



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»**

**ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ: «Η συμβολή της Δραματικής
Τέχνης στη μείωση του σχολικού άγχους, σε μαθητές της Β/θμιας Εκπαίδευσης:
Μια έρευνα δράσης στο 1^ο Γυμνάσιο Ναυπλίου»**

Ελένη Σολακούδη

A.M. 5052201901028

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κλαδάκη Μαρία

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Τσιάρας Αστέριος

Λενακάκης Αντώνης

ΝΑΥΠΛΙΟ 2022

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μέρος των φοιτητικών μου υποχρεώσεων στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Θεατρικών σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου ««Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning». Σκοπός της μελέτης είναι η καταγραφή και η παρουσίαση των συμπτωμάτων των διαταραχών άγχους, των αιτιών που συντελούν στην ανάπτυξή τους και η διερεύνηση της συμβολής της Δραματικής Τέχνης στη μείωση του σχολικού άγχους σε μαθητές της Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Η περίοδος της κρίσης της πανδημίας και η συνέχεια αυτής, άλλαξαν την καθημερινή ζωή των παιδιών και των εφήβων. Χωρίς επαφή με φίλους, χωρίς κανονική σχολική ζωή, η εμφάνιση του κορονοϊού επηρέασε βαθιά τη ζωή παιδιών και εφήβων. Σύμφωνα με έρευνες, αυξήθηκαν τα περιστατικά από παιδιά που υποφέρουν από φόβο, ανασφάλεια και άγχος. Η συμβολή της τέχνης ως προς την διαχείριση του σχολικού άγχους έχει πολλά οφέλη, συμπεριλαμβανομένων των θετικών επιπτώσεων που μπορεί να έχει η δημιουργία τέχνης στον σχολικό χώρο. Η δημιουργία τέχνης παρέχει εγγενώς σε ένα άτομο επιλογή, ελευθερία και δύναμη, τα οποία είναι φορείς που συχνά λείπουν από τα περιβάλλοντα ψυχικής υγείας (Curl, 2008). Αυτοί οι φορείς συχνά λείπουν από τα σχολικά συστήματα για μαθητές. Τόσο η νοητική όσο και η καθοδηγούμενη εικόνα έχουν χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσουν, ώστε να αναδιοργανωθούν οι σκέψεις ή να αλλάξουν την εστίαση, προκειμένου να βοηθήσουν στη μείωση των επιπτώσεων του στρες (Curl, 2008).

Η συμβολή της τέχνης έχει βρεθεί ότι είναι πολύ αποτελεσματική στην ανακούφιση και τη διαχείριση του στρες και του άγχους στον σχολικό χώρο. Κάνοντας ορατές απεικονίσεις των εσωτερικών διαδικασιών και των συναισθημάτων τους, οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, καθώς και να αποκτήσουν μια σαφέστερη εικόνα της εξέλιξης και των αλλαγών στη ζωή τους που μπορούν να γίνουν (Chambala, 2008). Αυτή η αυτοπραγμάτωση και η αυτο-αποκάλυψη που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της συμβολής της τέχνης είναι πολύ χρήσιμη για τις αγχώδεις διαταραχές. Η χρήση της φόρμας, του χρώματος, του σχήματος και του σχεδίου για επικοινωνία είναι συχνά λιγότερο εκφοβιστική και είναι βοηθητική αναφορικά με την δημιουργία αγχωδών καταστάσεων. Αυτό

επιτρέπει επίσης να φανούν τα αόρατα συναισθήματα άγχους, που είναι πολύ δύσκολο να περιγραφούν (Chambala, 2008). Συνοπτικά, για την αντιμετώπιση του σχολικού άγχους θα πρέπει κανείς να χρησιμοποιεί, σωματικές δραστηριότητες όπως η τέχνη, κοινωνικές δραστηριότητες, όπως συζητήσεις και γνωστικές δραστηριότητες, όπως η φαντασία και η δημιουργικότητα.

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία, εκπονήθηκε στο πλαίσιο πραγματοποίησης των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του τμήματος Θεατρικών Σπουδών. Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, που διεξήχθη με θέμα την συμβολή της Δραματικής Τέχνης στη μείωση του σχολικού άγχους, σε μαθητές της Β/θμιας Εκπαίδευσης: Μια έρευνα δράσης στο 1ο Γυμνάσιο Ναυπλίου, αισθάνομαι έντονα την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε ορισμένα άτομα που συνέβαλαν με την υποστήριξη τους στην εκπόνηση της εργασίας αυτής.

Πρώτα απ' όλα, αισθάνομαι ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη απέναντι στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, την κυρία Κλαδάκη Μαρία, η οποία μου έδειξε εμπιστοσύνη και μου ανέθεσε το θέμα που θα μελετηθεί στη συνέχεια, παρέχοντας μου την επιστημονική της καθοδήγηση. Με τις υποδείξεις της και το αμείωτο ενδιαφέρον της, δόθηκε αυτό το άρτιο αποτέλεσμα.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην τριμελή επιτροπή που συστάθηκε και για την πολύτιμη συμβολή τους στην ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα. Επιπλέον, θεωρώ σκόπιμο να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου, για την υπομονή, την επιμονή και την προσπάθεια τους να μας μεταδώσουν τις γνώσεις τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Τέλος, θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην οικογένεια μου, για την ηθική υποστήριξη, το κουράγιο, την κατανόηση τους και την πίστη τους σε εμένα καθ' όλη την διάρκεια πραγματοποίησης των σπουδών μου.

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|--|------|
| Πρόλογος | ii |
| Ευχαριστίες | iv |
| Κατάλογος πινάκων | vi |
| Κατάλογος διαγραμμάτων | vii |
| Περίληψη | viii |
| Abstract | ix |
| Εισαγωγή | 1 |
| Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση | 4 |
| 1.1. Αγχώδεις Διαταραχές στους εφήβους | 4 |
| 1.2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση | 7 |
| 1.2.1. Αναδυόμενη γλώσσα και ανάπτυξη αλφαριθμητισμού | 9 |
| 1.2.2. Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη | 12 |
| 1.2.3. Οικοδόμηση της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσω των καλών τεχνών | 14 |
| 1.2.4. Εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων | 15 |
| 1.2.5. Προκλήσεις για την εφαρμογή των Δραματικών Τεχνών στο πρόγραμμα σπουδών | 17 |
| 1.3. Σχολικό άγχος και η Τέχνη ως θεραπευτικό εργαλείο | 18 |
| Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία | 26 |
| 2.1. Σκοπός της έρευνας-ερευνητικές υποθέσεις | 26 |
| 2.2. Ερευνητικός πληθυσμός- δείγμα | 27 |
| 2.3. Μέσα συλλογής δεδομένων | 28 |
| 2.4 Περιγραφή του προγράμματος παρεμβάσεων | 29 |
| Κεφάλαιο 3. Ανάλυση των Δεδομένων | 31 |
| 3.1. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων | 31 |
| 3.2. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων | 62 |
| Κεφάλαιο 4: Τελικά Συμπεράσματα και Συζήτηση | 71 |
| Βιβλιογραφία | 76 |
| Παράρτημα Α: Παρεμβάσεις | 84 |
| Παράρτημα Β: Ημιδομημένη συνέντευξη | 108 |
| Παράρτημα Γ: Ερωτηματολόγιο | 118 |

Κατάλογος πινάκων

| | |
|--|----|
| Πίνακας 1: Πίνακας συχνοτήτων ανά ομάδα..... | 31 |
| Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων ανά φύλο..... | 31 |
| Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία ανά ομάδα και φύλο..... | 32 |
| Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας με το δείκτη Cronbach's alpha..... | 32 |
| Πίνακας 5: Έλεγχοι κανονικής κατανομής Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk | 33 |
| Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών Kendall's tau b..... | 37 |
| Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταβλητών Kendall's tau b μεταξύ των παρεμβάσεων πριν και μετά..... | 46 |
| Πίνακας 8: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία μεταβλητών ανά ομάδα | 46 |
| Πίνακας 9: Συσχετίσεις Mann-Whitney στα επίπεδα άγχους πριν και μετά τις παρεμβάσεις ανάλογα την ομάδα | 49 |
| Πίνακας 10: Συσχετίσεις Mann-Whitney στα επίπεδα άγχους για το σύνολο των παρεμβάσεων (πριν και μετά)ανάλογα την ομάδα | 55 |
| Πίνακας 11: Συσχετίσεις Mann-Whitney στα επίπεδα άγχους για το σύνολο των παρεμβάσεων (πριν και μετά)ανάλογα το φύλο | 56 |
| Πίνακας 12: Συσχετίσεις Wilcoxon πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην ομάδα ελέγχου..... | 57 |
| Πίνακας 13: Συσχετίσεις Wilcoxon πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα | 58 |
| Πίνακας 14: Συσχετίσεις Wilcoxon πριν και μετά το σύνολο των παρεμβάσεων στις δυο ομάδες | 58 |

Κατάλογος διαγραμμάτων

| | |
|---|----|
| Διάγραμμα 1: Ραβδόγραμμα μέσων τιμών πριν τις παρεμβάσεις στις δυο ομάδες | 59 |
| Διάγραμμα 2: Ραβδόγραμμα μέσων τιμών μετά τις παρεμβάσεις στις δυο ομάδες..... | 60 |
| Διάγραμμα 3: Ραβδόγραμμα μέσων τιμών πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην ομάδα ελέγχου | 60 |
| Διάγραμμα 4: Ραβδόγραμμα μέσων τιμών πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα | 61 |
| Διάγραμμα 5: Ραβδόγραμμα μέσων τιμών στα επίπεδα άγχους πριν και μετά το σύνολο των παρεμβάσεων στις δυο ομάδες | 61 |

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται περιγραφή της έρευνας δράσης που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Α' Γυμνασίου, που φοιτούν στο 1^ο Γυμνάσιο Ναυπλίου. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί το κατά πόσο οι Τέχνες γενικά και η Δραματική Τέχνη ειδικότερα, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να διαχειριστούν το άγχος τους. Συγκεκριμένα, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να έχει θετική επιρροή στον έλεγχο και την τροποποίηση του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις δύσκολες καταστάσεις και κατ' επέκταση, το άγχος. Έτσι λοιπόν, στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το πλαίσιο εφαρμογής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύονται οι αγχώδεις διαταραχές στους εφήβους. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η σύνδεση μεταξύ σχολικού άγχους και της Τέχνης ως θεραπευτικού εργαλείου. Ακολουθεί η ανάλυση της μεθοδολογίας της έρευνας, η παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων αυτής. Η μέθοδος η οποία επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα εργασία, είναι η έρευνα δράσης. Πιο συγκεκριμένα, στο 1^ο Γυμνάσιο Ναυπλίου, θα μοιραστεί στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο διαβαθμισμένης κλίμακας μέσα από το οποίο θα δοθεί απάντηση στο υπό μελέτη ζήτημα. Στην συνέχεια, παρουσιάζεται στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό πακέτο SPSS. Τέλος, μετά την παράθεση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται συζήτηση των αποτελεσμάτων καθώς και η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Λέξεις – κλειδιά: Σχολικό άγχος, αγχώδεις διαταραχές και έφηβοι, δραματικό παιχνίδι και άγχος, δραματικό παιχνίδι και εκπαίδευση

Abstract

In the present work, a description of the action research carried out on students of the 2nd Gymnasium who attend a school in Nafplio is described. The purpose of this paper is to study whether Arts in general and Dramatic Art in particular can help students manage their stress. In particular, it examines the extent to which the application of Dramatic Art in Education can have a positive effect on controlling and modifying the way children deal with difficult situations and, consequently, stress. Thus, in the first chapter, the framework for the application of Dramatic Art in Education is presented. In the second chapter, anxiety disorders in adolescents are analyzed. In the third chapter, the connection between dramatic art and school stress is presented. The following is the analysis of the research methodology and the presentation and discussion of its results. The method that was to be used in the present work is action research. More specifically, in the High School of Nafplio, a graded questionnaire will be distributed to the students through which an answer will be given to the question under study. Then the statistical analysis of the data will be done with the statistical package SPSS. Finally, after the presentation of the results, there will be a discussion of the results as well as the drawing of conclusions.

Keywords: School stress, anxiety disorders and teens, dramatic play and stress, dramatic play and education

Εισαγωγή

Το σύνολο, σχεδόν, των ανθρώπων, τόσο των ενηλίκων όσο και των παιδιών, κάποια στιγμή της ζωής τους βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως αυτά του άγχους, των φοβιών και της ανησυχίας για διαφορετικούς κάθε φορά λόγους. Όμως, όταν το άγχος βιώνεται σε υπερβολικό βαθμό και έχει μεγάλη ένταση και διάρκεια, τότε δεν αποτελεί πλέον ένα συναίσθημα λειτουργικό το οποίο βοηθάει το άτομο να αντιμετωπίσει τις δύσκολες καταστάσεις, αλλά μετατρέπεται το ίδιο σε δυσκολία και μπορεί να λάβει την μορφή της αγχώδους διαταραχής. Όταν το άγχος κορυφώνεται και γενικεύεται, τότε η ύπαρξή του δυσκολεύει το άτομο να προσαρμοστεί, ενώ το ωθεί στην βίωση δυσμενών καταστάσεων. Το άγχος ειδικότερα, όταν κάνει την εμφάνισή του στην παιδική ηλικία, ανησυχεί πολύ τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς των μαθητών. Το άγχος μπορεί να σχετίζεται με τον αποχωρισμό του παιδιού από τη μητέρα του κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, κάτι το οποίο έχει επιπτώσεις τόσο στις σχολικές επιδόσεις του παιδιού, όσο και στην κοινωνικότητά του στην μετέπειτα ζωή του (Pine, 2009).

Η παιδική ηλικία και η εφηβεία είναι μία ηλικιακή φάση μέσα στην οποία υπάρχει η ανάπτυξη συμπτωμάτων και συνδρόμων άγχους, που μπορεί να κυμαίνονται από παροδικά ήπια συμπτώματα, έως σοβαρές αγχώδεις διαταραχές. Οι προκλήσεις από ερευνητική άποψη περιλαμβάνουν την αξιόπιστη και κλινικά έγκυρη αξιολόγησή τους για τον προσδιορισμό του επιπολασμού και των προτύπων εμφάνισής τους, καθώς και τον διαμήκη χαρακτηρισμό της πορείας τους για την καλύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών τους. Αυτός ο τύπος πληροφοριών είναι ιδιαίτερα απαραίτητος από κλινική άποψη για την ενημέρωση σχετικά με τη βελτίωση της έγκαιρης αναγνώρισης και της διαφορικής διάγνωσης, καθώς και για την πρόληψη και τη θεραπεία σε αυτό το ηλικιακό εύρος (Pine, 2009).

Το άγχος, ουσιαστικά, αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά ο εγκέφαλος στον κίνδυνο, ένα ερέθισμα αναπόφευκτο από οποιοδήποτε οργανισμό. Η ύπαρξή του παρατηρείται από την βρεφική και παιδική ηλικία, και ακολουθεί μια αύξουσα κλίμακα στην εμφάνισή του, από κάτι ήπιο σε σοβαρό. Πρόκειται, συνεπώς, για ένα έμφυτο ανθρώπινο συναίσθημα. Σπάνια το άγχος είναι ψυχολογικό, αφού εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο και ένταση σε διαφορετικές περιστάσεις, προκειμένου να εξαλειφθεί ο κίνδυνος. Ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε άνθρωπος αντιδρά στον κίνδυνο και τα

διαφορετικά εγκεφαλικά κυκλώματα που προσλαμβάνουν το ερέθισμα, σύμφωνα με τον Pine (2009), είναι χαρακτηριστικά της προσαρμοστικότητας του άγχους.

Η παρατήρηση της επίμονης συχνότητας και σοβαρότητας αγχωτικών καταστάσεων και η συνεπαγόμενη δυσλειτουργία του ατόμου, η συμπεριφορά, για παράδειγμα, αποφυγής, αποτελούν χαρακτηριστικά μιας παθολογικής αγχώδους διαταραχής (APA, 2000). Χαρακτηριστική, λοιπόν, είναι η ποικιλία και η ένταση των μορφών, που δύναται να παρουσιάσει ένα άτομο σε οποιαδήποτε ηλικία, αλλά και ο τρόπος που θα το επηρεάσει. Το πρόβλημα διάκρισης παθολογικού και φυσιολογικού άγχους εντοπίζεται στην παιδική ηλικία, αφού αποτελεί αναπόφευκτο κομμάτι της τυπικής ανάπτυξης των παιδιών και αποτελεί την έκφραση φόβου και ανησυχίας (Morris & Kratochwill, 1991· Muris et al., 1998).

Παρά το οδυνηρό της φύσης του συναισθήματος, η εμφάνιση στον παιδικό πληθυσμό είναι συχνή και παροδική. Το άγχος του αποχωρισμού, που παρουσιάζεται σε παιδιά ηλικίας 12 έως 18 μηνών, ο φόβος που προκαλούν οι κεραυνοί και οι αστραπές στο 2^ο με 4^ο έτος ηλικίας, αποτελούν επιβεβαίωση του κανόνα. Δεδομένης της τυπικότητας του φαινομένου στην παιδική ηλικία, το συναίσθημα της αγωνίας που αυτή προκαλεί, δεν μπορεί να αποτελέσει ασφαλές κριτήριο για τη διάγνωση παθολογικής αγχωτικής διαταραχής στα παιδιά. Αυτό το πρόβλημα δημιουργεί μοναδικές προκλήσεις όταν κάποιος προσπαθεί να διακρίνει μεταξύ των φυσιολογικών, υποκλινικών και παθολογικών καταστάσεων άγχους στα παιδιά.

Άλλες προκλήσεις στην αξιολόγηση των παιδικών φόβων και του άγχους είναι ότι τα παιδιά σε μικρότερες ηλικίες μπορεί να έχουν δυσκολίες στην επικοινωνία της γνώσης, των συναισθημάτων και της αποφυγής, καθώς και της σχετικής δυσφορίας και διαταραχών, στον διαγνωστικό έλεγχο (McCathie & Spence, 1991), επειδή μπορεί να μην έχουν τις γνωστικές ικανότητες που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία πληροφοριών ζωτικής σημασίας για την εφαρμογή του διαγνωστικού συστήματος ταξινόμησης. Έτσι, οι αναπτυξιακές διαφορές (π.χ. γνωστική λειτουργία, γλωσσικές δεξιότητες, συναισθηματική κατανόηση) πρέπει να λαμβάνονται προσεκτικά υπόψη κατά την αξιολόγηση του άγχους στους νέους, για να ληφθεί μια διαγνωστική απόφαση (Campbell, Rapee, & Spence, 2000)

Η Τέχνη ως θεραπευτικό εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για τη θεραπεία ποικίλων συμπτωμάτων που σχετίζονται με ψυχικές ασθένειες, ειδικά για όσους πάσχουν από αγχώδεις διαταραχές, μια ομάδα διαταραχών που συχνά επιδεινώνονται από το άγχος (Slayton, D'Archer & Kaplan, 2010).

Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας, είναι να μελετηθεί η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, που μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην αντιμετώπιση του άγχους. Το συγκεκριμένο θέμα έχει επιλεγεί θέτοντας αρκετά κριτήρια, όπως το ενδιαφέρον και οι γνώσεις πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, οι εμπειρίες κατά την διάρκεια των σπουδών, αλλά και η περίοδος κρίσης της πανδημίας. Έτσι λοιπόν, πραγματοποιείται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος, καθώς επίσης και διεξαγωγή έρευνας για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε παιδιά του 1ου Γυμνασίου Ναυπλίου και πιο συγκεκριμένα σε μαθητές της Α' Γυμνασίου. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τον διαμοιρασμό ερωτηματολογίου στους μαθητές. Στην συνέχεια, προχωρήσαμε στην στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν καθώς και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων και της συζήτησης των δεδομένων. Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων λήφθηκε σοβαρά υπόψη ο τρόπος ζωής που ακολουθούν οι μαθητές, τα ενδιαφέροντα που έχουν στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες, καθώς και το πώς αντιμετωπίζουν την όποια αγχώδη κατάσταση στην καθημερινότητά τους. Είναι αναγκαίο επίσης να σημειωθεί ότι η συμβολή του παιχνιδιού ρόλων μπορεί να παίζει καταλυτικό ρόλο στην αντιμετώπιση των αγχωδών διαταραχών που ενδέχεται να βιώνει ένα παιδί, καθώς επίσης να βοηθήσει και στην διαμόρφωση μίας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Σύμφωνα με έρευνες που υλοποιήθηκαν σε παρόμοιες μελέτες, καταδεικνύεται ότι η καταλληλότερη παρέμβαση είναι η γνωσιακή – συμπεριφορική (CBT) ιδιαίτερα σε παιδιά με αγχώδεις διαταραχές. Η μέθοδος αυτή στοχεύει στην άμεση διαχείριση του άγχους αλλά και των καταστάσεων που δυσκολεύουν τον μαθητή, αλλά και τη διαμόρφωση ενός δεύτερου τρόπου σκέψης που μακροπρόθεσμα θα συμβάλλει στην ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου (Dobson & Block, 2008· Blackburn & Davidson, 2010).

Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1. Αγχώδεις Διαταραχές στους εφήβους

Η παιδική ηλικία και η εφηβεία είναι οι περίοδοι που υπάρχει αύξηση του κινδύνου για την ανάπτυξη συμπτωμάτων και συνδρόμων άγχους που μπορεί να κυμαίνονται από παροδικά συμπτώματα έως σοβαρές αγχώδεις διαταραχές. (Campbell, Rapee & Spence, 2000· Schniering, Hudson & Rapee, 2000).

Το άγχος αναφέρεται στην αντίδραση του εγκεφάλου στον κίνδυνο, ερεθίσματα που ένας οργανισμός θα προσπαθήσει ενεργά να αποφύγει. Αυτή η εγκεφαλική αντίδραση είναι ένα βασικό συναίσθημα που υπάρχει ήδη στη βρεφική ηλικία και την παιδική ηλικία, με εκφράσεις που εμπίπτουν σε ένα συνεχές που κυμαίνεται από ήπιο σε σοβαρό. Το άγχος δεν είναι συνήθως παθολογικό, καθώς πολλές φορές βοηθά το υποκείμενο να προσαρμοστεί και να αντιμετωπίσει μία απειλή. Οι ισχυροί διασταυρούμενοι παραλληλισμοί – τόσο στις αντιδράσεις των οργανισμών στον κίνδυνο όσο και στα υποκείμενα κυκλώματα του εγκεφάλου που εμπλέκονται σε απειλές – πιθανώς αντικατοπτρίζουν αυτές τις προσαρμοστικές πτυχές του άγχους (Pine et al., 2009). Μια συχνή και καθιερωμένη εννοιολογική αντίληψη είναι ότι το άγχος γίνεται μια παθολογική κατάσταση όταν παρεμβαίνει στη λειτουργικότητα του ατόμου (APA, 2000). Οι αγχώδεις διαταραχές, σε όποια ηλικία και αν εμφανιστούν στη ζωή του ατόμου, μπορούν να έχουν σημεία εξασθένισης και δυσφορίας. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο φυσιολογικό και το παθολογικό άγχος. Η διάκριση στα παιδιά μπορεί να είναι δύσκολη, διότι τα παιδιά μπορεί να βιώσουν το αίσθημα του φόβου και της ανησυχίας και να τη χαρακτηρίσουν ως αγχώδη κατάσταση (Morris & Kratochwill, 1991· Muris et al., 1998). Το χαρακτηριζόμενο άγχος των μαθητών είναι στις περισσότερες περιπτώσεις παροδικό, δηλαδή εμφανίζονται ζητήματα σε συγκεκριμένες φάσεις της ζωής του παιδιού χωρίς να επιμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Αυτό το πρόβλημα δημιουργεί μοναδικές προκλήσεις, όταν κάποιος προσπαθεί να διακρίνει μεταξύ των φυσιολογικών, υποκλινικών και παθολογικών καταστάσεων άγχους στα παιδιά. Άλλες προκλήσεις στην αξιολόγηση των παιδικών φόβων και του άγχους είναι ότι τα παιδιά σε μικρότερες ηλικίες μπορεί να έχουν δυσκολίες στην επικοινωνία της γνώσης, των συναισθημάτων και της αποφυγής, καθώς και της σχετικής δυσφορίας και διαταραχών, στον διαγνωστικό έλεγχο (McCathie & Spence,

1991), κάτι το οποίο οφείλεται στην έλλειψη γνωστικών ικανοτήτων αναφορικά με την επικοινωνία. Ως εκ τούτου, κάποιες αναπτυξιακές διαφορές όπως η ενσυναίσθηση, θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη για την αξιολόγηση αγχώδων καταστάσεων (Campbell, Rapee & Spence, 2000).

Οι διαταραχές άγχους μοιράζονται κοινά κλινικά χαρακτηριστικά, όπως είναι για παράδειγμα, το εκτεταμένο άγχος, τα φυσιολογικά συμπτώματα άγχους, οι διαταραχές συμπεριφοράς, όπως ακραία αποφυγή αντικειμένων που προκαλούν φόβο και σχετική δυσφορία ή δυσλειτουργία. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν διαφορές και θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι στενά κατηγοριοποιημένες διαταραχές άγχους, όπως η διαταραχή πανικού, η αγοραφοβία και οι υποκατηγορίες συγκεκριμένων φοβιών παρουσιάζουν επίσης σημαντικό βαθμό φαινοτυπικής ποικιλομορφίας ή ετερογένειας (Schniering, Hudson & Rapee, 2000).

Στην αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του άγχους στα παιδιά, πρέπει κανείς να αναγνωρίσει, ότι τα βασικά διαγνωστικά κριτήρια μπορεί να είναι διαφορετικά, απαιτώντας ειδικές στρατηγικές αξιολόγησης και την αναγνώριση ειδικών χαρακτηριστικών που είναι μοναδικά ή χαρακτηριστικά για αυτή την ηλικιακή ομάδα. Το DSM-V αναγνωρίζει αυτόν τον διαχωρισμό, προσθέτοντας για ορισμένες διαταραχές μερικά από τα χαρακτηριστικά που μπορεί να παρουσιάζονται διαφορετικά σε παιδιά και εφήβους. Με εξαίρεση τη διαταραχή του άγχους του αποχωρισμού, όλες οι αγχώδεις διαταραχές στο DSM-V ομαδοποιούνται ανεξάρτητα από την ηλικία κατά την οποία εκδηλώνεται η διαταραχή. Η διαταραχή άγχους αποχωρισμού, αντίθετα, ορίζεται ως φαινόμενο που εκδηλώνεται πριν από την ενηλικίωση. Έτσι, για τις περισσότερες από τις αγχώδεις διαταραχές, οι διαφορές μεταξύ των διαγνωστικών κριτηρίων για τα παιδιά και τους ενήλικες, εάν υπάρχουν, παρέχονται εντός των ίδιων κριτηρίων που έχουν οριστεί.

