι σε ένα κύκλο. Ο πρώτος παίρνει στο πρόσωπό του ένα συναίσθημα. Το δίνει στον επόμενο μέχρι να φτάσει στο τέλος του κύκλου.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 10^H (27/01/2021)

Δραστηριότητα 1^η «Το κουβάρι»

Παίρνουμε το κουβάρι και το ξετυλίγουμε σε σχηματισμούς πάνω στο πάτωμα. Τα παιδιά πατούν πάνω στη γραμμή όπως θέλουν αργά, γρήγορα, στις μύτες, στις φτέρνες.

Δραστηριότητα 2^η «Ιστορίες με ένα κουβάρι»

Ο εμπυχωτής κρατάει το κουβάρι, κινείται στο χώρο, το ξετυλίγει σιγά σιγά και αρχίζει μια ιστορία. « Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας ξυλοκόπος...». Στη συνέχεια δίνει το κουβάρι σε ένα παιδί το οποίο πρέπει να συνεχίσει την ιστορία ξετυλίγοντάς το. Όλα τα παιδιά με τη σειρά τους παίρνουν το κουβάρι και συμπληρώνουν την ιστορία.

Δραστηριότητα 3^η

Ο εμπυχωτής μοιράζει ρόλους στα παιδιά βασισμένος στην ιστορία που δημιουργήθηκε. Δραματοποιούν την ιστορία όπως μπορούν..

Δραστηριότητα 4^η «Δείξε μου τί νιώθεις»

Τα παιδιά σκέφτονται ένα συναίσθημα κι ένα ένα το δείχνει με παντομίμα. Μπορούν να σταυρώνουν τα χέρια, να περπατούν θυμωμένα, φοβισμένα, να αλλάζουν εκφράσεις στο πρόσωπο. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν πως νιώθουν.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 11^H (03/02/2021)

Δραστηριότητα 1^η « Βαρκούλες»

Τα παιδιά σε ζευγάρια είναι καθισμένα στο πάτωμα και κάνουν τις βαρκούλες. Με τη μουσική κινούνται αριστερά δεξιά. Πλέον τότε σε ήσυχη θάλασσα τότε σε τρικυμιώδη. Καλούνται να προσαρμόσουν ανάλογα τις κινήσεις τους.

Δραστηριότητα 2η «Η κορδέλα»

Τα παιδιά κρατούν μια κορδέλα από χαρτί. Περπατούν και χορεύουν στο ρυθμό της μουσικής και προσπαθούν να μην τους σκιστεί η κορδέλα.

Δραστηριότητα 3^η

Ο εμπυχωτής αφηγείται την παρακάτω ιστορία.

« Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα σκανταλιάρικο λαγουδάκι. Οι σκανταλιές του ενοχλούσαν τα υπόλοιπα ζώα του δάσους που δεν ήξεραν τι να κάνουν. Μια μέρα λοιπόν αποφάσισαν τα εξής...».

Δραστηριότητα 4^η

Ο εμπυχωτής χωρίζει τα παιδιά σε τρεις ομάδες και τους ζητάει να συζητήσουν και να βρουν τη λύση στο πρόβλημα της παραπάνω ιστορίας. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα δραματοποιεί τη λύση που βρήκε.

Δραστηριότητα 5^η «Τι άκουσες;»

Ο εμπυχωτής ζητάει από την ομάδα να χαλαρώσει και να προσπαθήσει να ακούσει τους εξωτερικούς ήχους. Στη συνέχεια ένα ένα παιδί περιγράφει τι άκουσε.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 12^H (10/02/2021)

Δραστηριότητα 1^η «Πάρε το μαξιλάρι μου»

Τα παιδιά κάθονται σε γραμμή το ένα πίσω από το άλλο. Ο πρώτος στη γραμμή κρατάει ψηλά πάνω από το κεφάλι του ένα μαξιλάρι. Με τη μουσική το δίνει ο ένας στον άλλον με τον ίδιο τρόπο. Ο τελευταίος γίνεται πρώτος και το παιχνίδι συνεχίζεται...

Δραστηριότητα 2^η «Φωλιές»

Τα παιδιά γίνονται πουλάκια και στο πάτωμα υπάρχουν στεφάνια που αντιπροσωπεύουν τις φωλιές. Τα στεφάνια είναι κατά ένα λιγότερα από τα παιδιά. Με τη μουσική τα πουλάκια πετούν γύρω από τις φωλιές. Στο σταμάτημα της μουσικής κάθε πουλάκι μπαίνει σε μία φωλιά. Ένα πουλάκι περισσεύει κάθε φορά.

Δραστηριότητα 3^η

Ο εμπυχωτής αφηγείται στα παιδιά την παρακάτω ιστορία.

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα κοριτσάκι που το έλεγαν Άννα. Η Άννα ήταν πολύ έξυπνη και εργατική μόνο που είχε ένα ελάττωμα. Θύμωνε συνέχεια, με το παραμικρό και πολλές φορές χωρίς λόγο. Μια μέρα ενώ ήταν στο νηπιαγωγείο με τους φίλους της...».

Δραστηριότητα 4^η

Με βάση την παραπάνω ιστορία ο εμπνευστής μοιράζει στα παιδιά ρόλους. Ζητάει να συνεχιστεί η ιστορία. Ποιο είναι το πρόβλημα; Ποια λύση προτείνεται.

Τα παιδιά συζητούν και δραματοποιούν δίνοντας τη λύση που επιθυμούν.

Δραστηριότητα 5^η

Τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν τι είναι αυτό που τα θυμώνει πιο πολύ. Στο τέλος, συζητάμε όλοι μαζί τί είναι αυτό που μας θυμώνει και ψάχνουμε τρόπους και λύσεις να το αντιμετωπίσουμε.