Παραδείγματα περιλαμβάνουν σχόλια διάρκειας, διαφορές στον τύπο ή τον αριθμό των συμπτωμάτων ή πληροφορίες σχετικά με την υπερβάλλουσα/ανεπάρκεια του φόβου. Πιο συγκεκριμένα, για παράδειγμα, το όριο στο DSM-V για τη διάγνωση της γενικευμένης αγχώδους διαταραχής είναι χαμηλότερο στα παιδιά από τους ενήλικες (1 αντί για 3 στα 6 συμπτώματα). Στις φοβίες, τα παιδιά δεν υποχρεούνται να κρίνουν το άγχος τους ως υπερβολικό ή παράλογο, ωστόσο η διάρκεια πρέπει να είναι τουλάχιστον 6 μήνες μεταξύ ατόμων ηλικίας κάτω των 18 ετών. Για το ICD-10, σε αντίθεση με το DSM-V, τα παιδιά λαμβάνουν άλλες διαγνωστικές κωδικοποιήσεις, ξεχωριστές από τους ενήλικες, για διαταραχές άγχους που αντικατοπτρίζουν υπερβολές

των φυσιολογικών αναπτυξιακών τάσεων (Campbell, Rapee & Spence, 2000· Schniering, Hudson & Rapee, 2000).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι παραμένει απροσδιόριστο ως προς το εύρος ηλικίας που αναφέρονται τα διαγνωστικά κριτήρια "ειδικά για το παιδί". Δεδομένης της γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης, της αυξανόμενης σημασίας των σχέσεων με συνομήλικα άτομα και της αναζήτησης αυτονομίας από τους γονείς, είναι ζωτικής σημασίας να προσδιοριστούν ομοιότητες και διαφορές στις εκφράσεις άγχους για διαφορετικές ηλικίες (π.χ. παιδική ηλικία έως 12 ετών, εφηβεία 13 έως 17 ετών). Αυτό το σημαντικό ζήτημα σπάνια αναγνωρίζεται στα τρέχοντα διαγνωστικά κριτήρια, ούτε καν στα τμήματα κειμένου του DSM που γενικά περιέχουν σημαντικές πρόσθετες πληροφορίες για διαγνωστικούς και κλινικούς ιατρούς (Campbell, Rapee & Spence, 2000· Schniering, Hudson & Rapee, 2000).

Υπάρχει επίσης μικρή καθοδήγηση στα διαγνωστικά συστήματα σχετικά με την αναπτυξιακά κατάλληλη αξιολόγηση των διαταραχών άγχους για τον εντοπισμό εκείνων που χρειάζονται θεραπεία. Αν και η ανάπτυξη σαφών περιγραφικών διαγνωστικών κριτηρίων έχει διευκολύνει την ανάπτυξη διαγνωστικών μεθόδων για την αξιολόγηση των διαταραχών άγχους, οι διαγνωστικοί και κλινικοί γιατροί θα πρέπει να γνωρίζουν τους περιορισμούς τους, ιδιαίτερα σε σχέση με αναπτυξιακά ζητήματα κατά τη λήψη αυτοαναφορών από παιδιά και εφήβους (Campbell, Rapee & Spence, 2000· Schniering, Hudson & Rapee, 2000).

Υπάρχουν αρκετά διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των συμπτωμάτων άγχους και των διαταραχών άγχους σε παιδιά και εφήβους. Στα παιδιά, οι εφαρμογές αυτών των εργαλείων σε παιδιά νεαρότερης ηλικίας μπορεί να είναι πιο προβληματικές από ό, τι για τα μεγαλύτερα παιδιά, όπως αντικατοπτρίζεται στα φτωχότερα ψυχομετρικά δεδομένα. Αυτό το πρόβλημα αντικατοπτρίζει αναμφίβολα τουλάχιστον εν μέρει τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά όταν προσπαθούν να επικοινωνήσουν πληροφορίες σχετικά με συναισθήματα που αφορούν στον εσωτερικό τους κόσμο (McCathie & Spence, 1991). Ως εκ τούτου, οι αξιολογήσεις σε μικρά παιδιά συχνά απαιτούν την προσέλευση πληροφοριών από πολλαπλές πηγές πέρα από το παιδί, για να διακρίνουν αξιόπιστα και έγκυρα μεταξύ των συνδρόμων και διαταραχών φυσιολογικού άγχους, υποκλινικού και παθολογικού άγχους. Αυτή η αξιολόγηση περιλαμβάνει αναφορές γονέων ή εκπαιδευτικών. Σε μεγαλύτερα παιδιά και εφήβους, αντίθετα, οι διαγνωστικές αποφάσεις μπορούν να βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε πληροφορίες που παρέχονται

απευθείας από τον ασθενή, αν και ακόμη και σε αυτή την ηλικιακή ομάδα οι παράλληλοι πληροφοριοδότες μπορούν επίσης να είναι χρήσιμοι.

Πέρα από αυτά τα προβλήματα, οι ασαφείς κανόνες για την εφαρμογή των διαγνωστικών ορίων και των διακυμάνσεων των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για τη συγκέντρωση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, μπορεί να επηρεάσουν δραστικά τις εκτιμήσεις επιπολασμού και μπορεί επίσης να επηρεάσουν τα ευρήματα από βασικές και επιδημιολογικές έρευνες. Έτσι, οι διαταραχές άγχους σε παιδιά και εφήβους δεν μπορούν εύκολα να αξιολογηθούν με τυποποιημένα ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις που έχουν προκύψει από όργανα ενηλίκων.

Στην πραγματικότητα, η χρήση δομημένων και τυποποιημένων συνεντεύξεων για παιδιά και εφήβους έχει βελτιώσει σημαντικά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των διαγνώσεων άγχους σε παιδιά και εφήβους τις τελευταίες δυο δεκαετίες. Τέτοια μέσα έχουν επίσης ένα πλεονέκτημα σε σχέση με τις κλίμακες συμπτωμάτων, καθώς επιτρέπουν την καλύτερη οριοθέτηση των παροδικών υποκλινικών εκδηλώσεων άγχους από διαταραχές άγχους που αποδείχθηκε ότι έχουν προγνωστική εγκυρότητα και ακόμη συγκεκριμένες επιπτώσεις στην πρόληψη της έγκαιρης παρέμβασης και της θεραπείας (Campbell, Rapee & Spence, 2000· Schniering, Hudson & Rapee, 2000).

1.2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Παρά τη φαινομενική συνεχιζόμενη παραμέλησή τους στους κυρίαρχους εκπαιδευτικούς κύκλους (Rademaker, 2003), οι Τέχνες βρίσκουν μια αυξανόμενη θέση στην εκπαίδευση ενηλίκων, θεωρούμενες ως ένας τρόπος γνώσης που «απελευθερώνει τη φαντασία» (Greene, 1995), επιτρέποντας στη δημιουργική μάθηση να αναδύεται. Κατά τον Τσιάρα (2014) το Εκπαιδευτικό Δράμα συντελείται μέσω μια δυναμικής εξελικτικής διαδικασίας, η οποία αδιαμφησβήτητα συνιστά θεμελιώδη διαδικασία για τον άνθρωπο και ειδικά για το παιδί και την εμπειρία του.

Σημαντική διευκρίνιση πραγματοποιείται από την Κοντογιάννη (2008) η οποία εξηγεί πως το θέατρο και το δράμα στο σχολείο και την εκπαίδευση δε συνδέεται με έτοιμα και προσχεδιασμένα σενάρια και ρόλους. Πρόκειται για μια μεταβολή προς μια σύγχρονη παιδαγωγική εμπειρία που ωθεί τους μαθητές στο να σκεφτούν, να κινητοποιηθούν, να γίνουν δημιουργικοί, να σκεφτούν λύσεις και να προβούν σε αλλαγές. Με αυτόν τον τρόπο η διδακτική πράξη διαφοροποιείται συλλήβδην από την παραδοσιακή, απαλλάσσεται από τα χαρακτηριστικά της επανάληψης και της ρουτίνας

και αποκτά ενδιαφέρον και καινοτομία. Αυτό συνιστά τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί μια προσέγγιση που δύναται να επιφέρει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές.

Πράγματι, οι Τέχνες βοηθούν στη διεύρυνση των οριζόντων των παιδιών στη γνώση, τη μάθηση και την κατανόηση του πολιτισμού, και πολυάριθμες μελέτες μαρτυρούν το ρόλο των τεχνών στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων, διατήρησης μνήμης και αύξησης της συγκέντρωσης και της απόλαυσης της μάθησης (Manning, Verenikina & Brown, 2010· Merriam, Caffarella και Baumgartner, 2007· Yorks και Kasl, 2002). Ως εκ τούτου, η Τέχνη χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό μέσο για την πρόσβαση στη μάθηση (Scher, 2007), για την οικοδόμηση κοινότητας, την ενθάρρυνση του ακτιβισμού και τη διερεύνηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, ως εργαλείο έρευνας δράσης (Karavoltsoy & O'Sullivan, 2011) και κοινωνικής ή περιβαλλοντικής δικαιοσύνης (Clover, 2000). Επιπρόσθετα, με τη Δραματική Τέχνη και τη θεατρική έκφραση τα παιδιά ψυχαγωγούνται και αναπτύσσονται σε συναισθηματικό αλλά και διανοητικό επίπεδο (Τσιάρας, 2003).

Το θεατρικό παιχνίδι επιφέρει δραστηριοποίηση των αισθήσεων του σώματος, με ταυτόχρονη ενίσχυση της εμπλοκής του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, μεδιστοποίηση των εσωτερικών του κίνητρων για μάθηση και καλλιέργεια της δημιουργικής του σκέψης (Κοντογιάννη, 2015: 53). Κάποιες δραματικές τεχνικές είναι η ανακριτική καρέκλα, η παγωμένη εικόνα, η δημιουργία επικεφαλίδων, η ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου, η τεχνική δάσκαλος σε ρόλο, η τεχνική άγγελος και διάβολος, η τροχιά της σκέψης, και η ζωντανή εικόνα (Τσιάρας, 2014). Πολλοί μαθητές βρίσκουν στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση ενδιαφέρον και έλκονται από αυτές, καθώς με τις τεχνικές αυτές οδηγούνται σε μια διαδικασία ανακάλυψης και συνειδητοποίησης του του πλούτου εμπειριών της καθημερινής ζωής (Odegaard, 2012). Στις δραστηριότητες αυτές ανταποκρίνονται τόσο οι πειθαρχημένοι μαθητές, όσο κι εκείνοι που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Έτσι, συμμετέχουν ακόμη και οι μαθητές που δείχνουν απροθυμία για τις δραστηριότητες, αφού απαιτείται η συμμετοχή ολόκληρης της τάξης (Abrahams, & Braund, 2012, σελ. 3). «Η ομαδική φύση του δημιουργικού δράματος παρακινεί συνεχώς σε μια γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανταλλαγή» (Τσιάρας, 2016, σελ. 41).

Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την έλλειψη αυτοπεποίθησης, τον φόβο της αποτυχίας και την ανταγωνιστικότητα που έχουν κάποιοι μαθητές (Saglamel, & Kayaoglou, 2013).

Επιτρέπουν την έκφραση των συναισθημάτων, μειώνουν το άγχος και βοηθούν στην επίλυση των συγκρούσεων. Συμβάλλουν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, αφού βοηθούν τους μαθητές να έχουν τις δικές τους εμπειρίες και να απαλλαγούν από το άγχος (Cicek, & Palavan, 2015· Kalkan, Kahraman, & Hatice, 2014).

1.2.1. Αναδυόμενη γλώσσα και ανάπτυξη αλφαριθμητισμού

Γύρω στο δεύτερο έτος της ζωής ενός παιδιού υπάρχει μια αφηγηματική αίσθηση κάτι το οποίο βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν μια αίσθηση ελέγχου των καθημερινών γεγονότων τους, προβλέποντας ρουτίνες και εξιστορώντας εμπειρίες (Novick, 2002: 111). Κατά μέσο όρο, από την ηλικία των τριών ετών, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν, να απορροφούν και να επηρεάζονται από τις αφηγήσεις χρησιμοποιώντας τις στον λόγο τους (Engel, 1996: Novick, 2002). Οι αρχικές αφηγήσεις ενός παιδιού έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Στηρίζονται σε μια κεντρική μεθοδολογία, ρεαλιστικού συνήθως χαρακτήρα, βασίζονται στην εμπειρία του και έχουν σημασία για τον συναισθηματικό του κόσμο. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Novick (2002) και άλλους ερευνητές, συντελούν στη διατήρηση της προσωπικής μνήμης.

Σταδιακά η αφηγηματική ικανότητα του παιδιού αναπτύσσεται και σε ηλικία τεσσάρων και πέντε χρόνων, οι ιστορίες που αφηγείται αποκτούν συνεκτικότητα, οι αντωνυμίες παίρνουν τη θέση των ονομάτων, γίνεται χρήση διαρθρωτικών λέξεων και απαντάται ευθύγραμμη χρονική πορεία, ώστε να αποσαφηνιστούν τα χρονικά στάδια της ιστορίας (αρχή, μέση, τέλος) (Shimpi, Akhtar & Moore, 2013). Σύμφωνα με τον McCartney (1981) τα παιδιά χρησιμοποιούν την μνήμη τους για να ανακαλέσουν γνωστές και άγνωστες ιστορίες, τις οποίες και χρησιμοποιούν ως σενάρια προκειμένου να αφηγηθούν μια ιστορία στην τάξη. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας είναι οι πλέον υπεύθυνοι για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις αφηγηματικές τους ικανότητες με το να τα ωθούν να εκφραστούν και να εξηγούν περαιτέρω όσα λένε και σκέφτονται.

Όπως καίρια έχουν τονίσει οι Smith και Dickinson (1994) η ενθάρρυνση των παιδιών σε δύσκολες συζητήσεις, ιδιαίτερα όταν πρέπει να παραθέσουν επιχειρήματα, ή να εκφράσουν την άποψη τους, (όπως αναφέρεται στο Massey, 2004: 227) είναι βοηθητική στην ανάπτυξη των αφηγηματικών τους δεξιοτήτων. Τα θέματα στα παιδικά έργα προέρχονται από ιστορίες που βιώνουν τα ίδια τα παιδιά και με τις οποίες είναι

εξοικειωμένα. Είτε πρόκειται για πραγματικές ιστορίες είτε για φανταστικές, τα παιδιά μέσα από αυτές διαμορφώνουν και εξασκούν τις αφηγηματικές τους δεξιότητες, αναπτύσσουν τον λόγο τους και τον αλφαριθμητισμό με τη συνδρομή του κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού και της αφήγησης. Σύμφωνα, άλλωστε και με τον Engel (1997) ένας από τους πιο ισχυρούς τρόπους για την οργάνωση της εμπειρίας τους, που ταυτόχρονα αποτελεί και τον βασικότερο παράγοντα του αλφαριθμητισμού αποτελεί η αφήγηση διάφορων ιστοριών (Novick, 2002: 111).

Ο Vygotsky, επίσης, αναφέρει ότι ο αλφαριθμητισμός είναι μια κοινωνική, εποικοδομητική διαδικασία που ξεκινά από την νεαρή κιάλας ηλικία. Τα παιδιά αναπτύσσουν έννοιες και δεξιότητες αλφαριθμητισμού μέσα από καθημερινές εμπειρίες με άλλους, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης ιστοριών και του προσπονημένου παιχνιδιού (Christie, & Roskos, 2009, σελ. 1). Συνεπώς η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, είναι καθοριστική για να αναπτύξουν οι μικροί αφηγητές γνωστικές, κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες. Εκμεταλλευόμενος ο εκπαιδευτικός το ενδιαφέρον του παιδιού για το είδος αυτού του δραματικού παιχνιδιού και την αντίληψη της αφηγηματικών τρόπων μέσω δραματοποιημένων δραστηριοτήτων, τα βοηθά να εμπλουτίσουν το γλωσσικό τους όργανο. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί το γεγονός πως το πρόγραμμα οφείλει να στοχεύει σε μαθητές διαφορετικής δυναμικότητας για να προσεγγίζει και να βοηθά ολόκληρη την κοινότητα των μαθητών της τάξης, μέσω μιας πολυτροπικής και καθολικής νοοτροπίας και οργάνωσης (Bredenkamp & Copple, 2009).

Η αξιοποίηση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, θα δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν πολλών ειδών πληροφορίες και να αξιολογηθούν σε καλλιτεχνικές-δραματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα προγράμματα σπουδών της δραματικής τέχνης σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης στοχεύουν σε πέντε είδη νοημοσύνης, τη μουσική, τη γλωσσική, την κινητική, την ενδοπροσωπική και την διαπροσωπική (Gardner, 2006). Έτσι η γλωσσική νοημοσύνη αποτελεί ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δραματικής τέχνης, το οποίο στηρίζεται, πολλάκις, σε αφηγήσεις των νεαρών μαθητών.

Όσον αφορά τη μουσική νοημοσύνη, αυτή μπορεί να επιτευχθεί με την προσθήκη γνωστών ή πρωτότυπων τραγουδιών. Με αυτόν τον τρόπο το θεατρικό παιχνίδι παίρνει τη θέση ενός σεναρίου δράσης, το οποίο δύναται να τελειοποιηθεί. Σύμφωνα με τον Brown (1990) η εκμάθηση ενός τραγουδιού, είτε γνωστού είτε

καινούριου, βοηθάει τον μαθητή να συνδυάσει τα λόγια με τη δράση, γεγονός ιδιαίτερα βοηθητικό στη διαδικασία ενίσχυσης της μνήμης.

Σύμφωνα με τον Crosscup (1966: 65) μέσω της δραματοποίησης διάφορων ιστοριών, τα παιδιά είναι σε θέση να εκφράζουν την κριτική τους σκέψη σχετικά με την ιστορία ή το τραγούδι μέσω της κινητικής αλλά και τις σωματικής τους δραστηριότητας. Συνεπώς, παρόλο που το κείμενο είναι κάτι προδιαγεγραμμένο, η δραματοποίηση για τον κάθε άνθρωπο είναι ξεχωριστή. Έρευνες έχουν καταδείξει πως η σωματική-κινητική νοημοσύνη των παιδιών αναπτύσσεται μέσα από την προσωπική τους σωματική δράση στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αφού αποκτούν άμεση αντίληψη του χώρου και των άλλων γύρω τους.

Όσον αφορά την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, πρέπει να επισημανθεί, πως αυτή αφορά την αυτοαντίληψη και αυτογνωσία του ανθρώπου. Η προτροπή για αφήγηση ιστοριών παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους και να απελευθερωθούν συναισθηματικά.

Αλλά και η διαπροσωπική νοημοσύνη (οι σχέσεις με άλλους, η επίγνωση της θέσης μου, οριοθέτηση) προωθείται μέσω των δραματικών προγραμμάτων, λόγω του συνεργατικού χαρακτήρα που αυτός έχει (Gardner, 2006). Συνεπώς, η οργάνωση και προώθηση ενός ενισχυτικού πλαισίου της αυτογνωσίας, της ετερογνωσίας, αλλά και της ενσυναίσθησης, που προσφέρει το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, συντελεί στην ανάπτυξη μιας εξίσου σημαντικής λειτουργίας του εγκεφάλου, της λεγόμενης «θεωρίας του νου» (Bosacki, 2013).

Η Brown (1990), βασιζόμενη σε σχετική έρευνα που εκπόνησε η Gardner (1985) όσον αφορά την απαραίτητη ένταξη του δραματικού παιχνιδιού στα εκπαιδευτικά προγράμματα της προσχολικής ηλικίας, σημειώνει ότι τα παιδιά είναι πιο πιθανό να διατηρήσουν πληροφορίες που διδάσκονται μέσω του δράματος (Brown, 1990: 26-27).

Συμπερασματικά, η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που κατανοούν και τα ενδιαφέρουν, είναι απαραίτητη προκειμένου να εσωτερικεύσουν τις πληροφορίες- για τον κόσμο και τον εαυτό τους- που τους δίνονται. Έτσι με την αμέριστη υποστήριξη των εκπαιδευτικών, όχι μόνο απολαμβάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά παίρνουν καίρια στοιχεία για την περαιτέρω ανάπτυξή τους.

1.2.2. Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη

Τις τελευταίες δεκαετίες, μεγάλο μέρος της έρευνας για τον τρόπο με τον οποίο η ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την ανάπτυξη αυτών μεταξύ των παιδιών έχει επηρεάσει τις έρευνες που ασχολούνται με το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι και τον τρόπο με τον οποίο αυτό επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών, ειδικά δε σε περιπτώσεις στις οποίες απαιτείται περισσότερη υποστήριξη μέσω των παρεμβάσεων παιχνιδιού. Ο Vygotsky (1978), πίστευε ότι η γνώση δομείται από τον κοινωνικό κόσμο κάποιου και ότι η αξία του παιχνιδιού *make-believe/fantasy* είναι αναπόσπαστο κομμάτι της θεωρίας του για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι όχι μόνο αποτελεί ένα τέλειο μέσο για να τεθούν οι βάσεις για την ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και μέσω της δημιουργίας του παιχνιδιού ρόλων μεταξύ των παιδιών, επιτρέπει στα παιδιά να αντιμετωπίσουν μη ρεαλιστικές επιθυμίες, προκειμένου να κατανοήσουν και να δημιουργήσουν παιχνίδια με κανόνες (Berk, 1994, σελ. 31).

Η Paley (1981, 1984, 1986, 1990, 1991), επηρεασμένη από την κοινωνικοπολιτιστική θεωρία του Vygotsky και τα ευρήματα του σχετικά με το φανταστικό παιχνίδι, είδε στο έργο της ως εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας και ερευνήτρια, τις πολλές πτυχές του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη. Το φυσικό δραματικό παιχνίδι των παιδιών και η πιο δομημένη πρακτική της διδασκαλίας της αφήγησης και της αναπαράστασης παιδικών ιστοριών, μπορεί να χρησιμεύσει ως μια ασφαλής διέξοδος για τα παιδιά να εξερευνήσουν και να εκφράσουν φόβους και επιθυμίες. Αυτό βοηθά τα παιδιά σε περιόδους μετάβασης, όταν συμβαίνουν μεγάλες και μικρές αλλαγές στη ζωή ή τη ρουτίνα τους και αναζητούν μια αίσθηση ελέγχου στον δικό τους κόσμο (Paley, 1981, 1984, 1986, 1990, 1991).

Σύμφωνα με μια πρόσφατη μελέτη των Wright, Diener και Kemp (2013), η ενσωμάτωση δομημένων δραστηριοτήτων δράματος και αφήγησης θα μπορούσε να αποτελέσει εργαλείο για την ανάπτυξη κοινότητας μέσα στην τάξη. Στόχος αυτού του πλαισίου αμοιβαίου σεβασμού στην ομάδα της τάξης είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης. Η εθελοντική δραματική δραστηριότητα αφήγησης που ήταν το επίκεντρο αυτής της μελέτης βασίστηκε στο έργο της Paley (1990) και στην «αφήγηση και την ηθοποιία της ιστορίας». Αυτή η διαδικασία περιλάμβανε παιδιά που υπαγόρευαν μια ιστορία σε έναν δάσκαλο, ο οποίος την έγραφε λέξη προς λέξη και στη συνέχεια την απήγγειλε πίσω στα παιδιά. Αργότερα μέσα στην

ημέρα οι ιστορίες θα διαβάζονταν δυνατά στην τάξη και στη συνέχεια, το κάθε παιδί θα έπρεπε να πει την γνώμη του για την ιστορία που άκουσε και θα προσπαθούσε να εντοπίσει τον δημιουργό του (Wright, Diener, & Kemp, 2013). Αυτή η δραστηριότητα παρείχε στα παιδιά τρεις ρόλους για να ασκήσουν την αυτορρύθμιση και τις δεξιότητες συντροφικότητας: 1) τον ρόλο του δημιουργού (συγγραφέα/σκηνοθέτη), 2) τον ρόλο του ηθοποιού και 3) τον ρόλο του κοινού. Σε κάθε έναν από τους ρόλους, τα παιδιά υποστηρίζουν το ένα το άλλο χρησιμοποιώντας διαφορετικές δυνάμεις. Όταν ένα παιδί δημιουργεί μια ιστορία, έχει την αίσθηση της ιδιοκτησίας στην αφήγηση της ιστορίας και είναι σε θέση να αναλάβει ηγετικό ρόλο στο έργο.

Όταν ένα παιδί δρα ως ηθοποιός, είναι σε θέση να διαδραματίζει τον ρόλο του ακροατή και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του στην αναπαράσταση της ιστορίας. Τέλος, όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν τον ρόλο του κοινού, χρησιμοποιούν τις εκκολαπτόμενες δεξιότητές τους στην αυτορρύθμιση και τη συνεργατική ρύθμιση για να παρακολουθούν ενεργά, να ακούν, να σέβονται και να συμμετέχουν στην ιστορία που παρουσιάζεται από τους συνομηλικούς τους (Wright, Diener, & Kemp, 2013). Εκτός από την αυτορρύθμιση, το ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών δραματικών τεχνών μπορεί να προσφέρει στα παιδιά μια δημιουργική διέξοδο για να δημιουργήσουν κάτι ατομικά ή συνεργατικά. Στη συνέχεια, μπορούν να μοιραστούν αυτές τις εμπειρίες και να αισθάνονται υπερήφανοι για το δικό τους έργο που βοηθά στη δημιουργία μιας θετικής αίσθησης του εαυτού ή / και της κοινωνικής ικανότητας. Ο Katz (1993) διαπίστωσε, ότι η υγιής αυτοεκτίμηση είναι πιθανότερο να αναπτυχθεί, όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες για τις οποίες μπορούν να λάβουν πραγματικές αποφάσεις.

Τα τελευταία χρόνια, η ενσωμάτωση των δραματικών τεχνών στο πρόγραμμα σπουδών έχει εισέλθει και στον κόσμο της ειδικής αγωγής μέσα από θεατρικές παρεμβάσεις. Ο O'Neill (2013) διαπίστωσε ότι η χρήση αυτοσχεδιασμένων παιχνιδιών, που προέρχονται από θεατρικά αυτοσχέδια παιχνίδια και εκπαίδευση, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να διευκολύνει το παιχνίδι σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς και να βοηθήσει στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας στο παιχνίδι (O'Neill, 2013). Ο Peter (2003) και ο Porter (2012) δημοσίευσαν επίσης μελέτες που συνδέουν το έργο της παρέμβασης μέσω δραματικού παιχνιδιού για να βοηθήσουν στην υποστήριξη των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ειδικά εκείνων που διαγιγνώσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Peter, 2003, Porter, 2012).

1.2.3. Οικοδόμηση της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσω των καλών τεχνών

Από μια κονστρουκτιβιστική πλευρά, ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, περιλαμβάνει τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών μέσω της διαμόρφωσης του περιβάλλοντος της τάξης, τον προσεκτικό και σκόπιμο σχεδιασμό και την αξία του να καταστούν οι συνεργατικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμαθητών μέρος της κουλτούρας της τάξης (DeVries & Zan, 2012, σελ. 53). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού βρίσκεται στο επίκεντρο του ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών των δραματικών τεχνών, δημιουργώντας μια ασφαλή δομή για την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών, που διευκολύνεται και υποστηρίζεται από τον δάσκαλο. Ο εκπαιδευτικός δε λειτουργεί ως δάσκαλος αλλά ως εμπνευστής που προσπαθεί να διεγείρει τη φαντασία και να προωθήσει τα δημιουργικά στοιχεία των μαθητών (Τσιάρας, 2014).

Οι Herrick & Jacobs (1955), οι πρώτοι θεωρητικοί που συζήτησαν την αξία των δραματικών τεχνών και της αναπαραγωγής τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, υπογράμμισαν την αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης των τεχνών σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα για την ανάπτυξη της κοινότητας. Είτε επίσημες είτε ανεπίσημες, οι ομαδικές δραματικές δραστηριότητες παρέχουν μια «αυθόρμητη εμπειρία που δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να δημιουργήσουν τις δικές τους δράσεις, αλλά απαιτεί επίσης υψηλό βαθμό συνεργασίας και ομαδικής σκέψης με τον εκπαιδευτικό, ώστε να ενεργεί ως σύμβουλος, παρατηρητής και διαμεσολαβητής σχεδιασμού και διευθέτησης υλικών» (Herrick & Jacobs, 1955, σελ. 349). Επίσης, παρέχεται στα παιδιά η δυνατότητα να εμπλακούν σε καταστάσεις και ρόλους που μπορούν να σχετίζονται με κρυφές επιθυμίες των παιδιών τις οποίες κατορθώνουν να βιώσουν μέσω αυτής της φανταστικής διαδικασίας (Κοντογιάννη, 2012).

Από μια πιο μεταμοντερνιστική προσέγγιση για την ενσωμάτωση των δραματικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στην τάξη για την ανάπτυξη της κοινότητας, μπορεί να γίνει αναφορά στα σχολεία του Reggio Emilia. Η χρήση μικρών ομαδικών έργων που επικεντρώνονται σε δημιουργικές δραστηριότητες για τη δημιουργία προσωπικών και ουσιαστικών μαθησιακών εμπειριών, που αναφέρονται ως «δημιουργία νοήματος», αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της φιλοσοφίας του Reggio Emilia (Edwards, Gandini, & Forman, 2012). Ενώ το πρόγραμμα σπουδών του Reggio Emilia επικεντρώνεται περισσότερο στην εικαστική τέχνη, πιστεύεται ότι αυτή η έννοια μπορεί να περάσει στο έργο του δραματικού προγράμματος σπουδών τέχνης στην τάξη.

Αξιοποιώντας το φυσικό παιχνίδι και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν ένα περιβάλλον κοινής επικοινωνίας, συγκατασκευής της γνώσης, επίλυσης των προβλημάτων και της διαπραγμάτευσης μεταξύ των παιδιών για τον τρόπο με τον οποίο εκτυλίσσονται οι ιστορίες τους (Edwards, Gandini, & Forman, 2012).

Στην προαναφερθείσα μελέτη των Wright, Diener και Kemp (2013), οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων δράματος και αφήγησης, βασισμένες στη «μέθοδο δράματος αφήγησης» του Paley (1990), για να αναπτύξουν την κοινότητα στην τάξη της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η μελέτη αυτή χρησιμοποίησε μια ποιοτική προσέγγιση, αναλύοντας περίπου 20 ώρες βίντεο από ένα εργαστηριακό περιβάλλον τάξης που περιείχε 22 παιδιά, ηλικίας 3,9-5,3 ετών, κατά τη διάρκεια 6 μηνών. Μόλις συλλέχθηκαν τα δεδομένα, το βίντεο στη συνέχεια αναθεωρήθηκε και κωδικοποιήθηκε χρησιμοποιώντας μια συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση. Από αυτή την ανάλυση οι ερευνητές εντόπισαν τέσσερα κύρια θέματα που προέκυψαν σχετικά με την οικοδόμηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα τέσσερα κύρια θέματα ήταν:

- 1) Μεμονωμένοι ρόλοι που αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους στην ομάδα (αφηγητής, κοινό και ηθοποιός),
- 2) Ιδιότητα μέλους ομάδας (παιδιά που εκτιμούν τις ιδέες των άλλων και αισθάνονται αίσθημα ευθύνης και δέσμευσης απέναντι στην ομάδα),
- 3) Ένταξη (επιτρέποντας στα παιδιά σε όλα τα αναπτυξιακά επίπεδα να συνεισφέρουν και να δείξουν δύναμη) και
- 4) Οικοδόμηση σχέσεων (δημιουργώντας ένα χώρο κοινής συναισθηματικής εμπειρίας και εκτίμησης των συνομηλίκων).

Είναι κάτι που οδήγησε τα παιδιά να αισθάνονται πιο αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πιο θετικών και εποικοδομητικών αλληλεπιδράσεων, με τα παιδιά να είναι πιο πρόθυμα να αναλάβουν ρόλους του αντίθετου φύλου και να αντιλαμβάνονται την αυξημένη αξία του να είναι κάποιος τόσο ηγέτης όσο και μέλος της ομάδας.

1.2.4. Εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Οι Phillips, Gorton, Pinciotti και Sacdev (2010) αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα ενός ολοκληρωμένου προγράμματος τεχνών με τίτλο «Πρώτηση

και υποστήριξη του πρώιμου αλφαριθμητισμού μέσω των τεχνών» [PASELA], το οποίο χρησιμοποίησε τις τέχνες ως τρόπο προώθησης των αναδυόμενων δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού και της σχολικής ετοιμότητας για παιδιά που θεωρήθηκαν ως "νέοι σε επικινδυνότητα" μέσω της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης σε τρία κοινοτικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο σχεδιασμός των αξιολογήσεων ήταν μια οιονεϊ πειραματική πριν και μετά τη δοκιμή παρέμβαση, στην οποία ένας ανεξάρτητος αξιολογητής χορήγησε τυποποιημένα μέτρα στα παιδιά τόσο πριν όσο και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Τα προγράμματα σπουδών που εφαρμόστηκαν περιελάμβαναν τη διδασκαλία με την βοήθεια καλλιτεχνών που εισέρχονται στις αίθουσες διδασκαλίας και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς στην τάξη για να επιτύχουν την διευκόλυνση των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Τα μέτρα που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση ήταν: α) Προετοιμασία για ανάγνωση (Whitehurst, & Lonigan, 2003), β) Εκμάθηση του λεξιλογίου με τρόπο εικονογραφημένο (Peabody Picture Vocabulary Test III A&B) (Dunn, & Dunn, 1997), γ) Δοκιμή ικανότητας πρώιμης ανάγνωσης III (Reid, Hresko & Hammill, 2001), και ένα μέτρο 17 στοιχείων που ονομάζεται Απογραφή Προτύπων Πρώιμης Μάθησης, που δημιουργήθηκε για αυτό το έργο και βασίζεται σε τρία πρότυπα πρώιμης μάθησης της Πενσυλβάνια για την ΟΕΕ (Phillips et al., 2010). Η μελέτη αυτή διαπίστωσε ότι γενικά υπήρξε θετική βελτίωση στην ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού από τα μέτρα που ελήφθησαν πριν και μετά την αξιολόγηση. Με βάση τις αξιολογήσεις, υπήρξαν στατιστικά μεγαλύτερες βελτιώσεις που σχετίζονται με μεγαλύτερη συμμετοχή στο πρόγραμμα PASELA.

Αν και τα ευρήματα αυτής της μελέτης ανέδειξαν τις δυνατότητες ενός τέτοιου προγράμματος, υπήρξε επίσης πλήρης αναγνώριση από τους ερευνητές, ότι περαιτέρω μελέτες πρέπει να γίνουν σε έναν πιο «προσεκτικό, αυστηρό, πειραματικό σχεδιασμό» για να προσδιοριστεί ο πλήρης αντίκτυπος ενός προγράμματος όπως το PASELA (Phillips et al., 2010)

Ένα άλλο παράδειγμα εφαρμογής ήρθε από τους Nicolopoulou et al. (2010), οι οποίοι συζήτησαν μια μεγάλης κλίμακας μελέτη που εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο η εφαρμογή δραστηριοτήτων αφήγησης και δράματος που διαμορφώθηκαν από το έργο του Vygotsky (1967) και του Paley (1990), προώθησε τρεις συνιστώσες της σχολικής ετοιμότητας στα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων: της προφορικής γλώσσας, του αναδυόμενου αλφαριθμητισμού και της κοινωνικής ικανότητας. Η μελέτη χρησιμοποίησε 7 πειραματικές αίθουσες διδασκαλίας και 7 αίθουσες ελέγχου σε μια περίοδο δύο ετών

και αξιολόγησε τις επιδόσεις συλλέγοντας λεπτομερείς σημειώσεις πεδίου, αλλά έγιναν και παρατηρήσεις που διεξήχθησαν πριν και μετά από αφηγηματικές δεξιότητες της εκφραστικής γλώσσας, του αναδυόμενου αλφαριθμητισμού (χρησιμοποιώντας υποκλίμακα του PALS - Pre-K) όπως και διάφορες πτυχές της κοινωνικής ικανότητας που βαθμολογήθηκαν με βάση την καθιερωμένη αυτορρύθμιση και τις κλίμακες αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμαθητών. Η μελέτη αυτή βρήκε θετικά αποτελέσματα ανάπτυξης των αφηγηματικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής ικανότητας κατά την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων δράσης ιστοριών από την πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, με βάση την ανάλυση των δοκιμών που έγιναν πριν και μετά την παρέμβαση (Nicolopoulou et al., 2010). Αυτή η μελέτη ασχολήθηκε με την αφήγηση και διαπίστωσε ότι ο συνδυασμός του παιδικού παιχνιδιού και της αφήγησης, είναι ένα βασικό συστατικό των δραματικών τεχνών.

1.2.5. Προκλήσεις για την εφαρμογή των Δραματικών Τεχνών στο πρόγραμμα σπουδών

Παρά τα θετικά χαρακτηριστικά που αναδείχθηκαν μέσω της ερευνητικής βιβλιογραφίας, υπάρχουν πιθανές προκλήσεις στην ενσωμάτωση αυτού του είδους του προγράμματος σπουδών. Μια μελέτη του 2008 διαπίστωσε ότι στην Καλιφόρνια, το 89% των σχολείων υπολείπονταν των κρατικών στόχων στην Εκπαίδευση Τεχνών. Η εκπαίδευση των τεχνών κάθε είδους, περιορίζεται λόγω έλλειψης χρηματοδότησης αλλά και εξαιτίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος που βασίζεται σε δοκιμές, χρονικούς περιορισμούς, έλλειψη προσβασιμότητας αλλά και έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τα καλλιτεχνικά ζητήματα (Guha et al., 2008).

Επιπλέον, όταν ενσωματώνονται οι «τέχνες», αυτές αφορούν, ως επί το πλείστον, τη μουσική και την εικαστική τέχνη που χρησιμοποιούνται, καθώς θεωρούνται πιο προεξέχουσες και αποδεκτές στη δημόσια εκπαίδευση (Wee, 2009). Τέλος, λόγω του γεγονότος ότι οι δραματικές τέχνες θεωρείται ότι έχουν «διπλή ταυτότητα ως μέσο απόδοσης και μέσο μάθησης», υπάρχει μια ευρέως διαδεδομένη παρανόηση ότι η εφαρμογή των δραματικών τεχνών στο πρόγραμμα σπουδών, αναφέρεται απλά στην «παραγωγή ή την παρουσίαση ενός σχολικού έργου», αντί για αυτό που πραγματικά είναι, δηλαδή ένα μέσο προσανατολισμένο στη διαδικασία της μάθησης χρησιμοποιώντας το φυσικό ενδιαφέρον των παιδιών για το δραματικό παιχνίδι ως θεμέλιο (Brown, 1990, σελ. 28).

1.3. Σχολικό άγχος και η Τέχνη ως θεραπευτικό εργαλείο

Το σχολικό άγχος διατρέχει την καθημερινότητα των μαθητών και επηρεάζει με ποικίλους τρόπους κάθε πτυχή της ζωής τους. Αποτελεί έναν διακριτό τύπο άγχους, καθώς εμπλέκονται οι μαθητές και το σχολείο (Piekarska, 2000). Τα παιδιά που υποφέρουν από διαταραχές άγχους έρχονται αντιμέτωπα με διάφορα προβλήματα, σε επίπεδο σωματικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό (Siqueland, Kendall & Steinberg, 1996). Επίσης, παιδιά που εμφανίζουν σχολικό άγχος συχνά βιώνουν αισθήματα ανησυχίας και ανασφάλειας, τα οποία δε δικαιολογούνται. Το σύνολο αυτών των εσωτερικών διεργασιών επιφέρουν ως αποτέλεσμα μειωμένη προσοχή και χαμηλή επίδοση (Sarason, 1984).

Το άγχος είναι ένα συναίσθημα που μπορεί να επιφέρει και θετικό και αρνητικό αντίκτυπο. Το άγχος σε μικρή κλίμακα λειτουργεί εποικοδομητικά για τη σχολική επίδοση, ενώ το υπερβολικό άγχος τη διαταράσσει. Επίσης, μικρός βαθμός άγχους μπορεί να επιφέρει μια εξαιρετική επίδοση, σε αντίθεση με τον υψηλό βαθμό άγχους, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη αποδιοργάνωση του μαθητή, αναστέλλοντας την ικανότητα συγκέντρωσης του. Έτσι, υπάρχουν μικρότερες πιθανότητες για να αποδώσει το μέγιστο στις εξετάσεις (Salkind, 2008).

Κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών και εφήβων παρουσιάζεται να εμφανίζει άγχος (Hanie, & Stanard, 2009). Το άγχος που αισθάνονται οι μαθητές στο σχολείο σχετίζεται με πίεση που δέχονται από ποικίλους παράγοντες του σχολικού πλαισίου, όπως επίσης και από τα μαθήματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από πληθώρα απαιτήσεων (Piekarska, 2000). Το άγχος των εξετάσεων των μαθητών είναι μία συμπεριφορά η οποία αποτελεί αποτέλεσμα μάθησης το οποίο ξεκινά από την προσχολική ηλικία και συνεχίζει μέχρι την πρώτη παιδική ηλικία (Λεονταρή, & Γιαλαμάς, 1996).

Τα επίπεδα σχολικού άγχους συνδέονται με τις σχολικές επιδόσεις. Έχει διαπιστωθεί αντιστρόφως ανάλογη σχέση σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ του άγχους και των επιδόσεων, δηλαδή όσο χαμηλότερο άγχος, τόσο καλύτερες επιδόσεις (Λεονταρή, & Γιαλαμάς, 1996). Στο σχολείο, οι μαθητές δεν μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά θέματα που αφορούν τα μαθήματα ή δεν μπορούν να αξιολογήσουν σωστά τις σχολικές επιδόσεις τους. Στοιχεία που μπορεί να συνδέονται με το άγχος που βιώνουν οι μαθητές και να το επηρεάζουν αφορούν τη στάση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τις προσδοκίες

των γονιών τους και τον ανταγωνισμό και που βιώνουν με τους συμμαθητές τους και το κλίμα που επικρατεί στο σχολικό χώρο (Piekarska, 2000).

Ένας μαθητής λόγω του αυξημένου άγχους μπορεί να παρουσιάσει μια σειρά από συμπτώματα τα οποία να εκδηλώνεται και σωματικά, όπως είναι η κούραση και η έλλειψη ενέργειας και προθυμίας για συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Επίσης, είναι πιθανόν να εμφανίζει αυξημένες αδικαιολόγητες απουσίες. Οι συνεχείς αυτές απουσίες από το σχολείο συνιστούν μια δικλείδα ασφαλείας που βρίσκουν οι μαθητές για να περιορίσουν το άγχος που αισθάνονται (Dube & Orpinas, 2009). Έχοντας πολύ λίγες δυνατότητες να συμμετάσχουν σε μαθήματα τέχνης, οι μαθητές χάνουν ευκαιρίες από το να γίνουν πιο δημιουργικοί και να διδαχθούν υγιείς τεχνικές διαχείρισης άγχους. Η εξάσκηση και η εφαρμογή τεχνικών μείωσης του άγχους, ισχυροποιεί τα παιδιά, δίνοντας του τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις που τους προκαλούν το άγχος με μια θετικότερη προσέγγιση (Neil & Christensen, 2009).

Την τελευταία δεκαετία, οι δραστικές αλλαγές στις κρατικές δαπάνες έχουν επηρεάσει αρνητικά το ποσό των χρημάτων που διατίθενται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε πολλές χώρες του κόσμου. Αυτή η μείωση του προϋπολογισμού, όπως και άλλες αλλαγές που έλαβαν χώρα ανάγκασαν τα σχολεία να επανεκτιμήσουν τα ακαδημαϊκά προγράμματα που προσέφεραν (Peterson, Barrows & Gift, 2016· Sabol, 2013). Για πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα, η επιλογή ήταν να μειωθεί το μέγεθος των τμημάτων που σχετιζόνταν με τις Τέχνες και να περιοριστεί ο αριθμός των προσφερόμενων σχετικών μαθημάτων (Sabol, 2013). Από την άλλη, στην Ελλάδα το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δεν προσφέρει δυνατότητες συμμετοχής σε τέτοιου είδους μαθήματα, τα οποία προσφέρονται μόνο σε ιδιωτικά σχολεία στο πλαίσιο εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Τα αποτελέσματα μιας εκτενούς μελέτης 349 δημόσιων σχολείων των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής έδειξαν ότι από το 2001 έως το 2008, ο χρόνος που πέρασε ο μαθητής συμμετέχοντας σε μαθήματα τέχνης μειώθηκε κατά 16%. Ωστόσο, υπήρξε αύξηση σε άλλα προγράμματα. Για παράδειγμα, οι μαθητές ξόδεψαν 45% περισσότερο από το χρόνο τους διαβάζοντας μέσα στην τάξη (McMurrer, 2008). Σήμερα, τα σχολεία δίνουν έμφαση στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τους τομείς STEM (επιστήμη, τεχνολογία, μηχανική και μαθηματικά), γεγονός που εξηγείται από τον αυξημένο χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές σε αυτά τα μαθήματα εκτός από την αυξημένη χρηματοδότηση που λαμβάνουν αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Urbanski, 2012).

Η απουσία μαθημάτων σχετικών με τις Τέχνες στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, θα μπορούσε να έχει αρνητικό μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα. Όταν ένα άτομο συμμετέχει σε δημιουργικές δραστηριότητες, βιώνει θετική ανάπτυξη στα συναισθήματά του. Αυτό μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση της ψυχολογικής ευημερίας του (Wilkinson, & Chilton, 2013). Η έρευνα διαπίστωσε ότι η ύπαρξη υψηλών επιπέδων ψυχολογικής ευημερίας μπορεί να είναι ένας προστατευτικός παράγοντας κατά της ανάπτυξης της ψυχοπαθολογίας (Weiss, Westerhof & Bohlmeijer, 2016). Το άγχος είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ψυχολογική ευεξία ενός ατόμου (Nurius et al., 2015).

Πιο αναλυτικά, το άγχος είναι ένα συνεχές συναισθηματικής διέγερσης που συνεχώς κυμαίνεται λόγω εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Αυτή η διαδικασία έχει περιγραφεί ως μια συναλλακτική προσέγγιση και ξεκινά με μια εκτίμηση μιας κατάστασης. Εάν ένα άτομο αντιλαμβάνεται μια κατάσταση ως απειλή, αλλά δεν αισθάνεται ότι έχει τις δεξιότητες ή την ικανότητα να αντιμετωπίσει αυτή την απειλή, βιώνει αρνητικά συναισθήματα στο πλαίσιο όμως του φυσιολογικού, τα οποία χαρακτηρίζονται ως άγχος (Lazarus, 1966). Τα επίπεδα της πίεσης που βιώνει το άτομο σχετίζονται με τα επίπεδα άγχους του (Lunsky, 2008).

Το έντονο στρες μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές συναισθηματικές ασθένειες. Σε μεγάλες ποσότητες, αυτές οι ορμόνες μπορούν να έχουν αρνητικές συνέπειες. Η φυσιολογική επίδραση του στρες υπερβαίνει την απελευθέρωση ορμονών. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι που εμφάνισαν άγχος ήταν πιο πιθανό να προσβληθούν από μεταδοτικές ασθένειες επειδή το στρες καταστέλλει το ανοσοποιητικό σύστημα (Schneiderman, Ironson, & Siegel, 2005). Το άγχος έχει συνδεθεί με την επιδείνωση των καρδιακών παθήσεων και έχει οδηγήσει ακόμη και σε θανατηφόρα καρδιακή αρρυθμία σε άτομα όλων των ηλικιών (Schneiderman, Ironson, & Siegel, 2005).

Η ανάπτυξη της ψυχοπαθολογίας θα μπορούσε να είναι μια άλλη συνέπεια του στρες. Το άγχος και η κατάθλιψη είναι διαταραχές που μπορούν να αναπτυχθούν ή να επιδεινωθούν σε εκτεταμένες ή ακραίες περιόδους άγχους. Οι διαταραχές της διάθεσης και η διαταραχή μετατραυματικού στρες ήταν κοινή διάγνωση που σχετίζεται με άτομα που εμφάνισαν τραύμα ή χρόνια στρες (Schneiderman, Ironson, & Siegel, 2005).

Μια διεθνής έρευνα που διεξήχθη για τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) από τους Currie (2008) διαπίστωσε ότι υπήρχαν συνολικές διαφορές στα επίπεδα άγχους που αναφέρθηκαν μεταξύ ανδρών και γυναικών σε ευρωπαϊκές και βορειοαμερικανικές χώρες. Αυτή η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια

ηλικίας δεκαπέντε ετών ανέφεραν τα υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, συχνά λόγω των σχολικών επιβαρύνσεων. Τα κορίτσια ηλικίας 11 έως 15 ετών ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν ψυχοσωματικά συμπτώματα που σχετίζονται με το στρες, όπως πονοκεφάλους και προβλήματα ύπνου, έναντι των ανδρών σε αυτή την ηλικιακή ομάδα (Currie, 2008). Μια άλλη μελέτη διαπίστωσε ότι τα αγόρια ήταν πιο πιθανό να βιώσουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τα κορίτσια, λόγω διαφόρων περιστάσεων, όπως οι συγκρούσεις με τους δασκάλους ή τους γονείς τους (Murberg, & Bru, 2004).

Και οι δύο μελέτες έδειξαν ότι τα κορίτσια είχαν μεγαλύτερο άγχος, το οποίο ήταν αποτέλεσμα εσωτερικευμένων πεποιθήσεων και τα αγόρια είχαν αυξημένα επίπεδα στρες λόγω εξωτερικών παραγόντων. Ενώ υπήρχαν κάποιες σαφείς διαφορές στις αιτίες του στρες για τα αγόρια και τα κορίτσια, υπήρχαν ορισμένες ομοιότητες όπως η εξέλιξη και η επιδείνωση του στρες καθώς και τα δυο φύλα εισέρχονταν στην εφηβεία. Και τα δύο φύλα είχαν αύξηση των επιπέδων άγχους εάν είχαν κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, ζούσαν σε αρνητικό περιβάλλον ή αντιμετώπιζαν πίεση στο σχολείο.

Εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και οι υποστηρικτικές οικογένειες, θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους εφήβους να αντιμετωπίσουν τα υψηλά επίπεδα άγχους που συχνά βίωναν (Currie, 2008). Δεδομένου ότι οι μαθητικοί πληθυσμοί είναι ο πιο ελεγχόμενος και εποπτευόμενος πληθυσμός, τα εργαλεία για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση των επιπέδων άγχους θα μπορούσαν εύκολα να διδαχθούν μέσα από τα σχολικά προγράμματα για να βοηθήσουν στην πρόληψη των αρνητικών συμπτωμάτων που σχετίζονται με το στρες. Επιπρόσθετα, η εμπειρία χρόνιου ή έντονου στρες σε νεαρή ηλικία μπορεί να έχει δια βίου συνέπειες επειδή το στρες μπορεί να αλλάξει μόνιμα τη νευρολογική δομή και τη χημική λειτουργία του εγκεφάλου.

Μια μελέτη των Klein, Gorter και Rosenbaum (2013) παρείχε μια επισκόπηση της έρευνας που περιέγραψε τις πιθανές ψυχολογικές συνέπειες που προκαλούνται από το ακραίο στρες στην παιδική ηλικία λόγω σοβαρής παραμέλησης και των άμεσων και μακροπρόθεσμων επιπτώσεων που είχε στα παιδιά. Αυτά τα παιδιά επέδειξαν συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα αν δεν λάμβαναν την απαιτούμενη παρέμβαση. Πολλοί διαγνώστηκαν με διάφορες διαταραχές, όπως αυτές του μετατραυματικού στρες, διαταραχές προσκόλλησης ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (Klein, Gorter, & Rosenbaum, 2013). Άλλα κοινά συμπτώματα που

παρατηρήθηκαν σε παιδιά που εμφάνισαν έντονο στρες στην πρώιμη παιδική ηλικία ήταν η αδυναμία να παράγουν κατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις σε καταστάσεις, δυσκολία συγκέντρωσης και δυσκολία στη διαμόρφωση κατάλληλων σχέσεων με άλλους (Thompson, 2014).

Για να προσδιοριστούν οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του στρες σε έναν πληθυσμό παιδιών δημοτικού σχολείου, διεξήχθη μια διετής διαχρονική μελέτη από τους Morales και Guera (2006). Εξέτασαν το ρόλο που είχαν οι αγχωτικές εμπειρίες στο σχολείο, την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον του μαθητή σχετικά με το σχολικό τους αποτέλεσμα, τα επίπεδα κατάθλιψης και τα επίπεδα της εμφανιζόμενης επιθετικότητας. Το δείγμα αποτελούνταν από 1.745 μαθητές δημοτικού, ηλικίας 6-11 ετών, οι οποίοι ζούσαν σε αστικές περιοχές. Τα παιδιά που βίωσαν έντονο άγχος στο αρχικό δείγμα, που καθορίστηκε μέσω αυτοαναφορών από τα παιδιά και συνεντεύξεων με τον δάσκαλο, ήταν πιο πιθανό να έχουν κατάθλιψη δύο χρόνια αργότερα.

Εκτός από την εμπειρία της κατάθλιψης, οι βαθμοί αυτών των μαθητών ήταν χειρότεροι από τους συνομηλίκους τους και πολλοί επέδειξαν επιθετικές συμπεριφορές. Ενώ δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των πηγών άγχους, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η χρόνια συσσώρευση ενός συγκεκριμένου εξωτερικού στρεσογόνου παράγοντα είχε τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στη μακροπρόθεσμη υγεία ενός παιδιού (Morales & Guerra, 2006). Αυτή η έρευνα έδειξε ότι το άγχος σε νεαρή ηλικία θα μπορούσε να έχει μακροπρόθεσμες συνέπειες στην ακαδημαϊκή επιτυχία εκτός από συμπεριφορικές, κοινωνικές και συναισθηματικές συνέπειες.

Οι Laftman, Almquist & Ostberg (2013) διεξήγαγαν συνεντεύξεις με 49 μαθητές της όγδοης τάξης που φοιτούσαν σε σχολείο στη Στοκχόλμη της Σουηδίας για να εντοπίσουν τυχόν κοινούς παράγοντες που προκάλεσαν άγχος. Τρία σημαντικά θέματα του άγχους σχολικής απόδοσης εντοπίστηκαν μέσω αυτής της έρευνας. Το πρώτο θέμα άγχους που εντοπίστηκε παρατηρήθηκε σε μαθητές με υψηλές προσωπικές φιλοδοξίες και μακροπρόθεσμους στόχους. Η δεύτερη επίδραση στα επίπεδα άγχους προήλθε από εξωτερικές προσδοκίες. Το τρίτο θέμα άγχους που προέκυψε ήταν το πλαίσιο υψηλής απόδοσης, το οποίο περιέγραφε τους μαθητές που ήταν ανταγωνιστικοί, περήφανοι για την κουλτούρα υψηλής απόδοσης του σχολείου τους και συχνά ένιωθαν άβολα όταν άλλοι γύρω τους ήταν αγχωμένοι (Laftman, Almquist, & Ostberg, 2013).

Αυτή η έρευνα υποστηρίζει τα ευρήματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως ότι οι μεμονωμένοι και περιβαλλοντικοί παράγοντες δημιουργούν διαφορετικές αντιδράσεις σε αγχωτικές καταστάσεις για κάθε άτομο. Το σχολείο βρέθηκε να

αποτελεί σημαντική πηγή άγχους σε έναν πληθυσμό μαθητών. Οι Lin & Yusoff (2013) ερευνούν τις διάφορες πτυχές του σχολείου που προκάλεσαν το μεγαλύτερο άγχος σε έναν πληθυσμό μαθητών ηλικίας δεκαεννέα ετών από έξι διαφορετικά γυμνάσια στην Μαλαισία κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας εξετάσεων.

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο τους είχε κατατάξει σε μια λίστα δώδεκα στοιχείων από τα στοιχεία που προκαλούν τη μεγαλύτερη πίεση έως τα στοιχεία που προκαλούν τη μικρότερη πίεση. Οι μαθητές ανέφεραν ότι ο φόβος να μην εισέλθουν στο πανεπιστήμιο, οι σχολικές εξετάσεις, η απαιτούμενη μεγάλη γνώση και ο φόβος χαμηλής βαθμολόγησης ήταν οι τέσσερις πρώτες πηγές άγχους. Από τους 382 συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα, το 47,6% των απαντήσεων αποκάλυψε υψηλά επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας (Lin & Yusoff, 2013).

Μελετώντας έναν πληθυσμό φοιτητών, οι Peer, Hillman & Hoet (2015) πήραν συνέντευξη από 20 φοιτητές, ηλικίας 18-24 ετών, οι οποίοι φοίτησαν σε δημόσιο πανεπιστήμιο στις Μεσοδυτικές Πολιτείες. Αυτή η ποιοτική έρευνα έθεσε στους συμμετέχοντες τρεις ερωτήσεις για να εντοπίσει τις διαφορετικές συνέπειες του άγχους που τους επηρέασε ως μαθητές και να καθορίσει αν αυτοί οι νεαροί ενήλικες αισθάνθηκαν ότι είχαν τις δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τις αγχωτικές εμπειρίες που αντιμετώπισαν. Αναλύοντας τις απαντήσεις τους, οι ερευνητές εντόπισαν τέσσερις κοινές πηγές άγχους που βίωσαν αυτοί οι νεαροί ενήλικες: προσωπικές σχέσεις, οικογενειακές σχέσεις, οικονομικά και σχολείο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, το 60% αυτών των φοιτητών αισθάνθηκε ότι ήταν σε θέση να διαχειριστεί τα επίπεδα άγχους τους και ανέφερε υγιείς μηχανισμούς αντιμετώπισης όταν βίωσαν άγχος, όπως άσκηση ή κοινωνικοποίηση με φίλους όταν ήταν αγχωμένοι. Αντίθετα, το 40% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι δεν ήταν σε θέση να αντιμετωπίσουν αγχωτικές καταστάσεις.

Πολλοί από αυτούς τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ανησυχούν συνεχώς, κάτι που πίστευαν ότι τους προδιέθετε για ακόμη υψηλότερα επίπεδα άγχους. Όταν οι συμμετέχοντες δεν ήταν σε θέση να διαχειριστούν το άγχος τους, ανέφεραν μια ποικιλία από σωματικές και ψυχικές επιπτώσεις στην υγεία, όπως προβλήματα ύπνου, πόνους στο στομάχι, αλλαγές στην όρεξη, καταθλιπτική διάθεση και δυσκολίες συγκέντρωσης (Peer, Hillman, & Hoet, 2015).

Η Τέχνη ως θεραπευτικό εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για τη θεραπεία ποικίλων συμπτωμάτων που σχετίζονται με ψυχικές ασθένειες, ειδικά για όσους πάσχουν από αγχώδεις διαταραχές, μια ομάδα διαταραχών που συχνά

επιδεινώνονται από το άγχος (Slayton, D'Archer, & Kaplan, 2010). Οι Reynolds, Nabors και Quinlan (2000) διενήργησαν μια μετα-ανάλυση 17 άρθρων που δημοσιεύθηκαν στο MEDLINE και το PsycINFO πριν από το 2000. Η έρευνα που αξιολογήθηκε σε αυτή την ανάλυση περιελάμβανε πειράματα με ποικίλες ηλικιακές ομάδες, πειράματα που περιελάμβαναν άνδρες και γυναίκες, πειράματα με συμμετέχοντες που διαγνώστηκαν με διάφορες σωματικές και ψυχικές διαταραχές και πειράματα που περιελάμβαναν ενδονοσοκομειακή και εξωνοσοκομειακή έρευνα. Τρία διαφορετικά ερευνητικά σχέδια αξιολογήθηκαν σε αυτή τη μετα-ανάλυση και οκτώ πειράματα βρήκαν σημαντικά αποτελέσματα που υποστήριζαν τα θετικά αποτελέσματα της θεραπείας μέσω τέχνης (Reynolds, Nabors, & Quinlan, 2000).

Οι Slayton, D'Archer και Kaplan, (2010) διεξήγαγαν μια μετα-ανάλυση, η οποία εξέτασε την έρευνα που διεξήχθη μεταξύ 1999 και 2007 για να καθορίσει τον τρόπο με τον οποίο ο τομέας της θεραπείας μέσω της Τέχνης είχε προχωρήσει θετικά από τη μετα-ανάλυση των Reynolds, Nabors και Quinlan (2000). Χρησιμοποιώντας τις ίδιες ερευνητικές παραμέτρους με τους Reynolds, Nabors και Quinlan (2000), οι Slayton, D'Archer και Kaplan (2010) διαπίστωσαν από 35 μελέτες ότι υπήρξε σαφής αύξηση στον αριθμό των πειραματικών δοκιμών που χρησιμοποίησαν τυχαία ανάθεση. Ωστόσο, οι ερευνητές για αυτή την ανασκόπηση πίστευαν ότι θα πρέπει να διεξαχθεί περισσότερη έρευνα για την παροχή καλύτερων δεδομένων που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν στατιστικά το όφελος της θεραπείας μέσω της Τέχνης (Slayton, D'Archer, & Kaplan, 2010). Αυτές οι δύο μετα-αναλύσεις βοήθησαν στην επικύρωση της Τέχνης ως θεραπευτικού εργαλείου που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει παιδιά, ενήλικες ή οικογένειες που πάσχουν από διάφορες διαταραχές. Υπάρχουν διάφορα μέσα τέχνης που έχουν χρησιμοποιηθεί στη θεραπεία. Ειδικά εστιάζοντας στα μέσα τέχνης που χρησιμοποιούνται για τη μείωση του στρες, υπάρχουν καλλιτεχνικά εργαλεία και μέσα που εμπίπτουν στις παραστατικές και εικαστικές τέχνες που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μείωση του στρες σε κλινικούς και μη κλινικούς πληθυσμούς.

Το σχέδιο και η ζωγραφική βρέθηκαν να συμβάλλουν στη μείωση των προβλημάτων, τα οποία συχνά επιδεινώνονται από το άγχος (Bazargan, & Pakdaman, 2016). Η συμμετοχή σε άλλες μορφές τέχνης, όπως η μοντελοποίηση αργίλου ή η παραγωγή κολάζ, μείωσε το άγχος στους μαθητές ακόμα και μετά από 30 λεπτά μαθήματος (Sandmire et al., 2012). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η αδυναμία

αντιμετώπισης αγχωτικών καταστάσεων μπορεί να επιδεινώσει τα φυσιολογικά και ψυχολογικά συμπτώματα που σχετίζονται με πολλές διαταραχές.

Ο Pizarro (2004) εξέτασε την αποτελεσματικότητα των εργασιών δημιουργικής γραφής σε σχέση με τις εργασίες καλλιτεχνικής σχεδίασης στη μείωση του στρες σε έναν πληθυσμό 45 μαθητών κατά τη διάρκεια δύο συνεδριών (μία ώρα ο καθένας). Οι συμμετέχοντες τοποθετήθηκαν σε μια ομάδα τέχνης, μια ομάδα γραφής ή μια ομάδα ελέγχου. Οι συμμετέχοντες στην ομάδα γραφής ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα μείωσης του στρες σε σύγκριση με τις δύο άλλες ομάδες. Ωστόσο, η ομάδα τέχνης και η ομάδα ελέγχου ανέφεραν περισσότερη ικανοποίηση καθ' όλη τη διάρκεια του πειράματος και ήταν λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν την έρευνα σε σύγκριση με την ομάδα γραφής (Pizarro, 2004).

Ερευνώντας αυστηρά τις εικαστικές τέχνες, η Curl (2008) διεξήγαγε μια μελέτη παρακολούθησης χρησιμοποιώντας παρόμοια μεθοδολογία με τον Pizarro (2004), αλλά χρησιμοποίησε μέσα σχεδίασης και κολάζ αντί για ένα έργο γραφής. Στην έρευνα, έλαβαν μέρος 40 συμμετέχοντες, και τους είπαν να απεικονίσουν ένα εξαιρετικά αγχωτικό γεγονός ή ένα θετικό γεγονός που συνέβη τις τελευταίες δύο εβδομάδες. Αυτή η έρευνα υποστηρίζει τις θετικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η τέχνη στη μείωση του στρες, αλλά δεν ήταν σε θέση να προσδιορίσει αν υπήρχε ένα συγκεκριμένο μέσο που ήταν πιο αποτελεσματικό.

Αυτή η έρευνα υπογραμμίζει επίσης την επιρροή που θα μπορούσε να έχει κανείς στη γνωστική του κατάσταση κατά την ολοκλήρωση ενός καλλιτεχνικού έργου. Τα ερευνητικά ευρήματα του Curl (2008) και του Pizarro (2004) έδειξαν ότι το είδος του μέσου τέχνης και της γνωστικής εστίασης κατά την ολοκλήρωση ενός καλλιτεχνικού έργου επηρέασε τα επίπεδα μείωσης του στρες (Curl, 2008; Pizarro, 2004).

Η έρευνα επικεντρώθηκε στο συνδυασμό θετικής ψυχολογίας και θεραπείας τέχνης και διαπίστωσε ότι αν ένα καλλιτεχνικό έργο ήταν πολύ δύσκολο για κάποιον, ή μη ευχάριστο, από τη θεραπευτική πτυχή της τέχνης θα μπορούσε να παρεμποδιστεί. Επιπλέον, το περιβάλλον στο οποίο διεξάγεται η θεραπεία τέχνης μπορεί να επηρεάσει τη δημιουργική ροή ενός ατόμου. Μικρές περιβαλλοντικές ενδείξεις, όπως ο φωτισμός ή οι ήχοι, θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις ευεργετικές συνέπειες από τη συμμετοχή σε ένα καλλιτεχνικό έργο (Wilkinson, & Chilton, 2013).

Προκειμένου να αποφευχθεί η ανάπτυξη σοβαρών ψυχολογικών διαταραχών που το χρόνιο στρες μπορεί να προκαλέσει στους ανθρώπους, οι τεχνικές διαχείρισης

του στρες θα πρέπει να διδάσκονται στους ανθρώπους και το σχολικό σύστημα θα μπορούσε να είναι το ιδανικό περιβάλλον για την παροχή αυτών των προληπτικών εργαλείων σε νεαρή ηλικία (Donovan, & Spence, 2000).

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία

Στην παρούσα ενότητα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, οι συμμετέχοντες στη μελέτη, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, η διαδικασία και ο τρόπος με τον οποίο αναλύθηκαν τα δεδομένα.

2.1 Σκοπός της έρευνας-ερευνητικές υποθέσεις

Γενικότερα, σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθεί τι είναι γνωστό, τι όχι και τι μπορεί να αναπτυχθεί περαιτέρω. Με αυτόν τον τρόπο, οι επιστήμονες μπορούν να αναπτύξουν νέες θεωρίες, ιδέες και προϊόντα που διαμορφώνουν την κοινωνία και την καθημερινότητά μας. Επιπλέον, αποσκοπεί στο να κατανοήσουμε περαιτέρω τον κόσμο και να μάθουμε πώς αυτή η γνώση μπορεί να εφαρμοστεί στην καλύτερη καθημερινή ζωή. Είναι αναπόσπαστο μέρος της επίλυσης προβλημάτων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι να μελετηθεί το κατά πόσο οι Τέχνες γενικά και η Δραματική Τέχνη ειδικά μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να διαχειριστούν το άγχος τους. Ειδικότερα, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να έχει θετική επιρροή στον έλεγχο και την τροποποίηση του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις δύσκολες καταστάσεις και κατ' επέκταση, το άγχος

Οι ερευνητικές υποθέσεις βρίσκονται στον πυρήνα της συστηματικής έρευνας και βοηθά να οριστεί με σαφήνεια μια διαδρομή για την ερευνητική διαδικασία. Η καταγραφή των ερευνητικών υποθέσεων είναι συνήθως το πρώτο βήμα σε κάθε ερευνητικό έργο.

Οι ερευνητικές υποθέσεις στην παρούσα εργασία είναι οι ακόλουθες: α) Οι Τέχνες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να διαχειριστούν το άγχος τους β) Η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να έχει θετική επιρροή στον έλεγχο και την τροποποίηση του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα παιδιά τις δύσκολες καταστάσεις και κατ' επέκταση, το άγχος.

2.2. Ερευνητικός πληθυσμός- δείγμα

Γενικά, οι στατιστικές συμπερασμάτων χρησιμοποιούνται σε ποσοτικού τύπου εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές έρευνες. Γι' αυτό, διεξάγεται έρευνα σε επιλεγμένο δείγμα και τα αποτελέσματα γενικεύονται σε μια μεγάλη ή ολόκληρη ομάδα στοχευμένων υποκειμένων. Μια τέτοια ομάδα ονομάζεται πληθυσμός στην έρευνα. Ο ερευνητής πρέπει να αποφασίσει και να καθορίσει τον πληθυσμό με ακρίβεια πριν ξεκινήσει τις ερευνητικές δραστηριότητες. Ο καλά καθορισμένος πληθυσμός βοηθά τον ερευνητή να επιλέξει δείγμα κατάλληλου μεγέθους, το οποίο αντιπροσωπεύει ολόκληρο τον πληθυσμό. Η επιτυχία της έρευνας και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων εξαρτώνται κυρίως από το δείγμα. Ένα μέρος του πληθυσμού που το αντιπροσωπεύει πλήρως είναι γνωστό ως δείγμα. Σημαίνει ότι οι μονάδες, που επιλέγονται από τον πληθυσμό ως δείγμα, πρέπει να αντιπροσωπεύουν όλα τα είδη των χαρακτηριστικών διαφορετικών τύπων μονάδων πληθυσμού. Για διάφορους λόγους, τα δεδομένα συλλέγονται από μονάδες δείγματος αντί για όλες τις μονάδες πληθυσμού στην πλειονότητα των ερευνών και τα ευρήματά τους γενικεύονται στο πλαίσιο ολόκληρου του πληθυσμού. Αυτό μπορεί να γίνει ακριβώς μόνο εάν καταβληθούν προσπάθειες για την επιλογή του δείγματος λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά ενός ιδανικού δείγματος.

Ο πληθυσμός στόχος για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αποτελούν παιδιά τα οποία βρίσκονται στις πρώτες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν δυο τάξεις 30 μαθητών που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου, του 1^{ου} Γυμνασίου Ναυπλίου, στους οποίους πραγματοποιήθηκε πρόγραμμα παρέμβασης για την διαχείριση του άγχους στο πλαίσιο του μαθήματος των Εικαστικών. Το πρόγραμμα αυτό είχε ως στόχο αρχικά, να εντοπίσει τα επίπεδα άγχους των μαθητών και εν συνεχεία, μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης, να τους βοηθήσει να το διαχειριστούν. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν έγινε καμία διάκριση σε ό,τι αφορά την ηλικία, τη φυλή, τη γλώσσα, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τη θρησκεία, την ιδιαιτερότητα ή οποιονδήποτε άλλο δημογραφικό ή ατομικό παράγοντα.

2.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η παρούσα εργασία, αποτελεί μία έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης είναι μια φιλοσοφία και μεθοδολογία έρευνας που εφαρμόζεται γενικά στις κοινωνικές επιστήμες. Επιδιώκει τη μετασχηματιστική αλλαγή μέσω της ταυτόχρονης διαδικασίας ανάληψης δράσης και έρευνας, που συνδέονται μεταξύ τους με κριτικό στοχασμό. Ο Kurt Lewin, τότε καθηγητής στο MIT, επινόησε για πρώτη φορά τον όρο «έρευνα δράσης» το 1944. Στην εργασία του με τίτλο: «Action Research and Minority Problems» το 1946 περιέγραψε την έρευνα δράσης ως «μια σπείρα βημάτων» που αποτελείται από τέσσερα στάδια: το σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και το στοχασμό.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων διακρίνονται σε δύο κατηγορίες τις ποσοτικές και τις ποιοτικές. Οι ποσοτικές μέθοδοι αξιοποιούν ως εργαλεία ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις, με σκοπό τη μέτρηση και την εξήγηση των φαινομένων, αλλά και τη γενίκευσή των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Οι ποιοτικές μέθοδοι στηρίζονται στην κριτική προσέγγιση και ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων με σκοπό την ανακάλυψη των κινήτρων των υποκειμένων της έρευνας (Λυδάκη, 2016:23-24). Η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας ήταν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και η εξαρτημένη μεταβλητή, το σχολικό άγχος. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την πειραματική ομάδα που υποβλήθηκε στην κατάσταση που αντιπροσωπεύει την ανεξάρτητη μεταβλητή (Τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση) και την ομάδα ελέγχου που δεν υποβλήθηκε στην συγκεκριμένη κατάσταση. Καταγράφηκαν οι επιδόσεις των ατόμων στην εξαρτημένη μεταβλητή (σχολικό άγχος) για τις δύο ομάδες και εκτιμήθηκε αν οι δύο αυτές ομάδες έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις τους.

Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν, ήταν το γραπτό ερωτηματολόγιο όσον αφορά το μέρος της ποσοτικής έρευνας και το ημερολόγιο παρατήρησης, όσον αφορά το μέρος της ποιοτικής έρευνας. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους 30 μαθητές του δείγματος, ώστε να προσδιοριστούν οι καταστάσεις που τους αγχώνουν περισσότερο, τι τους άρεσε στις παρεμβάσεις και να αξιολογηθεί το κατά πόσο αυτές τους βοήθησαν στη διαχείριση του άγχους. Σχεδιάστηκαν 12 παρεμβάσεις και η ερευνήτρια συμμετείχε στη διαδικασία των παρεμβάσεων στα μαθήματα των Εικαστικών, τα οποία υλοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα. Οι παρεμβάσεις με τις

τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση υλοποιήθηκαν μόνο για το ένα τμήμα (ομάδα παρέμβασης) με διάρκεια τριών μηνών και επαναλήφθηκε η διαδικασία της αξιολόγησης με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο.

Για τη διερεύνηση του άγχους των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο State-Trait Anxiety Inventory for Children. Η κλίμακα αυτή έχει δημιουργηθεί από τον Spielberg (1973) και αποτελείται από 20 ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης του άγχους. Κάθε ερώτηση βρίσκεται σε μια κλίμακα Likert 3βαθμών και ξεκινά με τη φράση “Αισθάνομαι...” (π.χ. 1=Καθόλου ήρεμος, 2=Ηρεμος, 3=Πολύ ήρεμος). Η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται μεταξύ 20-60. Όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία τόσο μεγαλύτερο είναι και το άγχος (Shain et al., 2020).

Ο πρωταρχικός σκοπός ενός ερωτηματολογίου είναι να βοηθήσει στην εξαγωγή δεδομένων από ερωτηθέντες. Χρησιμεύει ως τυπικός οδηγός για τους ερευνητές που ο καθένας χρειάζεται να κάνει τις ερωτήσεις με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Χωρίς αυτό το πρότυπο, οι ερωτήσεις θα γίνονται με τυχαίο τρόπο στο διακριτική ευχέρεια του ατόμου. Τα ερωτηματολόγια είναι επίσης σημαντικό μέρος της μεθοδολογίας συλλογής δεδομένων. Είναι το μέσο στις οποίες καταγράφονται οι απαντήσεις για να διευκολυνθεί η ανάλυση δεδομένων (Harkness, 2010).

Με τις συνεντεύξεις λήφθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες για τα άγχη των μαθητών, την ανταπόκριση τους στις παρεμβάσεις και το θεατρικό παιχνίδι που έλαβε χώρα, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές προσέφεραν και μια αξιολόγηση του προγράμματος, δηλώνοντας κατά πόσο οι δραστηριότητες τους βοήθησαν. Με την επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης ως μέσο συλλογής των δεδομένων ο ερευνητής έχει έναν οδηγό συνέντευξης με ερωτήματα, παρέχεται όμως ελευθερία στον τρόπο ερώτησης των υποκειμένων της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2017). Θεωρείται, δηλαδή, ένα αξιόπιστο κι όχι καθοδηγούμενο εργαλείο που οδηγεί στην συλλογή των αντικειμενικών απόψεων των ερωτηθέντων.

2.4 Περιγραφή του προγράμματος παρεμβάσεων

Οι πρακτικές του προγράμματος της παρέμβασης έχουν κονστρουκτιβιστικό χαρακτήρα, οπότε η τρέχουσα μελέτη ευθυγραμμίστηκε με τις πρακτικές που έχουν ήδη τεθεί σε εφαρμογή στο περιβάλλον της τάξης. Πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ζητήθηκε από τα παιδιά να επιβεβαιώσουν ότι θα ήθελαν να συμμετάσχουν στις

δραστηριότητες. Επίσης, εστάλη εισαγωγική επιστολή στις οικογένειες των μαθητών προκειμένου να ενημερωθούν σχετικά με την παρέμβαση.

Απαιτούμενα υλικά για την παρέμβαση ήταν μπλοκ ζωγραφικής, πηλός, κηρομπογιές, τέμπερες, ξυλομπογιές, βιντεοπροβολέας και υπολογιστής. Τα εργαλεία αυτά σε συνδυασμό με το δραματικό παιχνίδι που ακολούθησε, επιλέχθηκαν για να εξετάσουν τόσο την αυτοανάπτυξη των παιδιών ξεχωριστά όσο και τον τρόπο με τον οποίο αυτό το σύνολο παιδιών εργάστηκε από κοινού και συνεργατικά κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος και στον τρόπο με τον οποίο μπόρεσαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Η ερευνήτρια έκανε αξιολόγηση της υποδοχής του υλικού από τα παιδιά, της ανάπτυξης που σημείωσαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ενώ έγινε κριτική εξέταση του τρόπου δόμησης της διδασκαλίας και της πρακτικής που εφαρμόστηκε.

Αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε ένα ερευνητικό σχέδιο δράσης, το οποίο αποτελείται από δυο φάσεις, όπου γίνεται προβληματισμός και αναθεώρηση των συναισθημάτων των παιδιών και του τρόπου με τον οποίο τα διαχειρίζονται. Οι δραστηριότητες του ήταν διαφορετικές και είχαν διαφορετικό στόχο. Οι μαθητές στην πρώτη φάση εργάστηκαν ατομικά, ενώ στην δεύτερη έπρεπε να δουλέψουν σε ομάδες και να συνεργαστούν για την επίτευξη ενός κοινού αποτελέσματος. Στο τέλος κάθε ημέρας, η ερευνήτρια έκανε αποτίμηση της πορείας που είχε σημειωθεί από τα παιδιά μέχρι τη δεδομένη στιγμή, ενώ ακολουθούσε συζήτηση μεταξύ της ερευνήτριας και της καθηγήτριας των Εικαστικών, προκειμένου να διατυπωθούν σχόλια και απόψεις σχετικά με την πορεία της διαδικασίας και την αποτελεσματικότητά της. Η εφαρμογή του προγράμματος ήταν μια φορά την εβδομάδα για συνολικά 12 εβδομάδες. Κύρια συνιστώσα του προγράμματος ήταν να μπορέσουν οι μαθητές να οδηγηθούν στην έκφραση των συναισθημάτων τους, μέσω των κατάλληλων καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και να μάθουν τρόπους διαχείρισης του άγχους τους μέσω του δραματικού παιχνιδιού λειτουργώντας συνεργατικά. Η ερευνήτρια κατέγραφε τις παρατηρήσεις της προκειμένου να γίνει συλλογή των ποιοτικών δεδομένων. Αναζητήθηκαν ιδιαίτερα θετικές βελτιώσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, μια θετική αυτοεκτίμηση, η αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, η ικανότητα αυτορρύθμισης και η ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού/ γλώσσας, οι οποίοι είναι οι πιο προεξέχοντες τομείς μάθησης που αυτό το είδος προγράμματος σπουδών ελπίζει να βελτιώσει/προωθήσει.

3. Ανάλυση των Δεδομένων

3.1. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν συνολικά 30 μαθητές, εκ των οποίων οι 15 (50%) κατηγοριοποιήθηκαν στην ομάδα ελέγχου και οι άλλοι 15 (50%) στην πειραματική ομάδα (Πίνακας 1). Συνολικά το δείγμα αποτελούνταν από 16 κορίτσια (53,3%) και 14 αγόρια (46,7%) (Πίνακας 2). Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 6 αγόρια και 9 κορίτσια, ενώ στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 8 αγόρια και 7 κορίτσια (Πίνακας 3).

| Ομάδα | | | | | |
|-------|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Ομάδα ελέγχου | 15 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| | Total | 30 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 1: Πίνακας συχνοτήτων ανά ομάδα

| Φύλο | | | | | |
|-------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Αγόρι | 14 | 46,7 | 46,7 | 46,7 |
| | Κορίτσι | 16 | 53,3 | 53,3 | 100,0 |
| | Total | 30 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων ανά φύλο

| Ομάδα * Φύλο Crosstabulation | | | |
|------------------------------|-------|---------|-------|
| Count | | | |
| | Φύλο | | Total |
| | Αγόρι | Κορίτσι | |
| | | | |

| | | | | |
|-------|-------------------|----|----|----|
| Ομάδα | Ομάδα ελέγχου | 6 | 9 | 15 |
| | Ομάδα πειραματική | 8 | 7 | 15 |
| Total | | 14 | 16 | 30 |

Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία ανά ομάδα και φύλο

Εν συνεχεία, ελέγχθηκε η αξιοπιστία με το δείκτη Cronbach's alpha. Βρέθηκε ότι $\alpha = 0,842$, επομένως υπάρχει αρκετά υψηλή αξιοπιστία των δεδομένων. Μάλιστα, ακόμα κι αν αφαιρεθεί κάποια μεταβλητή, η αξιοπιστία παραμένει υψηλή κοντά στο 0,800 (Πίνακας 4).

| Reliability Statistics | |
|------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,842 | 24 |

| Item-Total Statistics | | | | |
|-----------------------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
| Παρέμβαση 1_PIPIN | 794,4587 | 8003,066 | ,599 | ,827 |
| Παρέμβαση 1_META | 800,8663 | 7821,113 | ,658 | ,824 |
| Παρέμβαση 2_PIPIN | 792,1113 | 8477,411 | ,366 | ,837 |
| Παρέμβαση 2_META | 801,3197 | 7884,047 | ,692 | ,823 |
| Παρέμβαση 3_PIPIN | 792,5477 | 8572,701 | ,251 | ,843 |
| Παρέμβαση 3_META | 800,8063 | 7643,889 | ,831 | ,817 |
| Παρέμβαση 4_PIPIN | 794,5263 | 8849,779 | ,144 | ,845 |
| Παρέμβαση 4_META | 800,9030 | 8213,241 | ,623 | ,828 |
| Παρέμβαση 5_PIPIN | 799,3697 | 8682,503 | ,279 | ,840 |
| Παρέμβαση 5_META | 804,2713 | 8276,775 | ,643 | ,828 |

| | | | | |
|--------------------|----------|----------|-------|------|
| Παρέμβαση 6_ΠΙΠΙΝ | 792,1113 | 8477,411 | ,366 | ,837 |
| Παρέμβαση 6_ΜΕΤΑ | 800,8063 | 7643,889 | ,831 | ,817 |
| Παρέμβαση 7_ΠΙΠΙΝ | 798,5947 | 8753,209 | ,248 | ,841 |
| Παρέμβαση 7_ΜΕΤΑ | 803,9213 | 8326,159 | ,613 | ,830 |
| Παρέμβαση 8_ΠΙΠΙΝ | 796,9530 | 8304,544 | ,561 | ,830 |
| Παρέμβαση 8_ΜΕΤΑ | 802,0197 | 8017,337 | ,545 | ,829 |
| Παρέμβαση 9_ΠΙΠΙΝ | 797,2030 | 8778,719 | ,230 | ,842 |
| Παρέμβαση 9_ΜΕΤΑ | 802,6613 | 8617,434 | ,264 | ,841 |
| Παρέμβαση 10_ΠΙΠΙΝ | 799,7030 | 9153,471 | -,031 | ,849 |
| Παρέμβαση 10_ΜΕΤΑ | 803,9197 | 9000,740 | ,086 | ,845 |
| Παρέμβαση 11_ΠΙΠΙΝ | 797,6947 | 8860,888 | ,143 | ,845 |
| Παρέμβαση 11_ΜΕΤΑ | 801,9113 | 8870,174 | ,135 | ,845 |
| Παρέμβαση 12_ΠΙΠΙΝ | 798,5030 | 9158,243 | -,032 | ,848 |
| Παρέμβαση 12_ΜΕΤΑ | 804,1197 | 8865,311 | ,140 | ,845 |

Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας με το δείκτη Cronbach's alpha

Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί, βρίσκονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικής κατανομής. Οι υποθέσεις ορίστηκαν ως εξής: H_0 =Τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή, H_1 =Τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Αν $p > 0,05$ τότε τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή ενώ αν $p < 0,05$ τότε τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Για τον έλεγχο κατανομής, προτιμήθηκε το τεστ Shapiro-Wilk λόγω του μικρού μεγέθους δείγματος, αλλά πραγματοποιήθηκε και το τεστ Kolmogorov-Smirnov. Με βάση το τεστ Shapiro-Wilk διαπιστώθηκε ότι οι 11 από τις 26 μεταβλητές δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Καθώς λοιπόν σχεδόν οι μισές μεταβλητές δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, θεωρήθηκε ασφαλές να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση και να πραγματοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι.

| Tests of Normality | | |
|--------------------|---------------------------------|--------------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | Shapiro-Wilk |

| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
|----------------------|-----------|----|-------|-----------|----|------|
| Παρέμβαση 1_PIPIN | ,112 | 30 | ,200* | ,952 | 30 | ,194 |
| Παρέμβαση 1_META | ,119 | 30 | ,200* | ,938 | 30 | ,079 |
| Παρέμβαση 2_PIPIN | ,117 | 30 | ,200* | ,961 | 30 | ,328 |
| Παρέμβαση 2_META | ,160 | 30 | ,048 | ,917 | 30 | ,023 |
| Παρέμβαση 3_PIPIN | ,112 | 30 | ,200* | ,952 | 30 | ,186 |
| Παρέμβαση 3_META | ,154 | 30 | ,066 | ,913 | 30 | ,017 |
| Παρέμβαση 4_PIPIN | ,172 | 30 | ,023 | ,932 | 30 | ,056 |
| Παρέμβαση 4_META | ,229 | 30 | ,000 | ,930 | 30 | ,050 |
| Παρέμβαση 5_PIPIN | ,105 | 30 | ,200* | ,945 | 30 | ,128 |
| Παρέμβαση 5_META | ,140 | 30 | ,140 | ,888 | 30 | ,004 |
| Παρέμβαση 6_PIPIN | ,117 | 30 | ,200* | ,961 | 30 | ,328 |
| Παρέμβαση 6_META | ,154 | 30 | ,066 | ,913 | 30 | ,017 |
| Παρέμβαση 7_PIPIN | ,100 | 30 | ,200* | ,951 | 30 | ,180 |
| Παρέμβαση 7_META | ,124 | 30 | ,200* | ,903 | 30 | ,010 |
| Παρέμβαση 8_PIPIN | ,150 | 30 | ,082 | ,926 | 30 | ,039 |
| Παρέμβαση 8_META | ,129 | 30 | ,200* | ,907 | 30 | ,013 |

| | | | | | | |
|--|------|----|-------|------|----|------|
| Παρέμβαση 9_PPIN | ,107 | 30 | ,200* | ,970 | 30 | ,531 |
| Παρέμβαση 9_META | ,130 | 30 | ,200* | ,912 | 30 | ,017 |
| Παρέμβαση 10_PPIN | ,110 | 30 | ,200* | ,958 | 30 | ,277 |
| Παρέμβαση 10_META | ,094 | 30 | ,200* | ,935 | 30 | ,066 |
| Παρέμβαση 11_PPIN | ,129 | 30 | ,200* | ,942 | 30 | ,106 |
| Παρέμβαση 11_META | ,088 | 30 | ,200* | ,951 | 30 | ,185 |
| Παρέμβαση 12_PPIN | ,108 | 30 | ,200* | ,967 | 30 | ,455 |
| Παρέμβαση 12_META | ,171 | 30 | ,026 | ,904 | 30 | ,011 |
| *. This is a lower bound of the true significance. | | | | | | |
| a. Lilliefors Significance Correction | | | | | | |

Πίνακας 5: Έλεγχοι κανονικής κατανομής Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου συσχέτισης Kendall's tau b σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$ και 5% . Παρατηρώντας τα στοιχεία κάτω από την κύρια διαγώνιο που έχουν σημανθεί με γκριζα σκίαση, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν ορισμένες στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις. Οι θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις έχουν σημανθεί με ροζ σκίαση. Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ αρκετών παρεμβάσεων, τόσο σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$ όσο και σε επίπεδο $\alpha=5\%$. Επίσης, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του «πριν» και του «μετά» στις παρεμβάσεις 1, 4, 5, 7, 8, 9, 11 και 12 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$. Παρόλα αυτά, συνολικά μεταξύ των παρεμβάσεων πριν και των παρεμβάσεων μετά δεν βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα (Πίνακας 7).

Στον Πίνακα 8 που έπεται παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, οι μέγιστες και οι ελάχιστες τιμές για όλες τις μεταβλητές ανά ομάδα. Παρατηρώντας τις μέσες τιμές διαπιστώνεται ότι στη πειραματική ομάδα υπάρχει μεγαλύτερη μείωση των τιμών μετά τις παρεμβάσεις, γεγονός που σημαίνει και μεγαλύτερη μείωση των συμπτωμάτων άγχους των παιδιών.

| Correlations | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|------------------|-------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|------|---------|------|---------|------|------|
| | | | 1_IPIN | 1_META | 2_IPIN | 2_META | 3_IPIN | 3_META | 4_IPIN | 4_META | 5_IPIN | 5_META | 6_IPIN | 6_META | 7_IPIN | 7_META | 8_IPIN | 8_META | 9_IPIN | 9_META | 10_IPIN | A | 11_IPIN | A | 12_IPIN | A | |
| Kendall's tau_b | Παρέμβαση 1_IPIN | Correlation Coefficient | 1,000 | ,461** | ,326* | ,127 | ,251 | ,497** | ,192 | ,166 | ,382** | ,283* | ,326* | ,497** | ,389** | ,260* | ,247 | ,064 | ,026 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 | ,013 | ,334 | ,055 | ,000 | ,146 | ,209 | ,003 | ,030 | ,013 | ,000 | ,003 | ,007 | ,047 | ,060 | ,628 | ,844 | ,971 | ,900 | ,567 | ,816 | ,191 | ,308 | ,591 |
| | | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| | Παρέμβαση 1_μετα | Correlation Coefficient | ,461** | 1,000 | ,012 | ,338* | -.024 | ,522** | -.138 | ,230 | ,028 | ,382** | ,012 | ,522** | ,063 | ,387** | ,157 | ,412** | ,040 | ,183 | - | ,028 | ,016 | ,226 | ,092 | ,092 | ,250 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | . | ,929 | ,010 | ,858 | ,000 | ,297 | ,084 | ,830 | ,004 | ,929 | ,000 | ,629 | ,003 | ,236 | ,002 | ,760 | ,167 | ,324 | ,830 | ,900 | ,092 | ,092 | ,485 | ,057 | |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------------------------------------|-----------|-----------|------------|-------|------------|-----------|----------------|-----------|-----------|----------------|------------|-----------|-----------|-----------|----------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|
| Παρέ μβασ η 2_Π PIN | Correla tion Coeffic ient | ,326 * | ,012 | 1,00 0 | ,138 | ,60 5** | ,13 7 | ,2 92 | ,05 8 | ,22 1 | ,1 16 | ,90 0** | ,13 7 | ,14 8 | ,03 1 | ,2 59 | ,00 7 | - 06 4 | - 24 7 | ,10 7 | - 14 9 | ,01 2 | - 18 2 | - 11 1 | - 21 5 |
| | Sig. (2- tailed) | ,013 | ,929 | . | ,298 | ,00 0 | ,29 9 | ,0 28 | ,66 6 | ,09 2 | ,3 80 | ,00 0 | ,29 9 | ,25 9 | ,81 6 | ,0 50 | ,95 7 | ,62 8 | ,06 2 | ,42 0 | ,25 9 | ,92 9 | ,16 7 | ,40 0 | ,10 3 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Παρέ μβασ η 2_M ETA | Correla tion Coeffic ient | ,127 | ,338 * | ,138 | 1,000 | ,00 0 | ,27 6* | - 0 74 | ,33 1* | ,06 8 | ,3 46 ** | ,13 8 | ,27 6* | ,00 0 | ,31 0* | ,1 93 | ,34 6** | ,08 6 | ,17 4 | - 04 0 | ,16 4 | ,13 2 | ,17 1 | ,04 7 | ,21 3 |
| | Sig. (2- tailed) | ,334 | ,010 | ,298 | . | 1,0 00 | ,03 6 | ,5 77 | ,01 3 | ,60 4 | ,0 09 | ,29 8 | ,03 6 | 1,0 00 | ,01 9 | ,1 46 | ,00 9 | ,51 8 | ,19 0 | ,76 0 | ,21 6 | ,31 6 | ,19 7 | ,72 0 | ,10 7 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Παρέ μβασ η 3_Π PIN | Correla tion Coeffic ient | ,251 | - 024 | ,605 ** | ,000 | 1,0 00 | ,12 0 | ,3 56 ** | ,09 6 | ,26 1* | ,1 70 | ,60 5** | ,12 0 | ,24 5 | ,13 3 | ,1 36 | - 02 6 | ,04 3 | - 16 0 | ,00 9 | - 23 0 | - 13 4 | - 27 8* | ,02 8 | - 13 0 |
| | Sig. (2- tailed) | ,055 | ,858 | ,000 | 1,000 | . | ,36 1 | ,0 07 | ,47 2 | ,04 7 | ,1 97 | ,00 0 | ,36 1 | ,06 3 | ,31 6 | ,3 06 | ,84 3 | ,74 7 | ,22 9 | ,94 3 | ,08 2 | ,30 7 | ,03 6 | ,83 0 | ,32 4 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|------------------------------------|------------|------------|-----------|-------|------------|---------------|----------------|------------|------------|---------------|-----------|--------------|-----------|-----------|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|
| Παρέ μβασ η 3_M | Correla tion Coeffic ient | ,497 ** | ,522 ** | ,137 | ,276* | ,12 0 | 1,0 00 | - 0 | ,17 6 | ,05 4 | ,2 35 | ,13 7 | ,90 0** | ,02 3 | ,26 3* | ,3 45 ** | ,40 8** | ,13 7 | ,34 5** | - 02 4 | ,16 7 | - 07 5 | - 00 2 | ,01 9 | ,23 3 |
| | ETA Sig. (2- tailed) | ,000 | ,000 | ,299 | ,036 | ,36 1 | . 6 | ,6 15 | ,18 3 | ,68 1 | ,0 73 | ,29 9 | ,00 0 | ,85 8 | ,04 5 | ,0 09 | ,00 2 | ,29 9 | ,00 9 | ,85 8 | ,20 4 | ,56 7 | ,98 6 | ,88 6 | ,07 6 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Παρέ μβασ η 4_Π | Correla tion Coeffic ient | ,192 | - ,138 | ,292 * | -,074 | ,35 6** | - 06 00 | 1, 00 | ,36 5** | ,40 1** | ,1 29 | ,29 2* | - 06 7 | ,32 3* | ,07 4 | ,1 51 | - 19 3 | - 20 1 | - 17 7 | - 19 6 | - 25 5 | - 14 7 | - 27 0* | - 24 6 | - 19 8 |
| | PIN Sig. (2- tailed) | ,146 | ,297 | ,028 | ,577 | ,00 7 | ,61 5 | . 6 | ,00 6 | ,00 2 | ,3 32 | ,02 8 | ,61 5 | ,01 5 | ,57 8 | ,2 57 | ,15 0 | ,13 1 | ,18 3 | ,14 1 | ,05 5 | ,26 6 | ,04 2 | ,06 4 | ,13 6 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Παρέ μβασ η 4_M | Correla tion Coeffic ient | ,166 | ,230 | ,058 | ,331* | ,09 6 | ,17 6 | ,3 65 ** | 1,0 00 | ,17 1 | ,3 25 * | ,05 8 | ,17 6 | ,14 8 | ,31 1* | ,1 56 | ,22 2 | ,03 4 | ,15 6 | - 13 4 | ,01 9 | ,07 4 | ,02 4 | - 02 6 | ,18 0 |
| | ETA Sig. (2- tailed) | ,209 | ,084 | ,666 | ,013 | ,47 2 | ,18 3 | ,0 06 | . 6 | ,19 6 | ,0 14 | ,66 6 | ,18 3 | ,26 5 | ,01 9 | ,2 42 | ,09 7 | ,80 1 | ,24 2 | ,31 4 | ,88 6 | ,57 7 | ,85 7 | ,84 3 | ,17 7 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------------------------------------|------------|------------|------------|--------|------------|----------|----------|-----------|------------|----------|-----------|----------|------------|------------|----------|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|----------------|---------------|
| Παρέ μβασ η 5_Π PIN | Correla tion Coeffic ient | ,382 ** | ,028 | ,221 | ,068 | ,26 1* | ,05 4 | ,4 01 | ,17 1 | 1,0 00 | ,4 01 | ,22 1 | ,05 4 | ,87 3** | ,30 7* | ,1 01 | - 27 9* | - 19 8 | - 27 1* | - 19 7 | - 27 0* | - 07 9 | - 20 2 | - 38 9** | - 29 8* |
| | Sig. (2- tailed) | ,003 | ,830 | ,092 | ,604 | ,04 7 | ,68 1 | ,0 02 | ,19 6 | . | ,0 02 | ,09 2 | ,68 1 | ,00 0 | ,01 9 | ,4 41 | ,03 4 | ,13 2 | ,03 9 | ,13 3 | ,04 0 | ,54 3 | ,12 4 | ,00 3 | ,02 3 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Παρέ μβασ η 5_M ETA | Correla tion Coeffic ient | ,283 * | ,382 ** | ,116 | ,346** | ,17 0 | ,23 5 | ,1 29 | ,32 5* | ,40 1** | 1, 00 | ,11 6 | ,23 5 | ,36 2** | ,90 6** | - 24 | ,07 4 | - 10 4 | - 03 8 | - 26 5* | - 23 6 | - 06 8 | ,03 1 | - 12 0 | ,16 5 |
| | Sig. (2- tailed) | ,030 | ,004 | ,380 | ,009 | ,19 7 | ,07 3 | ,3 32 | ,01 4 | ,00 2 | . | ,38 0 | ,07 3 | ,00 6 | ,00 0 | ,8 58 | ,57 8 | ,43 0 | ,77 4 | ,04 5 | ,07 3 | ,60 4 | ,81 6 | ,36 1 | ,21 0 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Παρέ μβασ η 6_Π PIN | Correla tion Coeffic ient | ,326 * | ,012 | ,900 ** | ,138 | ,60 5** | ,13 7 | ,2 92 | ,05 8 | ,22 1 | ,1 16 | 1,0 00 | ,13 7 | ,14 8 | ,03 1 | ,2 59 | ,00 7 | - 06 4 | - 24 7 | ,10 7 | - 14 9 | ,01 2 | - 18 2 | - 11 1 | - 21 5 |
| | Sig. (2- tailed) | ,013 | ,929 | ,000 | ,298 | ,00 0 | ,29 9 | ,0 28 | ,66 6 | ,09 2 | ,3 80 | . | ,29 9 | ,25 9 | ,81 6 | ,0 50 | ,95 7 | ,62 8 | ,06 2 | ,42 0 | ,25 9 | ,92 9 | ,16 7 | ,40 0 | ,10 3 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|------------------------------------|------------|------------|------|-------|-----|------------|--------------|-----------|------------|------------|-----|-----------|------------|------------|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Παρέ μβασ η 6_M | Correla tion Coeffic ient | ,497 ** | ,522 ** | ,137 | ,276* | ,12 | ,90 0** | - 0 67 | ,17 | ,05 | ,2 | ,13 | 1,0 | ,02 | ,26 | ,3 | ,40 | ,13 | ,34 | - | ,16 | - | - | ,01 | ,23 |
| | ETA Sig. (2- tailed) | ,000 | ,000 | ,299 | ,036 | ,36 | ,00 | ,6 | ,18 | ,68 | ,0 | ,29 | . | ,85 | ,04 | ,0 | ,00 | ,29 | ,00 | ,85 | ,20 | ,56 | ,98 | ,88 | ,07 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Παρέ μβασ η 7_Π | Correla tion Coeffic ient | ,389 ** | ,063 | ,148 | ,000 | ,24 | ,02 | ,3 23* | ,14 | ,87 3** | ,3 62** | ,14 | ,02 | 1,0 | ,37 1** | ,0 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | PIN Sig. (2- tailed) | ,003 | ,629 | ,259 | 1,000 | ,06 | ,85 | ,0 | ,26 | ,00 | ,0 | ,25 | ,85 | . | ,00 | ,5 | ,04 | ,18 | ,03 | ,23 | ,03 | ,68 | ,08 | ,01 | ,02 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Παρέ μβασ η 7_M | Correla tion Coeffic ient | ,260 * | ,387 ** | ,031 | ,310* | ,13 | ,26 3* | ,0 74 | ,31 1* | ,30 7* | ,9 06** | ,03 | ,26 3* | ,37 1** | 1,0 | - | ,09 | - | - | - | - | - | ,05 | - | ,25 |
| | ETA Sig. (2- tailed) | ,047 | ,003 | ,816 | ,019 | ,31 | ,04 | ,5 | ,01 | ,01 | ,0 | ,81 | ,04 | ,00 | . | ,6 | ,48 | ,55 | ,97 | ,05 | ,15 | ,57 | ,65 | ,84 | ,05 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------------------------------------|------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|------|------|-------|-------|--------|------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|------|-------|-------|-------|
| Παρέ μβασ η 8_Π PIN | Correla tion Coeffic ient | ,247 | ,157 | ,259 | ,193 | ,136 | ,345** | ,151 | ,156 | ,101 | - | ,259 | ,345** | ,071 | - | 1,000 | ,460** | ,007 | ,212 | ,002 | ,226 | - | - | - | - |
| | Sig. (2- tailed) | ,060 | ,236 | ,050 | ,146 | ,306 | ,009 | ,257 | ,242 | ,441 | ,858 | ,050 | ,009 | ,591 | ,641 | . | ,001 | ,957 | ,110 | ,986 | ,088 | ,092 | ,399 | ,162 | ,306 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Παρέ μβασ η 8_M ETA | Correla tion Coeffic ient | ,064 | ,412** | ,007 | ,346** | -,026 | ,408** | -,193 | ,222 | - | ,074 | ,007 | ,408** | - | ,093 | ,460** | 1,000 | ,093 | ,462** | - | ,229 | - | ,248 | ,117 | ,272* |
| | Sig. (2- tailed) | ,628 | ,002 | ,957 | ,009 | ,843 | ,002 | ,150 | ,097 | ,034 | ,578 | ,957 | ,002 | ,043 | ,484 | ,001 | . | ,483 | ,001 | ,719 | ,085 | ,530 | ,062 | ,379 | ,041 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Παρέ μβασ η 9_Π PIN | Correla tion Coeffic ient | ,026 | ,040 | -,064 | ,086 | ,043 | ,137 | -,201 | ,034 | - | -,119 | -,064 | ,137 | - | -,078 | ,075 | ,093 | 1,000 | ,479** | ,494** | ,285* | ,101 | -,083 | ,287* | ,109 |
| | Sig. (2- tailed) | ,844 | ,760 | ,628 | ,518 | ,747 | ,299 | ,131 | ,801 | ,132 | ,430 | ,628 | ,299 | ,185 | ,554 | ,957 | ,483 | . | ,000 | ,000 | ,031 | ,441 | ,530 | ,030 | ,409 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|---------------|---------------|---------------|----------------|---------------|----------|---------------|------------|------------|------------|------------|---------------|---------------|----------|---------------|
| Παρέ μβασ η 9_M | Correla tion Coeffic ient | - ,005 | ,183 | - ,247 | ,174 | - ,16 0 | ,34 5** | - ,1 77 | ,15 6 | - ,27 1* | - ,0 38 | - ,24 7 | ,34 5** | - ,28 6* | - ,00 5 | ,2 12 | ,46 2** | ,47 9** | 1,0 00 | ,05 7 | ,39 2** | - ,13 0 | ,13 3 | ,10 9 | ,29 7* |
| | ETA Sig. (2- tailed) | ,971 | ,167 | ,062 | ,190 | ,22 9 | ,00 9 | ,1 83 | ,24 2 | ,03 9 | ,7 74 | ,06 2 | ,00 9 | ,03 0 | ,97 1 | ,1 10 | ,00 1 | ,00 0 | . | ,66 7 | ,00 3 | ,32 4 | ,31 5 | ,40 9 | ,02 5 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Παρέ μβασ η 10_Π | Correla tion Coeffic ient | - ,016 | - ,130 | ,107 | -,040 | ,00 9 | - ,02 4 | - ,1 96 | - ,13 4 | - ,19 7 | - ,2 65 | -,10 7 | - ,02 4 | - ,15 5 | - ,25 5 | ,0 02 | - ,04 8 | ,49 4** | ,05 7 | 1,0 00 | ,48 5** | ,18 1 | - ,12 6 | ,16 3 | - ,11 4 |
| | PIN Sig. (2- tailed) | ,900 | ,324 | ,420 | ,760 | ,94 3 | ,85 8 | ,1 41 | ,31 4 | ,13 3 | ,0 45 | ,42 0 | ,85 8 | ,23 7 | ,05 3 | ,9 86 | ,71 9 | ,00 0 | ,66 7 | . | ,00 0 | ,16 8 | ,34 2 | ,21 6 | ,38 9 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Παρέ μβασ η 10_ MET | Correla tion Coeffic ient | - ,075 | ,028 | - ,149 | ,164 | - ,23 0 | ,16 7 | - ,2 55 | ,01 9 | - ,27 0* | - ,2 36 | - ,14 9 | ,16 7 | - ,28 2* | - ,18 9 | ,2 26 | ,22 9 | ,28 5* | ,39 2** | ,48 5** | 1,0 00 | ,15 3 | ,19 4 | ,13 9 | ,10 6 |
| | ETA Sig. (2- tailed) | ,567 | ,830 | ,259 | ,216 | ,08 2 | ,20 4 | ,0 55 | ,88 6 | ,04 0 | ,0 73 | ,25 9 | ,20 4 | ,03 2 | ,15 2 | ,0 88 | ,08 5 | ,03 1 | ,00 3 | ,00 0 | . | ,24 4 | ,14 2 | ,29 0 | ,42 0 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|-----------|------|-----------|------|----------------|---------------|----------------|---------------|-----------------|---------------|---------------|---------------|----------------|---------------|---------------|----------|---------------|---------------|---------------|----------|------------|------------|-----------|------------|
| Παρέ μβασ η 11_Π PIN | Correla tion Coeffic ient | - ,030 | ,016 | ,012 | ,132 | - ,13 4 | - ,07 5 | - ,1 47 | ,07 4 | - ,07 9 | - ,0 68 | ,01 2 | - ,07 5 | - ,05 4 | - ,07 3 | - ,2 22 | ,08 3 | ,10 1 | - ,13 0 | ,18 1 | ,15 3 | 1,0 00 | ,51 1** | ,23 0 | ,16 0 |
| | Sig. (2- tailed) | ,816 | ,900 | ,929 | ,316 | ,30 7 | ,56 7 | ,2 66 | ,57 7 | ,54 3 | ,6 04 | ,92 9 | ,56 7 | ,68 1 | ,57 9 | ,0 92 | ,53 0 | ,44 1 | ,32 4 | ,16 8 | ,24 4 | . | ,00 0 | ,07 9 | ,22 3 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Παρέ μβασ η 11_ MET A | Correla tion Coeffic ient | - ,171 | ,222 | - ,182 | ,171 | - ,27 8* | - ,00 2 | - ,2 70* | ,02 4 | - ,20 2 | ,0 31 | - ,18 2 | - ,00 2 | - ,22 4 | ,05 9 | - ,1 12 | ,24 8 | - ,08 3 | ,13 3 | - ,12 6 | ,19 4 | ,51 1** | 1,0 00 | ,21 5 | ,31 7* |
| | Sig. (2- tailed) | ,191 | ,092 | ,167 | ,197 | ,03 6 | ,98 6 | ,0 42 | ,85 7 | ,12 4 | ,8 16 | ,16 7 | ,98 6 | ,08 9 | ,65 4 | ,3 99 | ,06 2 | ,53 0 | ,31 5 | ,34 2 | ,14 2 | ,00 0 | . | ,10 3 | ,01 6 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Παρέ μβασ η 12_Π PIN | Correla tion Coeffic ient | - ,133 | ,092 | - ,111 | ,047 | ,02 8 | ,01 9 | - ,2 46 | - ,02 6 | - ,38 9** | - ,1 20 | - ,11 1 | ,01 9 | - ,31 7* | - ,02 6 | - ,1 85 | ,11 7 | ,28 7* | ,10 9 | ,16 3 | ,13 9 | ,23 0 | ,21 5 | 1,0 00 | ,46 8** |
| | Sig. (2- tailed) | ,308 | ,485 | ,400 | ,720 | ,83 0 | ,88 6 | ,0 64 | ,84 3 | ,00 3 | ,3 61 | ,40 0 | ,88 6 | ,01 6 | ,84 4 | ,1 62 | ,37 9 | ,03 0 | ,40 9 | ,21 6 | ,29 0 | ,07 9 | ,10 3 | . | ,00 0 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------------------------------------|-----------|------|-----------|------|---------------|----------|---------------|----------|----------------|----------|---------------|----------|----------------|----------|---------------|-----------|----------|-----------|---------------|----------|----------|-----------|------------|-----------|
| Παρέ μβασ η 12_ MET A | Correla tion Coeffi cient | - ,070 | ,250 | - ,215 | ,213 | - ,13 0 | ,23 3 | - ,1 98 | ,18 0 | - ,29 8* | ,1 65 | - ,21 5 | ,23 3 | - ,29 1* | ,25 5 | - ,1 35 | ,27 2* | ,10 9 | ,29 7* | - ,11 4 | ,10 6 | ,16 0 | ,31 7* | ,46 8** | 1,0 00 |
| | Sig. (2- tailed) | ,591 | ,057 | ,103 | ,107 | ,32 4 | ,07 6 | ,1 36 | ,17 7 | ,02 3 | ,2 10 | ,10 3 | ,07 6 | ,02 6 | ,05 3 | ,3 06 | ,04 1 | ,40 9 | ,02 5 | ,38 9 | ,42 0 | ,22 3 | ,01 6 | ,00 0 | . |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών Kendall's tau b

| Correlations | | | | |
|---------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| | | | Σύνολο παρεμβάσεων ΠΡIN | Σύνολο παρεμβάσεων ΜΕΤΑ |
| Kendall's tau_b | Σύνολο παρεμβάσεων_ΠΡIN | Correlation Coefficient | 1,000 | ,074 |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,568 |
| | | N | 30 | 30 |
| | Σύνολο παρεμβάσεων_ΜΕΤΑ | Correlation Coefficient | ,074 | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,568 | . |
| | | N | 30 | 30 |

Πίνακας 7 : Συσχετίσεις μεταβλητών Kendall's tau b μεταξύ των παρεμβάσεων πριν και μετά

| | | Descriptive Statistics | | | | |
|---------|------------------|-------------------------------|---------|---------|---------|-------------------|
| Ομάδα | | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Ελέγχου | Παρέμβαση 1_ΠΡIN | 15 | 23,50 | 58,00 | 39,3887 | 11,30790 |
| | Παρέμβαση 1_ΜΕΤΑ | 15 | 23,50 | 58,00 | 38,5267 | 10,52851 |
| | Παρέμβαση 2_ΠΡIN | 15 | 23,25 | 55,00 | 38,5167 | 10,00244 |
| | Παρέμβαση 2_ΜΕΤΑ | 15 | 24,00 | 55,25 | 37,8333 | 9,31716 |
| | Παρέμβαση 3_ΠΡIN | 15 | 23,50 | 58,00 | 37,6440 | 12,22853 |
| | Παρέμβαση 3_ΜΕΤΑ | 15 | 23,50 | 58,00 | 38,3267 | 10,64846 |
| | Παρέμβαση 4_ΠΡIN | 15 | 22,00 | 50,00 | 36,5000 | 8,33934 |
| | Παρέμβαση 4_ΜΕΤΑ | 15 | 24,00 | 50,00 | 36,2333 | 8,66410 |
| | Παρέμβαση 5_ΠΡIN | 15 | 24,00 | 53,50 | 32,3333 | 7,96065 |
| | Παρέμβαση 5_ΜΕΤΑ | 15 | 24,00 | 53,50 | 32,1167 | 7,94561 |
| | Παρέμβαση 6_ΠΡIN | 15 | 23,25 | 55,00 | 38,5167 | 10,00244 |
| | Παρέμβαση 6_ΜΕΤΑ | 15 | 23,50 | 58,00 | 38,3267 | 10,64846 |
| | Παρέμβαση 7_ΠΡIN | 15 | 24,75 | 53,50 | 33,1167 | 7,56806 |
| | Παρέμβαση 7_ΜΕΤΑ | 15 | 25,00 | 53,50 | 32,8167 | 7,49432 |
| | Παρέμβαση 8_ΠΡIN | 15 | 30,00 | 55,25 | 38,2500 | 8,69267 |
| | Παρέμβαση 8_ΜΕΤΑ | 15 | 30,00 | 55,00 | 38,3333 | 8,08364 |

| | | | | | | |
|-------------|-------------------|----|-------|-------|---------|---------|
| | Παρέμβαση 9_ΠΡIN | 15 | 24,50 | 54,00 | 38,2833 | 7,98932 |
| | Παρέμβαση 9_META | 15 | 25,00 | 48,50 | 37,5667 | 7,18348 |
| | Παρέμβαση 10_ΠΡIN | 15 | 22,00 | 43,00 | 32,9167 | 6,57625 |
| | Παρέμβαση 10_META | 15 | 20,00 | 43,00 | 32,4333 | 7,20582 |
| | Παρέμβαση 11_ΠΡIN | 15 | 24,75 | 56,00 | 36,9500 | 8,09166 |
| | Παρέμβαση 11_META | 15 | 24,75 | 54,00 | 36,6167 | 7,67002 |
| | Παρέμβαση 12_ΠΡIN | 15 | 22,00 | 53,00 | 36,3833 | 7,94561 |
| | Παρέμβαση 12_META | 15 | 22,00 | 53,00 | 35,7500 | 8,07277 |
| Πειραματική | Παρέμβαση 1_ΠΡIN | 15 | 25,25 | 51,00 | 39,6333 | 8,59655 |
| | Παρέμβαση 1_META | 15 | 20,00 | 40,00 | 27,6800 | 7,47963 |
| | Παρέμβαση 2_ΠΡIN | 15 | 34,00 | 56,00 | 45,2000 | 6,37742 |
| | Παρέμβαση 2_META | 15 | 20,00 | 44,00 | 27,4667 | 6,87183 |
| | Παρέμβαση 3_ΠΡIN | 15 | 34,00 | 56,00 | 45,2000 | 6,37742 |
| | Παρέμβαση 3_META | 15 | 20,00 | 40,00 | 28,0000 | 5,21502 |
| | Παρέμβαση 4_ΠΡIN | 15 | 29,00 | 54,00 | 42,3867 | 8,13183 |
| | Παρέμβαση 4_META | 15 | 20,00 | 40,75 | 29,9000 | 5,50308 |
| | Παρέμβαση 5_ΠΡIN | 15 | 23,50 | 52,00 | 36,8667 | 7,49873 |
| | Παρέμβαση 5_META | 15 | 20,00 | 40,00 | 27,2800 | 5,37597 |
| | Παρέμβαση 6_ΠΡIN | 15 | 34,00 | 56,00 | 45,2000 | 6,37742 |
| | Παρέμβαση 6_META | 15 | 20,00 | 40,00 | 28,0000 | 5,21502 |
| | Παρέμβαση 7_ΠΡIN | 15 | 25,50 | 52,00 | 37,6333 | 6,98331 |
| | Παρέμβαση 7_META | 15 | 20,00 | 40,00 | 27,2800 | 5,37597 |
| | Παρέμβαση 8_ΠΡIN | 15 | 24,50 | 50,00 | 35,7833 | 6,77302 |
| | Παρέμβαση 8_META | 15 | 20,00 | 50,00 | 25,5667 | 8,81530 |
| | Παρέμβαση 9_ΠΡIN | 15 | 24,00 | 45,00 | 35,2500 | 6,91078 |
| | Παρέμβαση 9_META | 15 | 20,00 | 44,50 | 25,0500 | 6,51660 |
| | Παρέμβαση 10_ΠΡIN | 15 | 24,00 | 45,00 | 35,6167 | 6,72473 |
| | Παρέμβαση 10_META | 15 | 20,50 | 41,75 | 27,6667 | 5,71469 |
| | Παρέμβαση 11_ΠΡIN | 15 | 20,50 | 57,50 | 35,6000 | 8,92619 |
| | Παρέμβαση 11_META | 15 | 20,00 | 37,50 | 27,5000 | 6,76255 |
| | Παρέμβαση 12_ΠΡIN | 15 | 28,50 | 42,00 | 34,5500 | 3,79167 |
| | Παρέμβαση 12_META | 15 | 20,00 | 28,75 | 23,9500 | 2,68794 |

Πίνακας 8: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία μεταβλητών ανά ομάδα

Παράλληλα, ελέγχθηκε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις Mann-Whitney καθώς το τεστ αυτό ενδείκνυται σε περιπτώσεις μη κανονικής κατανομής και όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει δυο κατηγορίες. Οι υποθέσεις που προέκυψαν είναι οι εξής: H_0 = Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων, H_1 = Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 9, παρατηρήθηκαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (για 13 από τις 26 μεταβλητές). Πραγματοποιήθηκαν επίσης συσχετίσεις Mann-Whitney για το σύνολο των παρεμβάσεων για να βρεθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας. Διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, όπως παρατηρείται από τον Πίνακα 10, η πειραματική ομάδα είχε το χαμηλότερο άγχος. Μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι πριν τις παρεμβάσεις η πειραματική ομάδα είχε Mean Rank= 18,57 ενώ μετά τις παρεμβάσεις είχε Mean Rank = 8,20. Επομένως, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και εξάγεται το αποτέλεσμα ότι τα επίπεδα άγχους για την πειραματική ομάδα μειώθηκαν περισσότερο μετά τις παρεμβάσεις συγκριτικά με τα επίπεδα άγχους στην ομάδα ελέγχου, και αυτό το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό.

| Ranks | | | | |
|------------------|-------------------|----|-----------|--------------|
| | Ομάδα | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
| Παρέμβαση 1_ΠΡIN | Ομάδα ελέγχου | 15 | 15,13 | 227,00 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 15,87 | 238,00 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 1_META | Ομάδα ελέγχου | 15 | 20,23 | 303,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 10,77 | 161,50 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 2_ΠΡIN | Ομάδα ελέγχου | 15 | 12,17 | 182,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 18,83 | 282,50 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 2_META | Ομάδα ελέγχου | 15 | 20,43 | 306,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 10,57 | 158,50 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 3_ΠΡIN | Ομάδα ελέγχου | 15 | 12,80 | 192,00 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 18,20 | 273,00 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 3_META | Ομάδα ελέγχου | 15 | 19,83 | 297,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 11,17 | 167,50 |
| | Total | 30 | | |

| | | | | |
|------------------|-------------------|----|-------|--------|
| Παρέμβαση 4_ΠΡIN | Ομάδα ελέγχου | 15 | 12,37 | 185,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 18,63 | 279,50 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 4_META | Ομάδα ελέγχου | 15 | 18,33 | 275,00 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 12,67 | 190,00 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 5_ΠΡIN | Ομάδα ελέγχου | 15 | 12,67 | 190,00 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 18,33 | 275,00 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 5_META | Ομάδα ελέγχου | 15 | 18,43 | 276,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 12,57 | 188,50 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 6_ΠΡIN | Ομάδα ελέγχου | 15 | 12,17 | 182,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 18,83 | 282,50 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 6_META | Ομάδα ελέγχου | 15 | 19,83 | 297,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 11,17 | 167,50 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 7_ΠΡIN | Ομάδα ελέγχου | 15 | 12,50 | 187,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 18,50 | 277,50 |
| | Total | 30 | | |

| | | | | |
|-------------------|-------------------|----|-------|--------|
| Παρέμβαση 7_META | Ομάδα ελέγχου | 15 | 19,13 | 287,00 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 11,87 | 178,00 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 8_IPIN | Ομάδα ελέγχου | 15 | 16,17 | 242,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 14,83 | 222,50 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 8_META | Ομάδα ελέγχου | 15 | 21,43 | 321,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 9,57 | 143,50 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 9_IPIN | Ομάδα ελέγχου | 15 | 16,90 | 253,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 14,10 | 211,50 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 9_META | Ομάδα ελέγχου | 15 | 21,63 | 324,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 9,37 | 140,50 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 10_IPIN | Ομάδα ελέγχου | 15 | 13,70 | 205,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 17,30 | 259,50 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 10_META | Ομάδα ελέγχου | 15 | 18,60 | 279,00 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 12,40 | 186,00 |
| | Total | 30 | | |

| | | | | |
|-------------------|-------------------|----|-------|--------|
| Παρέμβαση 11_ΠΡΙΝ | Ομάδα ελέγχου | 15 | 15,60 | 234,00 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 15,40 | 231,00 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 11_ΜΕΤΑ | Ομάδα ελέγχου | 15 | 19,80 | 297,00 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 11,20 | 168,00 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 12_ΠΡΙΝ | Ομάδα ελέγχου | 15 | 17,17 | 257,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 13,83 | 207,50 |
| | Total | 30 | | |
| Παρέμβαση 12_ΜΕΤΑ | Ομάδα ελέγχου | 15 | 21,53 | 323,00 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 9,47 | 142,00 |
| | Total | 30 | | |

| Test Statistics ^a | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|
| | Π 1_IIPIN | Π 1_META | Π 2_IIPIN | Π 2_META | Π 3_IIPIN | Π 3_META | Π 4_IIPIN | Π 4_META | Π 5_IIPIN | Π 5_META | Π 6_IIPIN | Π 6_META | Π 7_IIPIN | Π 7_META | Π 8_IIPIN | Π 8_META | Π 9_IIPIN | Π 9_META | Π 10_IIPIN | Π 10_META | Π 11_IIPIN | Π 11_META | Π 12_IIPIN | Π 12_META |
| Mann-Whitney U | 107,00 | 41,500 | 62,500 | 38,500 | 72,000 | 47,500 | 65,500 | 70,000 | 70,000 | 68,500 | 62,500 | 47,500 | 67,500 | 58,000 | 102,500 | 23,000 | 91,000 | 20,500 | 85,500 | 66,000 | 111,000 | 48,000 | 87,500 | 22,000 |
| Wilcoxon W | 227,00 | 161,500 | 182,500 | 158,500 | 192,000 | 167,500 | 185,500 | 190,000 | 190,000 | 188,500 | 182,500 | 167,500 | 187,500 | 178,000 | 222,500 | 143,500 | 211,500 | 140,500 | 205,500 | 186,000 | 231,000 | 168,000 | 207,500 | 142,000 |
| Z | -,228 | -2,950 | -2,078 | -3,076 | -1,683 | -2,699 | -1,957 | -1,772 | -1,764 | -1,828 | -2,078 | -2,699 | -1,868 | -2,264 | -,416 | -3,704 | -,873 | -3,825 | -1,122 | -1,932 | -,062 | -2,680 | -1,039 | -3,761 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,819 | ,003 | ,038 | ,002 | ,092 | ,007 | ,050 | ,076 | ,078 | ,068 | ,038 | ,007 | ,062 | ,024 | ,677 | ,000 | ,383 | ,000 | ,262 | ,053 | ,950 | ,007 | ,299 | ,000 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|
| Exact Sig. [2*(1- tailed Sig.)] | ,838 ^b | ,002^b | ,037^b | ,001^b | ,098 ^b | ,006^b | ,050^b | ,081 ^b | ,081 ^b | ,067 ^b | ,037^b | ,006^b | ,061 ^b | ,023^b | ,683 ^b | ,000^b | ,389 ^b | ,000^b | ,267 ^b | ,056^b | ,967 ^b | ,007^b | ,305 ^b | ,000^b |
| a. Grouping Variable: Ομάδα | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| b. Not corrected for ties. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Πίνακας 9: Συσχετίσεις Mann-Whitney στα επίπεδα άγχους πριν και μετά τις παρεμβάσεις ανάλογα την ομάδα

| Ranks | | | | |
|------------------------------------|-------------------|----|-----------|--------------|
| | Ομάδα | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
| Σύνολο παρεμβάσεων (πριν και μετά) | Ομάδα ελέγχου | 15 | 19,07 | 286,00 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 11,93 | 179,00 |
| | Total | 30 | | |
| Σύνολο παρεμβάσεων_ΠΡIN | Ομάδα ελέγχου | 15 | 12,43 | 186,50 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 18,57 | 278,50 |
| | Total | 30 | | |
| Σύνολο παρεμβάσεων_META | Ομάδα ελέγχου | 15 | 22,80 | 342,00 |
| | Ομάδα πειραματική | 15 | 8,20 | 123,00 |
| | Total | 30 | | |

| Test Statistics^a | | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | Σύνολο παρεμβάσεων (πριν και μετά) | Σύνολο παρεμβάσεων_ΠΡIN | Σύνολο παρεμβάσεων_META |
| Mann-Whitney U | 59,000 | 66,500 | 3,000 |
| Wilcoxon W | 179,000 | 186,500 | 123,000 |
| Z | -2,219 | -1,908 | -4,542 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,026 | ,056 | ,000 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,026 ^b | ,056 ^b | ,000 ^b |
| a. Grouping Variable: Ομάδα | | | |
| b. Not corrected for ties. | | | |

Πίνακας 10 : Συσχετίσεις Mann-Whitney στα επίπεδα άγχους για το σύνολο των παρεμβάσεων (πριν και μετά)ανάλογα την ομάδα

Ελέγχθηκε επίσης εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ φύλου και παρεμβάσεων πραγματοποιώντας συσχετίσεις Mann-Whitney. Οι υποθέσεις που προέκυψαν είναι οι εξής: H_0 = Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, H_1 = Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Δεν βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα για καμία εξαρτημένη μεταβλητή. Επομένως, απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση και εξάγεται το αποτέλεσμα ότι το φύλο δεν σχετίζεται με τα επίπεδα άγχους (Πίνακας 11).

| Ranks | | | | |
|------------------------------------|---------|----|-----------|--------------|
| | Φύλο | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
| Σύνολο παρεμβάσεων (πριν και μετά) | Αγόρι | 14 | 14,21 | 199,00 |
| | Κορίτσι | 16 | 16,63 | 266,00 |
| | Total | 30 | | |
| Σύνολο παρεμβάσεων_ΠPIN | Αγόρι | 14 | 16,29 | 228,00 |
| | Κορίτσι | 16 | 14,81 | 237,00 |
| | Total | 30 | | |
| Σύνολο παρεμβάσεων_META | Αγόρι | 14 | 14,93 | 209,00 |
| | Κορίτσι | 16 | 16,00 | 256,00 |
| | Total | 30 | | |

| Test Statistics^a | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Σύνολο παρεμβάσεων (πριν και μετά) | Σύνολο παρεμβάσεων_Π PIN | Σύνολο παρεμβάσεων_M ETA |
| Mann-Whitney U | 94,000 | 101,000 | 104,000 |
| Wilcoxon W | 199,000 | 237,000 | 209,000 |
| Z | -,748 | -,457 | -,333 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,454 | ,647 | ,739 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,473 ^b | ,667 ^b | ,759 ^b |
| a. Grouping Variable: Φύλο | | | |
| b. Not corrected for ties. | | | |

Πίνακας 11: Συσχετίσεις Mann-Whitney στα επίπεδα άγχους για το σύνολο των παρεμβάσεων (πριν και μετά) ανάλογα το φύλο

Επίσης, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις Wilcoxon για να διερευνηθεί εάν υπάρχουν διαφορές πριν και μετά τις παρεμβάσεις στις ομάδες. Οι υποθέσεις ορίστηκαν παρόμοια με εκείνες για τις συσχετίσεις Mann-Whitney. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, διαπιστώθηκε πως μόνο για δυο παρεμβάσεις υπάρχει στατιστική σημαντικότητα, επομένως συμπεραίνεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην ομάδα ελέγχου (Πίνακας 12). Από την άλλη, διαπιστώθηκε ότι για την πειραματική ομάδα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά από όλες τις παρεμβάσεις (Πίνακας 13). Παρόμοια, και σε έλεγχο με το σύνολο των παρεμβάσεων, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά στην πειραματική ομάδα πριν και μετά το σύνολο των παρεμβάσεων, αλλά δεν υπάρχει στατιστική διαφορά στην ομάδα ελέγχου (Πίνακας 14).

| Test Statistics^a | | |
|--|---------------------|------------------------|
| | Z | Asymp. Sig. (2-tailed) |
| Παρέμβαση 1_META - Παρέμβαση 1_PPIN | -1,157 ^b | ,247 |
| Παρέμβαση 2_META - Παρέμβαση 2_PPIN | -,631 ^b | ,528 |
| Παρέμβαση 3_META - Παρέμβαση 3_PPIN | -,533 ^c | ,594 |
| Παρέμβαση 4_META - Παρέμβαση 4_PPIN | -,524 ^b | ,600 |
| Παρέμβαση 5_META - Παρέμβαση 5_PPIN | -1,265 ^b | ,206 |
| Παρέμβαση 6_META - Παρέμβαση 6_PPIN | -,597 ^b | ,551 |
| Παρέμβαση 7_META - Παρέμβαση 7_PPIN | -2,124 ^b | ,034 |
| Παρέμβαση 8_META - Παρέμβαση 8_PPIN | -,108 ^c | ,914 |
| Παρέμβαση 9_META - Παρέμβαση 9_PPIN | -1,992 ^b | ,046 |
| Παρέμβαση 10_META - Παρέμβαση 10_PPIN | -1,625 ^b | ,188 |
| Παρέμβαση 11_META - Παρέμβαση 11_PPIN | -1,709 ^b | ,088 |
| Παρέμβαση 12_META - Παρέμβαση 12_PPIN | -1,633 ^b | ,102 |
| a. Wilcoxon Signed Ranks Test | | |
| b. Based on positive ranks. | | |
| c. Based on negative ranks. | | |

Πίνακας 12: Συσχετίσεις Wilcoxon πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην ομάδα ελέγχου

| Test Statistics ^a | | |
|---|---------------------|------------------------|
| | Z | Asymp. Sig. (2-tailed) |
| Παρέμβαση 1_META - Παρέμβαση 1_ΠΙΝ | -3,351 ^b | ,001 |
| Παρέμβαση 2_META - Παρέμβαση 2_ΠΙΝ | -3,409 ^b | ,001 |
| Παρέμβαση 3_META - Παρέμβαση 3_ΠΙΝ | -3,408 ^b | ,001 |
| Παρέμβαση 4_META - Παρέμβαση 4_ΠΙΝ | -3,408 ^b | ,001 |
| Παρέμβαση 5_META - Παρέμβαση 5_ΠΙΝ | -3,297 ^b | ,001 |
| Παρέμβαση 6_META - Παρέμβαση 6_ΠΙΝ | -3,408 ^b | ,001 |
| Παρέμβαση 7_META - Παρέμβαση 7_ΠΙΝ | -3,408 ^b | ,001 |
| Παρέμβαση 8_META - Παρέμβαση 8_ΠΙΝ | -3,297 ^c | ,001 |
| Παρέμβαση 9_META - Παρέμβαση 9_ΠΙΝ | -3,408 ^b | ,001 |
| Παρέμβαση 10_META - Παρέμβαση 10_ΠΙΝ | -3,297 ^b | ,001 |
| Παρέμβαση 11_META - Παρέμβαση 11_ΠΙΝ | -2,983 ^b | ,003 |
| Παρέμβαση 12_META - Παρέμβαση 12_ΠΙΝ | -3,408 ^b | ,001 |
| a. Wilcoxon Signed Ranks Test | | |
| b. Based on positive ranks. | | |

Πίνακας 13 : Συσχετίσεις Wilcoxon πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα

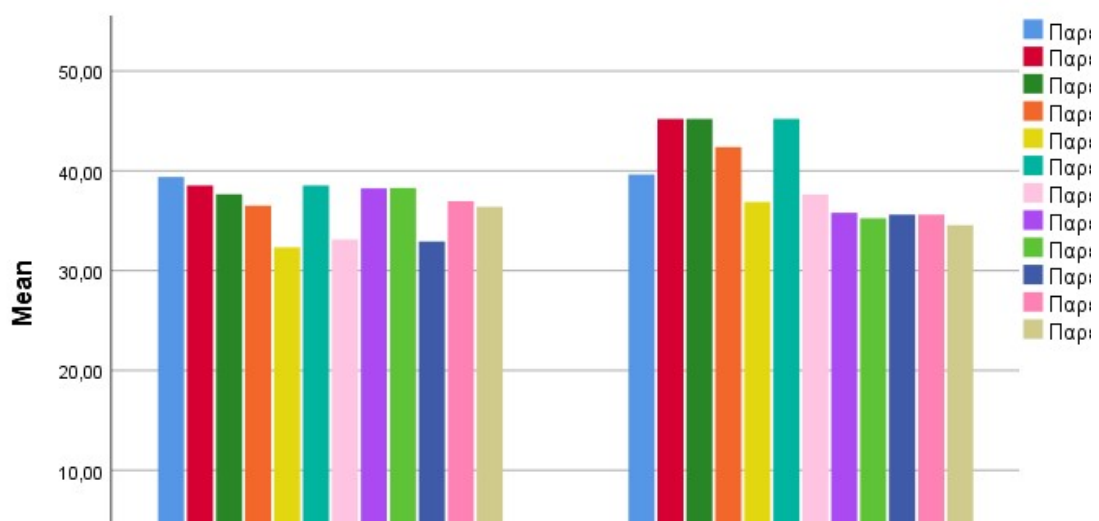
| Test Statistics ^a | | |
|------------------------------|--|--|
| | Ομάδα ελέγχου_Σύνολο παρεμβάσεων_Μετά - Ομάδα ελέγχου_Σύνολο παρεμβάσεων_Πριν | Πειραματική ομάδα_Σύνολο παρεμβάσεων_Μετά - Πειραματική ομάδα_Σύνολο παρεμβάσεων_Πριν |
| Z | -,852 ^b | -3,408 ^b |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,394 | ,001 |

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

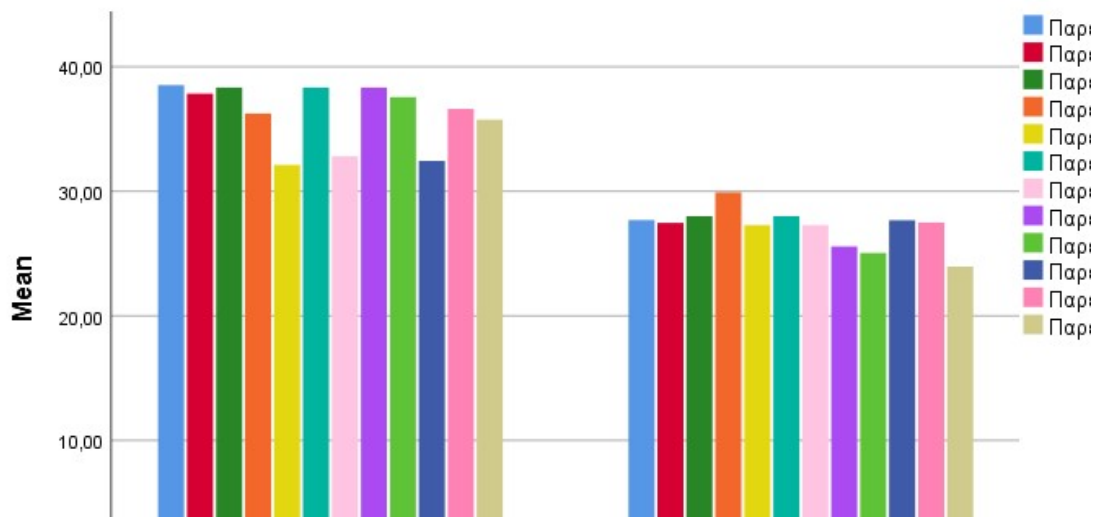
b. Based on positive ranks.

Πίνακας 14: Συσχετίσεις Wilcoxon πριν και μετά το σύνολο των παρεμβάσεων στις δυο ομάδες

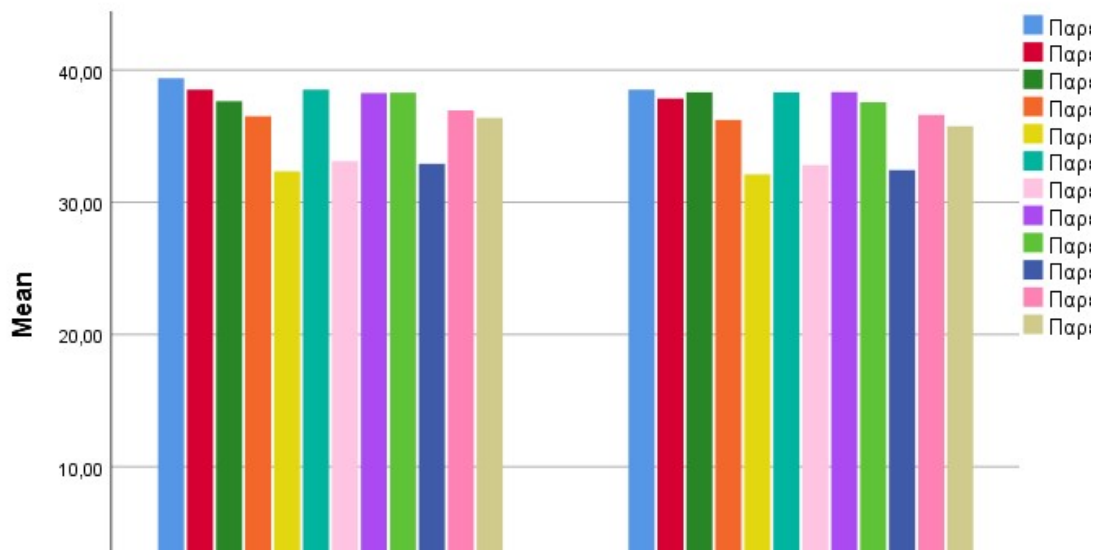
Τα παραπάνω αποτελέσματα συνοψίζονται στα ραβδόγραμμα που ακολουθούν.



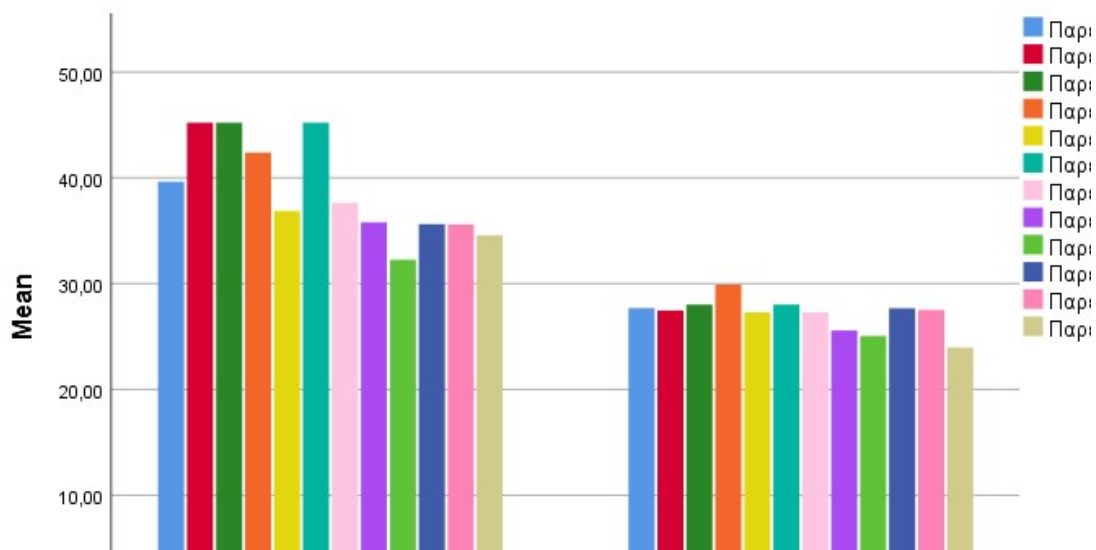
Διάγραμμα 1: Ραβδόγραμμα μέσω των τιμών πριν τις παρεμβάσεις στις δυο ομάδες



Διάγραμμα 2: Ραβδόγραμμα μέσω των τιμών μετά τις παρεμβάσεις στις δυο ομάδες



Διάγραμμα 3: Ραβδόγραμμα μέσω των τιμών πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην ομάδα ελέγχου



Διάγραμμα 4: Ραβδόγραμμα μέσων τιμών πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα



Διάγραμμα 5 : Ραβδόγραμμα μέσων τιμών στα επίπεδα άγχους πριν και μετά το σύνολο των παρεμβάσεων στις δυο ομάδες

3.2. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 1η - Εναρκτήρια Συνάντηση/γνωριμία με την ομάδα

Η συνάντηση κλείνει με συζήτηση με αφορμή τα εικαστικά έργα των μαθητών/τριών και τα συναισθήματα που τους δημιούργησε η πρώτη συνάντηση.

Όλοι οι μαθητές/τριες έδειξαν τη χαρά και τον ενθουσιασμό τους, όχι μόνο για το σύνολο των δραστηριοτήτων που διενεργήθηκαν στην πρώτη συνάντηση αλλά και για το γεγονός πως θα ακολουθήσουν κι άλλες. Επίσης, όλα τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στις δραστηριότητες και επέδειξαν στοιχεία ομαδικότητας και συνεργασίας.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 2η- Έκφραση Συναισθημάτων

Όλοι οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στα ζητούμενα. Παρόλα αυτά, στη πρώτη δραστηριότητα, αν και στο σύνολο της πήγε πολύ καλά, υπήρξαν κάποιοι λίγοι μαθητές που ντρεπόντουσαν να χορέψουν. Με παρότρυνση όμως δική μου τα παιδιά που είχαν κάποιες συστολές κατάφεραν να συμμετέχουν και να αλληλοεπιδράσουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Στη δεύτερη δραστηριότητα κάποιοι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν να αποδώσουν μέσω παντομίμας σκηνές/μικρές ιστορίες με κεντρικό θέμα τα συναισθήματα και για αυτό τον λόγο ως εκπαιδευτικός βοήθησα ώστε να κατανοήσουν και να ανταπεξέλθουν στη δράση. Τέλος, ενδιαφέρον είχαν όλες οι καταγραφές των μαθητών/τριών για τι τους προκαλεί σχολικό άγχος. Ενδεικτικά οι μαθητές/τριες έγραψαν:

-Ο φόβος της πανδημίας του κορονοϊού και η αίσθηση της ανασφάλειας μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο (η μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα ψηφιακό περιβάλλον, η απώλεια της δια ζώσης επαφής με φίλους και συνομήλικους, η μετέπειτα επαφή με συνομήλικους μέσα στο σχολείο με μάσκες και αποστάσεις, η τήρηση των μέτρων που αποκλείουν τον αυθορμητισμό.

-Ο σχολικός εκφοβισμός (σωματικός, λεκτικός, κοινωνικός, ρατσιστικός) και οι αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία είτε πρόκειται για θύμα είτε πρόκειται για θύτη και παρατηρητή).

-Το άγχος οι υπερβολικές απαιτήσεις για την επίδοση στα μαθήματα και οι υψηλοί στόχοι φόβος αποτυχίας και πηγάζει από τις υψηλές προσδοκίες

-Η αίσθηση ανασφάλειας για την επαγγελματική αποκατάσταση

-Δυσκολίες στην επικοινωνία και στη γνωριμία φίλων

Οι επόμενες συναντήσεις και δραστηριότητες εστίασαν πάνω στους προβληματισμούς που κατέγραψαν οι μαθητές/τριες.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 3η – Ο φόβος και το άγχος της πανδημίας (COVID-19)

Τα παιδιά από την αρχή που μπήκα στην τάξη, έδειχναν ανυπόμονα και με ρωτούσαν γεμάτο περιέργεια τί θα κάνουμε σήμερα. Συμμετείχαν με πολύ χαρά στην πρώτη δραστηριότητα και δημιουργήθηκε εξ αρχής μια ευχάριστη ατμόσφαιρα. Στη συνέχεια ο καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός (2η δράση/α μέρος) δυσκόλεψε αρχικά τους μαθητές/τριες γιατί δεν μπορούσαν να αντιληφθούν τι έπρεπε ακριβώς να κάνουν. Έτσι, τους έδωσα κάποια παραδείγματα και συμμετείχα αρχικά μαζί τους (παράλληλα με την αφήγηση μου). Στην πορεία, καθώς αντιλήφθηκα ότι μπορούν τα παιδιά να τα καταφέρουν και μόνα τους βγήκα από την ομάδα.

Στο β μέρος της 2ης δράσης υπήρχε έντονη συζήτηση καθώς ήταν ένα θέμα που ενδιέφερε και προβληματίζε τους μαθητές/τριες. Ενδεικτικά πολλοί μαθητές/τριες εξέφρασαν ότι φοβούνται τον κορωνοϊό ενώ κάποιοι είπαν ότι δεν φοβούνται γιατί φοράνε συνεχώς μάσκες. Επίσης στο σύνολο τους οι μαθητές/τριες είπαν ότι δυσκολεύονται πολύ να έχουν στο πρόσωπο τους τις μάσκες για πολύ ώρα. Αυτό όμως που δεν μπορούν να διαχειριστούν, όπως χαρακτηριστικά είπαν τα παιδιά, είναι το γεγονός ότι λόγω της πανδημίας δεν μπορούν εύκολα να αγκαλιαστούν με τους συμμαθητές τους ή να παίξουν ελεύθερα καθώς συνεχώς ζουν μέσα σε περιορισμούς.

Τέλος, οι περισσότεροι οι μαθητές/τριες ζωγράφισαν πάνω στις μάσκες λυπημένες εκφράσεις ενώ κάποιοι έγραψαν πάνω σε αυτές λέξεις/προτάσεις όπως: «*δε θέλουμε άλλη καραντίνα*», «*θέλω μια αγκαλιά και ένα φιλί*», «*επικοινωνία*», «*φίλοι αγκαλιασμένοι*», «*λύπη*», «*βαρετό*», «*χαμογελάς ή κλαις*;».

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 4η – Ο φόβος και το άγχος της πανδημίας (COVID-19)

Οι μαθητές/τριες προσήλθαν με χαρά στην σχολική τάξη. Στην αρχή της πρώτης δραστηριότητας τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν να κινηθούν ελεύθερα και με ευφάνταστους τρόπους μέσα στο χώρο. Δυσκολεύτηκαν όμως αρκετοί μαθητές/τριες να φανταστούν και να αποδώσουν σωματικά πως είναι μικροί ιοί, οι οποίοι βρίσκονται μέσα σε ένα ανθρώπινο σώμα. Παρόλα αυτά με δική μου παρότρυνση οι μαθητές/τριες

απελευθερώθηκαν κινητικά και ολοκλήρωσαν εν τέλει τη δραστηριότητα με επιτυχία. Όσον αφορά τη δεύτερη και την τρίτη δραστηριότητα οι ομάδες που ήταν τρεις στο σύνολο τους αρχικά μοιράστηκαν τα προσωπικά βιώματα από την περίοδο της καραντίνας και στο τέλος με χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες τις παρουσίασαν δραματοποιώντας τες. Αξίζει όμως να αναφερθεί πως στη μια ομάδα υπήρχαν δυο ντροπαλοί μαθητές που δεν έπαιρναν εύκολα πρωτοβουλίες ώστε να συνεισφέρουν στην τελική παρουσίαση των μικρών αυτοσχεδιαστικών σκηνών. Σε αυτή την περίπτωση έπρεπε να παρέμβω αρκετές φορές ώστε να τους ενθαρρύνω και να μπορέσουν να συνεισφέρουν στο σύνολο της ομάδας.

Οι τρεις σκηνές τέλος που παρουσιάστηκαν από την κάθε ομάδα ήταν οι εξής:

Η πρώτη ομάδα παρουσίασε μια σκηνή με τους μαθητές/τριες σε ρόλο μαθητών να κάθονται όλη μέρα σε ένα tablet είτε για να κάνουν διαδικτυακά μαθήματα είτε για να επικοινωνήσουν με τους φίλους τους. Κατόπιν οι μαθητές/τριες επέλεξαν να δείξουν με σωματικές κινήσεις την αποστασιοποίηση μεταξύ των συμμαθητών τους. Στο τέλος όμως σε παγωμένη εικόνα και με λυπημένοι όλοι έκφραση σήκωσαν ένα χαρτί Α4 που έγραφε: «Θέλουμε πίσω τη ζωή μας και τους φίλους μας».

Η δεύτερη ομάδα επέλεξε να παρουσιάσει τους μαθητές/τριες σε ρόλο άβαταρ μέσα σε ένα εικονικό περιβάλλον όπου στο τέλος συνειδητοποιούν πως είναι παιδιά που κάποιος τους έχει εγκλωβίσει για πάντα μέσα σε μια ψεύτικη πραγματικότητα.

Η τρίτη ομάδα επέλεξε να παρουσιάσει τους μαθητές/τριες σε ρόλο βαριεστημένων παιδιών που γυρίζουν από το πρωί μέχρι το βράδυ μέσα σε ένα δωμάτιο χωρίς να κάνουν τίποτα εποικοδομητικό. Στη συνέχεια, (όπως και η πρώτη ομάδα) έδειξαν στιγμές αποστασιοποίησης με τους συμμαθητές τους μέσα στη σχολική αίθουσα/αυλή του σχολείου.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 5η – Σχολικός εκφοβισμός

Όλοι οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν στα ζητούμενα των δράσεων με προθυμία και δεν αντιμετώπισαν κάποια σχετική δυσκολία. Αρχικά η πρώτη δραστηριότητα δημιούργησε ευχάριστο κλίμα στην ομάδα. Στη δεύτερη δραστηριότητα (καταιγισμό ιδεών) ενδεικτικά τα παιδιά έγραψαν: Σχολικός εκφοβισμός είναι...: «Όταν κάποιος είναι διαφορετικός και οι συμμαθητές του του συμπεριφέρονται άσχημα», «όταν κάποιος είναι βίαιος ή μιλάει άσχημα σε κάποιον που δεν τον θεωρεί φίλο του», «όταν κάποιος έχει διαφορετική καταγωγή», «όταν κάποιος είναι ο αγαπημένος μαθητής

του καθηγητή ή είναι ο καλύτερος μαθητής της τάξης και κάποιοι μαθητές του ασκούν *bullying*».

Κατόπιν η τέταρτη δραστηριότητα έδωσε την ευκαιρία ώστε κριτικά και βιωματικά να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τις επιπτώσεις της σχολικής βίας. Στις ερωτήσεις που ακολούθησαν μετά την ανάγνωση της ιστορίας οι μαθητές/τριες ενδεικτικά απάντησαν τα εξής: (στη δεύτερη ερώτηση: ο Γιώργος, Μαρία και Νάκος είναι λυπημένοι γιατί: «αισθάνονται μόνοι», «φοβούνται κάθε φορά που πηγαίνουν στο σχολείο», «γιατί θέλουν να περνάνε καλά και δεν μπορούν», «αισθάνονται διαφορετικοί». Στη τρίτη ερώτηση: ο Γιάννης και ο Νίκος συμπεριφέρονται άσχημα γιατί: «θέλουν να είναι το επίκεντρο», «είναι αδύναμοι χαρακτήρες και με αυτό που κάνουν αισθάνονται δυνατοί», «δεν είναι καλοί μαθητές». Στη τέταρτη ερώτηση: τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση των παιδιών (θυμάτων): «θα γινόμουν πιο δυνατός», «θα το έλεγα στους καθηγητές μου να με βοηθήσουν», «θα άλλαζα σχολείο», «θα προσπαθούσα να γίνω φίλος τους προσπαθώντας να βρω μόνο τα κοινά θετικά στοιχεία που μπορεί να μας ενώνουν». Στην πέμπτη ερώτηση, τι συναισθήματα σας προκαλούν οι ήρωες: θυμό, λύπη, στεναχώρια, αδικία.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 6η – Σχολικός εκφοβισμός

Οι δραστηριότητες της συνάντησης λειτούργησαν ικανοποιητικά. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες στην πρώτη δραστηριότητα ενεργοποίησαν τη σωματική τους κίνηση και δεν δυσκολεύτηκαν ως προς την ολοκλήρωση της. Επίσης αν και οι μαθητές/τριες, όπως ανέφεραν στον αναστοχασμό, δυσκολεύτηκαν ως προς την μεταξύ τους συνεργασία για την παρουσίαση της δραματοποιημένης ιστορίας, παρόλα αυτά δήλωσαν πως ένιωσαν ικανοποιημένοι που τελικά τα κατάφεραν. Επίσης άρεσε πάρα πολύ στα παιδιά η τεχνική της “ανακριτικής καρέκλας”. Έκαναν γενικά εύστοχες ερωτήσεις σε όποιον κάθονταν στην καρέκλα δίνοντας έτσι την ευκαιρία στον μαθητή/τρια που βρίσκονταν σε ρόλο να εμβαθύνει στην ψυχολογία και στα κίνητρα του ήρωα. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι τα πιο ντροπαλά παιδιά είχαν πιο ενεργή η στάση από ότι στις προηγούμενες συναντήσεις.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 7η – Σχολικός εκφοβισμός

Στους μαθητές/τριες άρεσε πολύ η πρώτη δραστηριότητα καθώς όπως είπαν μπόρεσαν να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους πράγματα και συναισθήματα (όπως

για το ποια ήταν η πιο άσχημη στιγμή/εμπειρία της ζωής τους) που κάτω από άλλες ίσως συνθήκες δεν θα έλεγαν εύκολα. Ενδεικτικά ως προς την πιο δυσάρεστη εμπειρία οι μαθητές/τριες απάντησαν: «*όταν πέθανε η γιαγιά μου*», «*όταν έσπασα το πόδι μου*», «*όταν δεν μιλούσε η καλύτερη φίλη μου*», «*όταν έφυγα από την χώρα μου*», «*όταν για μεγάλο χρονικό διάστημα με πείραζε ο Ν*», «*όταν χάθηκε ο σκύλος μου*». Στην ερώτηση πως «*αισθάνονται αυτή τη στιγμή*» ενδεικτικά οι μαθητές/τριες απάντησαν: «*χαρά*», «*όμορφα*», «*λύπη*», «*συναρπαστικά*».

Στη δεύτερη δραστηριότητα οι ομάδες συνεργάστηκαν και μπόρεσαν με ικανοποιητικό τρόπο να εστιάσουν και να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή. Ενδεικτικά οι μαθητές/τριες κατέγραψαν: Για το θύμα: «*φοβισμένος*», «*δυστυχισμένος*», «*συναισθηματικός*», «*μοναχικός*». Για τον θύτη: «*ψευτόμαγκες*», «*κομπλεξικός*». Για τον παρατηρητή: «*δειλός*», «*φοβισμένος*». Επίσης οι μαθητές/τριες στην ερώτηση «*τι από τα περιστατικά θα τους προκαλούσε ενδεχομένως άγχος στο σχολικό πλαίσιο και γιατί*» όλοι απάντησαν αναφερόμενοι στο δεύτερο, το τέταρτο και το έκτο σενάριο: «*γιατί θα με κοροϊδεύαν οι υπόλοιποι μαθητές*», «*γιατί δεν θα μπορούσα να συγκεντρωθώ στο μάθημα*», «*γιατί θα είχα συνέχεια άγχος όποτε θα έφτανα στο σχολείο*», «*γιατί θα ένοιωθα μοναξιά*».

Στη συζήτηση αξίζει να σημειωθεί πως δυο μαθητές/τριες μοιράστηκαν στην ομάδα πως κάποια στιγμή βρέθηκαν στη θέση του ήρωα (δεύτερο σενάριο) ενώ κάποιοι μαθητές/τριες σηκώθηκαν από την θέση τους και αγκάλιασαν τα παιδιά που κάποτε υπήρξαν θύματα. Αρκετοί επίσης μαθητές/τριες είπαν πως πολλές φορές έχουν βρεθεί στη θέση του παρατηρητή και ένοιωσαν άσχημα που είτε δεν πήραν θέση είτε δεν κατήγγειλαν το γεγονός.

Τέλος εξαιρετικά ικανοποιητικά ήταν τα αποτελέσματα της τέταρτης δραστηριότητας καθώς οι μαθητές/τριες κατάφεραν να προτείνουν στους ήρωες (άλλες φορές τους αντικατέστησαν και πήραν τις θέσεις τους και τους ρόλους τους) άλλες στρατηγικές που οδήγησαν τα σενάρια σε διαφορετικά και πιο θετικές λύσεις για τους ήρωες. Οι αντικαταστάσεις, συνεχίστηκαν αφού υπήρξαν μαθητές/τριες σε ρόλο θεατών που ήθελαν να δοκιμάσουν διαφορετικές λύσεις.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 8η – Το άγχος της επαγγελματικής αποκατάστασης

Αρχικά σε αυτή την συνάντηση υπήρχαν δυσκολίες ως προς τον συντονισμό της ομάδας. Πιο συγκεκριμένα η δυσκολία ήταν στην άσκηση με τον κόμπο, η οποία

απαιτούσε συνεργασία μεταξύ των παιδιών όπου τελικά δεν καταφέρουν να τον λύσουν. Παρόλα αυτά τα παιδιά πέρασαν πολύ ωραία με αυτό το παιχνίδι και έδειξαν πάρα πολύ χαρούμενοι. Στην τέταρτη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες ήταν πιο συντονισμένοι και απάντησαν στις ερωτήσεις όπου ο κάθε ένας φώτισε μια διαφορετική πτυχή του ήρωα.

Όσον αφορά την αντιπαράθεση ρόλων (του Βασίλη και του πατέρα του) στην πέμπτη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες προσπάθησαν να αναπτύξουν τα επιχειρήματα τους όσο καλύτερα μπορούσαν. Ενδεικτικά από την πλευρά του Βασίλη τα επιχειρήματα από τους μαθητές/τριες ήταν τα εξής: «δεν πρόκειται ποτέ να είμαι καλός ποδοσφαιριστής γιατί δεν μου αρέσει ως επάγγελμα», «θα είμαι δυστυχισμένος, αυτό θέλεις;», «είμαι καλός χορευτής και μπορώ να το ακολουθήσω ως επάγγελμα». Από την πλευρά του πατέρα τα επιχειρήματα από τους μαθητές/τριες ήταν τα εξής: «μα είσαι αγόρι!! Τα αγόρια δεν γίνεται να τους αρέσει ο χορός», «ο χορός είναι χόμπι, δεν θα μπορείς να βγάλεις λεφτά», «το ποδόσφαιρο έχει κύρος μπορείς να βγάλεις πολλά χρήματα».

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 9η – Το άγχος των σχολικών επιδόσεων

Η πρώτη δραστηριότητα κύλησε ομαλά και οι μαθητές/τριες μέσα από τις ασκήσεις ενεργοποίησαν τη σωματική κίνηση και ετοιμότητα τους. Κατόπιν τα παιδιά άκουσαν με προσοχή το ποίημα που τους διάβασα στην επόμενη δραστηριότητα και δήλωσαν ότι τους άρεσε πολύ αν κάποιοι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν λίγο να το κατανοήσουν. Μετά από συζήτηση λύθηκαν οι απορίες και οι μαθητές/τριες απάντησαν στις ερωτήσεις. Στην ερώτηση: Έχετε ποτέ βρεθεί στη θέση κάποιου από τα δυο πρόσωπα; αρκετοί μαθητές/τριες είπαν πως έχουν βρεθεί σε παρόμοια θέση με αυτή του ποιητή, χωρίς όμως να θέλουν δώσουν περισσότερα στοιχεία ή πληροφορίες στην ομάδα. Έπειτα συνεχίσαμε στις δράσεις.

Στην τρίτη δραστηριότητα τα μέλη της κάθε ομάδες συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους και παρατηρήθηκε πως ακόμη και τα πιο ντροπαλά παιδιά μοιράστηκαν τις σκέψεις τους και μπόρεσαν να συμμετέχουν με ενεργητικό τρόπο. Οι ομάδες που ήταν τρεις στο σύνολο τους έφτιαξαν τις εξής ιστορίες:

Πρώτη ομάδα: «Ο Γιάννης θέλει να γίνει μηχανικός αυτοκινήτων αλλά οι γονείς του θέλουν να ακολουθήσει άλλο επάγγελμα καθώς πιστεύουν ότι αυτό το επάγγελμα που θέλει να κάνει δεν έχει “κύρος”. Εκείνος όμως αγαπάει πολύ τα αυτοκίνητα. Οι φίλοι του

τον υποστηρίζουν αλλά βρίσκει συνεχώς εμπόδια με τους γονείς του και αυτό έχει επίπτωση στις σχολικές του επιδόσεις.».

Δεύτερη ομάδα: «Η Νάντια θέλει να γίνει τραγουδίστρια. Έχει καλή φωνή και κάνει μαθήματα φωνητικής. Παρόλα αυτά εκείνη πιστεύει πως δεν είναι πολύ καλή και ότι σημειώνει μικρή πρόοδο. Στεναχωριέται συνέχεια καθώς αυτό το αίσθημα ενισχύεται και από την φίλη της που δεν την ενθαρρύνει. Οι γονείς της βλέπουν αλλαγή στην συμπεριφορά της και στις σχολικές της επιδόσεις».

Τρίτη ομάδα: «Ο Μάνος θέλει να γίνει δικηγόρος επειδή και ο πατέρας του είναι δικηγόρος. Είναι καλός μαθητής αλλά ο πατέρας του τον πιέζει συνέχεια να γίνει άριστος καθώς μόνο έτσι θα μπορεί να πετύχει και να μπει στο Πανεπιστήμιο. Αυτό του δημιουργεί συνέχεια άγχος στο σχολείο».

Η τέταρτη δραστηριότητα άρεσε πολύ στους μαθητές/τριες και είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον πως προσέγγισαν μέσω σωματικής κίνησης το πρώτο σκαλί της σκάλας. Κάποιοι μαθητές το περιεργάζονταν με σκέψη χωρίς να κάνουν κίνηση να το ανέβουν, άλλοι ανέβαζαν το ένα πόδι τους και μετά με φόβο το κατέβαζαν, άλλοι ανέβαιναν αλλά μετά έδειχναν πως έπεφταν και άλλοι μετά από προσπάθειες το ανέβαιναν νοιώθοντας περήφανοι.

Ενδεικτικά στην πέμπτη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες έγραψαν μέσα στο περίγραμμα του χαρακτήρα τους: «Φοβάμαι ότι δεν θα τα καταφέρω», «δεν με νοιάζει όμως τι λένε οι υπόλοιποι», «δεν τα πάω καλά στα μαθήματα», «έχω άγχος στο σχολείο», «τι θα πουν αν δεν τα καταφέρω». Έξω από το περίγραμμα του χαρακτήρα: «Πρέπει να γίνει ο καλύτερος», «πρέπει να μιλήσω στους γονείς του, έχει κακή επίδοση στα μαθήματα», «πρέπει να βγάλει λεφτά», «πρέπει να έχει κύρος το επάγγελμα που θα διαλέξει», «πρέπει να γίνει ακόμη καλύτερος μαθητής».

Τέλος στον αναστοχασμό κάποιοι από τους μαθητές/τριες μίλησαν για τα όνειρα τους, κάποιοι όμως δίστασαν (κάποιοι είπαν: «θέλω να γίνω αρχαιολόγος», «κομμώτρια», «δεν ξέρω ακόμη», «ναυτικός», «καθηγητής», «δασκάλα»). Στην ερώτηση γιατί έχετε σχολικό άγχος καθολικά οι μαθητές/τριες απάντησαν: «γιατί όλοι περιμένουν κάτι από μένα». Στην τελευταία ερώτηση οι μαθητές/τριες είπαν πως ίσως οι συναισθηματικές και ψυχολογικές δυσκολίες μπορούν να ξεπεραστούν μέσα από διάλογο και συζήτηση με τους πολύ οικείους μας (γονείς, καθηγητές). Οι μαθητές/τριες επίσης είπαν πως μπορεί να μειωθεί το σχολικό άγχος μέσα από εξωσχολικές δραστηριότητες.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 10η – Το άγχος της επιτυχίας

Οι μαθητές/τριες στην πρώτη δραστηριότητα τα πήγαν πολύ καλά όσον αφορά τις μεταμορφώσεις τους. Στην αρχή όμως ήταν λίγο αποσυντονισμένοι και έκαναν αρκετή φασαρία αλλά γρήγορα συγκεντρώθηκαν. Οι μαθητές/τριες σε αυτή τη δραστηριότητα πέρασαν πολύ ωραία και το διασκέδασαν πολύ. Τα πρόσωπα τα οποία κατέγραψαν ήταν κυρίως από τον χώρο της τηλεόρασης (διάσημοι ηθοποιοί, τραγουδιστές, αθλητές και τηλεπαρουσιαστές). Στην τρίτη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν να πάρουν μια ξεκάθαρη θέση. Ζητούσαν συνεχώς εξηγήσεις και δεν ήταν σίγουροι για την τελική τους απόφαση. Τους υπενθύμισα πως από την στιγμή που θα πάρουν μια θέση θα μπορούσαν να αλλάξουν γνώμη και να τοποθετηθούν σε διαφορετικό σημείο του χώρου. Η δυνατότητα αυτή θα τους δίνονταν αφού όμως πρώτα έπρεπε να εξηγήσουν ή να εκφράσουν τους λόγους της αρχικής τους απόφασης. Αυτή η διαδικασία αυτομάτως θα τους έδινε την δυνατότητα την ενδοσκόπησης και θα τους έβαζε σε μεγαλύτερη διαδικασία σκέψης ως προς την τελική τους θέση.

Στην τέταρτη δραστηριότητα οι ιστορίες που έφτιαξαν οι μαθητές/τριες ανάλογα τη φράση που είχαν να επεξεργαστούν ήταν οι εξής:

- *Μόνο η επιτυχία μπορεί να σε κάνει ευτυχισμένο.*
- *Ήρωας ένας έφηβος από φτωχή οικογένεια και με έναν κακοποιητικό πατέρα θέλει να γίνει τραγουδιστής. Για το σκοπό αυτό κάνει τρομερές θυσίες για να επιτύχει και να γίνει ευτυχισμένος.*
- *Δεν με νοιάζει να έχω πολλούς φίλους αρκεί να είμαι επιτυχημένος .*
- *Ήρωας ένας έφηβος με όνειρα να γίνει πλούσιος με κάθε κόστος. Μπλέκεται μεγαλώνοντας σε μια παρέα απατεώνων που του υπόσχεται ότι μέσα από μια μπίσνα θα βγάλουν πολλά λεφτά. Το αποτέλεσμα είναι να χάσει στην αρχή τους φίλους του. Τελικά οι φίλοι του που εξακολουθούν να τον νοιάζονται καταφέρνουν να τον σώσουν και να μην καταλήξει στη φυλακή.*
- *Η δόξα και η επιτυχία έχει κόστος σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.*
- *Μια έφηβη θέλει να είναι το επίκεντρο στο σχολείο και κάνει τα πάντα ώστε να διακριθεί σε ένα μαθητικό διαγωνισμό. Στο τέλος μένει μόνη της κάτι που της στοιχίζει στο τέλος σε συναισθηματικό επίπεδο.*
- *Δεν υπάρχει πιο σημαντικό πράγμα από το να είσαι αναγνωρίσιμος και διάσημος.*

- *Ηρωας ένας έφηβος με όνειρα να γίνει αναγνωρίσιμος και διάσημος. Γίνεται δημοσιογράφος αλλά δέχεται να γίνει παρουσιαστής σε μια τηλεοπτική πρωινή εκπομπή κουτσομπολίστικού χαρακτήρα.*
- *Επιτυχία δεν σημαίνει και ευτυχία.*
- *Ηρωας ένας έφηβος αθλητής που δέχεται να πάρει αναβολικά ώστε να κερδίσει έναν αγώνα. Τελικά καταλήγει στο νοσοκομείο.*

Στην πέμπτη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες πραγματοποίησαν αρκετά συγκεντρωμένοι την τελευταία δραστηριότητα και οι ήρωες της ιστορίας επέλεξαν να δράσουν με θετικό τρόπο

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 11η – Φιλία

Στην τρίτη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες με μεγάλη προσήλωση ζωγράφισαν τις πανοπλίες του και ενδεικτικά έγραψαν: «μοναξιά», «προστασία από τον έξω κόσμο», «σιγουριά», «απομόνωση», «φόβος για επαφή», «φοβάμαι μην πληγωθώ ξανά. Το έχω ξαναπεράσει. Κάποιοι φίλοι εκμεταλλεύτηκαν την αγάπη μου». Στην τέταρτη συνάντηση οι μαθητές/τριες με εύστοχα επιχειρήματα είτε από την μια πλευρά είτε από την άλλη προσπάθησαν να βοηθήσουν τον ήρωα να πάρει την σωστή απόφαση.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 12η – Κλείσιμο συναντήσεων/αποχαιρετισμός

Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες ήταν αρκετά συγκεντρωμένοι και απέδωσαν με σχετική ευκολία τις παγωμένες εικόνες. Στη δεύτερη δραστηριότητα, όπου έπρεπε οι μαθητές/τριες να πουν από μια λέξη που να εκφράζει ένα συναίσθημα βλέποντας τις φωτογραφίες, είπαν τα εξής: «Χαρούμενος», «ευγνώμων», «λυπημένος», «μπερδεμένος», «συγκινημένος», «νοιώθω ελπίδα», «θαρραλέος», «νοιώθω ικανοποίηση», «ενθουσιασμένος», «έκπληκτος», «ανακουφισμένος», «νοιώθω εμπιστοσύνη».

Στην τελευταία δραστηριότητα οι μαθητές/τριες αποφάσισαν από κοινού να μην χρησιμοποιήσουν στο εικαστικό τους έργο το μαύρο χρώμα καθόλου, αλλά να βάλουν μόνο χαρούμενα. Το έργο τους ήταν ένα αφηρημένο σχέδιο με χαρούμενες χρωματιστές γραμμές σκορπισμένες ελεύθερα στο χαρτί. Ο τίτλος που έδωσαν στο έργο τους οι μαθητές/τριες ήταν: «Αποφεύγω ότι με σκοτεινιάζει. Βάζω χρώμα και ελπίδα στη ζωή». Το έργο τέλος με πολύ μεγάλη χαρά κρεμάστηκε σε κεντρική θέση μέσα στη σχολική τάξη.

Κεφάλαιο 4: Τελικά Συμπεράσματα και Συζήτηση

Οι μαθητές φαίνεται ότι εκτίθενται σε καταστάσεις άγχους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ως μέρος του προγράμματος σπουδών τους. Ωστόσο, οι δημοσιεύσεις σχετικά με αυτό το θέμα είναι ελάχιστες. Κατά τη γνώμη των μαθητών, το στρες προκαλεί πρόσθετες δυσκολίες στην σχολική τάξη.

Είναι ευρέως γνωστό ότι μια νέα εμπειρία, όπως η πραγματοποίηση μιας διαδικασίας για πρώτη φορά, μπορεί να προκαλέσει σημαντικό άγχος και στρες σε όλους τους μαθητές. Έχει διαπιστωθεί ότι το επίπεδο άγχους ποικίλλει και εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία του εκάστοτε μαθητή. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση του άγχους είναι εξαιρετικά σημαντική.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, παρουσίασαν βελτίωση στην αντιμετώπιση καταστάσεων που τους προκαλούσαν άγχος, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επομένως, επαληθεύτηκε η ερευνητική υπόθεση ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση βελτιώνουν το σχολικό, αλλά και το κοινωνικό και γενικευμένο άγχος των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης φαίνεται να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, είναι πιο κοινωνικά και λιγότερο ανταγωνιστικά και δεν φοβούνται να κάνουν κάποια λάθη. Επίσης συνεργάζονται καλύτερα μεταξύ τους, είναι πιο δημιουργικά και χαρούμενα. Μαθητές που ήταν πιο απρόθυμοι να συμμετέχουν στις δραστηριότητες, συμμετέχουν πιο ενεργά, έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και βελτιώθηκαν οι σχέσεις τους με την ομάδα. Παρατηρήθηκε, επίσης, μεγαλύτερη πειθαρχία στην ομάδα και καλύτερη διαχείριση στην επίλυση των συγκρούσεων. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου επέδειξαν μικρότερη βελτίωση αναφορικά με τη διαχείριση των καταστάσεων που τους προκαλούσαν άγχος και μικρότερη βελτίωση στις μεταξύ τους σχέσεις.

Ως εκ τούτου, φαίνεται απαραίτητο να πραγματοποιηθούν παρεμβάσεις για τη μείωση του επιπέδου άγχους. Οι μαθητές μπορούν να ασκήσουν αυτή τη χαλάρωση μόνοι τους ή σε διαλείμματα μεταξύ των μαθημάτων. Αυτές οι διαδικασίες μπορεί να έχουν μόνο θετικό αποτέλεσμα.

Τέλος, θα πρέπει να περιγραφούν ορισμένα οφέλη αλλά και περιορισμοί της παρούσας μελέτης. Από τη μία πλευρά, η δύναμη της μελέτης ήταν ότι εξετάστηκαν μαθητές σχολείου του Ναυπλίου, ωστόσο το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του

πληθυσμού του συνόλου των Ελλήνων μαθητών. Ως εκ τούτου, προτείνεται η διεξαγωγή τέτοιων μελετών, με την ίδια μεθοδολογία, στα περισσότερα σχολεία της χώρας. Επιπλέον, φαίνεται απαραίτητο να συνεχιστεί η έρευνα για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με αυτά που προέκυψαν για τους ίδιους μαθητές τα επόμενα χρόνια. Θα μπορούσε να είναι ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια τέτοια παρακολούθηση για να παρατηρηθούν οι αλλαγές στο επίπεδο του άγχους στα άτομα. Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι οι περισσότεροι από τους ερευνητές δεν χρησιμοποίησαν την ίδια μεθοδολογία αλλά μάλλον διαφορετικά ερωτηματολόγια. Επομένως, είναι δύσκολο να συγκριθούν τα αποτελέσματα με αυτά άλλων συγγραφέων. Ωστόσο, το κύριο πλεονέκτημα της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη μιας κατάστασης άγχους στους μαθητές που θα μπορούσε να έχει επιζήμια επίδραση στην απόδοσή τους.

Επιπλέον, τα δεδομένα μας βασίστηκαν σε αυτοαναφερόμενα μέτρα (δηλαδή, ερωτηματολόγιο), τα οποία ενδέχεται να επηρεάζονται από μεροληψία μιας μεθόδου. Ωστόσο, η μελλοντική έρευνα μπορεί επομένως να ωφεληθεί από την αναπαραγωγή των ευρημάτων μας σε διαχρονικές μελέτες.

Από την άλλη μεριά από την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε και από τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν, συμπεραίνεται ότι η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει θετικά στην εκμάθηση τρόπων για διαχείριση των διαταραχών άγχους που βιώνουν οι έφηβοι μαθητές, οι οποίες, όπως αναφέρθηκε και κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση, τείνουν να έχουν συχνότερη εμφάνιση στη διάρκεια αυτής της ηλικιακής περιόδου. Από την ποιοτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αφενός, επέδειξαν διάθεση συνεργασίας και αφετέρου, μπόρεσαν να βελτιώσουν τους μηχανισμούς αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων που είχαν. Οι μαθητές μπόρεσαν να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με τεχνικές που είναι σχετικές με την αποτελεσματική διαχείριση του άγχους, κατάφεραν να αναγνωρίσουν τα σημάδια του άγχους και τους πανικού και έδειξαν ευκολία στην διαχείρισή τους. Επιπρόσθετα, μέσα από την συζήτηση και την απεικόνιση μέσω της εικαστικής τέχνης κατέστη δυνατό οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν απόλυτα τα συμπτώματα του άγχους. Παράλληλα, έγινε ανάπτυξη της αναγνώρισης, της παραδοχής και της ομαλής διαχείρισης του φόβου και άλλων αρνητικών συναισθημάτων, η συσσώρευση των οποίων μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση αγχώδους διαταραχής και πανικού. Επίσης, τα παιδιά οδηγήθηκαν στο να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα το άγχος που έχει σχέση με το περιβάλλον του σχολείου και των υποχρεώσεων που προβλέπονται σε αυτό το πλαίσιο,

με αποτέλεσμα να αποφευχθούν μελλοντικά οι αποφυγές των σχολικών καθηκόντων λόγω άγχους.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα παιδιά εξομολογήθηκαν και παραδέχθηκαν ότι έχουν εμφανίσει συμπτώματα που συνάδουν με αυτά της γενικευμένης αγχώδους διαταραχής, φοβίες, άγχος αποχωρισμού και άλλες μορφές άγχους, γεγονός που αποτελεί ένα βήμα ουσιαστικό για την πλήρη αντιμετώπισή τους μελλοντικά. Επίσης, αναφέρθηκε ότι οι αρνητικές γνώσεις μετά το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε έγιναν πιο εύκολες στην διαχείρισή τους, μέσα από την μετατροπή τους σε θετικές γνώσεις, ενώ τα παιδιά κατανόησαν το γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο κάθε άτομο βιώνει τις καταστάσεις της ζωής του και τα συναισθήματά του έχει σχέση με τον τρόπο με τον οποίο αυτό το άτομο σκέφτεται και βλέπει τα πράγματα. Επιπροσθέτως, τα παιδιά ανέφεραν ότι ο φόβος τους προς το άγνωστο, κάτι το οποίο με την σειρά του τους προκαλούσε έντονο άγχος, μειώθηκε, ενώ τα ίδια επεδίωκαν περισσότερο να προσπαθήσουν για να επιτύχουν ένα στόχο, κάνοντας παράλληλα, διαχείριση του αισθήματος παραίτησης.

Μέσα από τις κινητικές δραστηριότητες της δεύτερης φάσης, τα παιδιά εκτονώθηκαν και απομυθοποίησαν τους φόβους τους, μέσω της διασκέδασης και της συνεργασίας. Με τον τρόπο αυτό, είχαν την ευκαιρία να βιώσουν θετικά συναισθήματα, ενώ παράλληλα, μπόρεσαν να εξοικειωθούν μεταξύ τους, να βελτιώσουν τις σχέσεις τους, να λύνουν τις διαφορές τους με τρόπο πιο ομαλό και αποτελεσματικό και να καλλιεργούν ένα συνεργατικό και ομαδικό κλίμα, όπου θα κυριαρχεί η αποδοχή, η αλληλοβοήθεια, η αλληλοϋποστήριξη και η εμπιστοσύνη. Αυτό βοήθησε πολύ τα πιο συνεσταλμένα και απομονωμένα παιδιά της τάξης να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες που ήταν ομαδικές και να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ηγετικούς ρόλους.

Οι συνεντεύξεις αναδεικνύουν κι αυτές με τη σειρά τους ορισμένα αποτελέσματα αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους που είναι περισσότερο στρεσογόνοι για τους μαθητές ηλικίας Γυμνασίου. Στην κορυφή της λίστας τοποθετείται το άγχος των βαθμών, των διαγωνισμάτων, των σχολικών επιδόσεων και γενικότερα της επιτυχίας. Πολλές φορές αναφέρεται πως το άγχος αυτό εντείνεται λόγω των προσδοκιών που τίθενται από την οικογένεια του εκάστοτε μαθητή. Επιπλέον, αρκετά παιδιά ανέφεραν πως μεταξύ των καταστάσεων που εντείνει το άγχος του περιλαμβάνεται ο κορονοϊός και η πανδημία, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις παιδιών που πάσχουν από προβλήματα υγείας τα ίδια ή μέλη της οικογένειας. Άλλα ζητήματα που

προκαλούν άγχος στα πλαίσια του σχολικού χώρου είναι ο σχολικός εκφοβισμός, που στις προκείμενες συνεντεύξεις εκφράστηκε περισσότερο ως λεκτικά πειράγματα προς τους άλλους συμμαθητές και η έλλειψη παρέας συνομήλικων.

Οι μαθητές σε γενικές γραμμές αποτύπωσαν με τις απαντήσεις τους μια θετική στάση απέναντι στις παρεμβάσεις και στις δραστηριότητες που συμμετείχαν. Τους άρεσε το γεγονός πως αλληλοεπίδρασαν, δούλεψαν σε ομάδες και μπόρεσαν να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα. Παρουσίασαν τα μαθήματα αυτά ως μια ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα και να έρθουν πιο κοντά, αποκτώντας πιο ουσιαστικές και ειλικρινείς σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Επίσης, αναφέρθηκαν στη σημασία που είχε για αυτούς ο παιγνιώδης χαρακτήρας των δράσεων, η ελευθερία έκφρασης ιδεών και οι θεατρικές αναπαραστάσεις. Στο σύνολο τους οι μαθητές εξέφρασαν την ανάγκη για διδακτικά αντικείμενα που αξιοποιούν και άλλες δεξιότητες εκτός της μάθησης και της απομνημόνευσης και επιτρέπουν την έκφραση και τη δημιουργική σκέψη.

Ένα ζήτημα, ακόμη που αναδείχθηκε ήταν αυτός των ρόλων. Φαίνεται να υπάρχει μια κοινή συμφωνία πως με τη δραματοποίηση και την ανάληψη ενός ρόλου οι μαθητές βιώνουν τα συναισθήματα ενός ήρωα, μπαίνουν στη θέση του άλλου και ενισχύεται η ενσυναίσθηση τους. Μέσω της διαδικασίας αυτής γίνονται πιο δημιουργικοί, αντιμετωπίζουν νέες καταστάσεις και εφευρίσκουν πρωτότυπες λύσεις. Οι ρόλοι μπορεί να είναι δύσκολοι ενίοτε, αλλά οδηγούν συνήθως σε ένα θετικό αποτέλεσμα. Επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράσουν αυτά που νιώθουν μέσω ενός άλλου ήρωα και με αυτόν τον τρόπο νιώθουν λιγότερο εκτεθειμένα και περισσότερο ασφαλή.

Σε γενικές γραμμές οι δράσεις κρίθηκαν από τους μαθητές ως βοηθητικές, αν και η διαχείριση του άγχους συνιστά μια σύνθετη διαδικασία που χρειάζεται πολύ δουλειά. Οι μαθητές, όμως, αναφέρουν πως βρήκαν τις δραστηριότητες βοηθητικές, καθώς μπήκαν στη διαδικασία να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους και να εκφράσουν τα άγχη τους, γεγονός που συνιστά το πρώτο βήμα προς τη διαχείριση τους. Με τις ιστορίες και τις δραματοποιήσεις που δουλεύτηκαν κατά τις παρεμβάσεις εντόπισαν κοινά σημεία και ταυτίστηκαν. Η δουλειά, λοιπόν, που συντελέστηκε, αυτό το διάστημα, μπορεί να θεωρηθεί πως έχει μόνο θετικό αντίκτυπο ως προς το βαθμό άγχους των παιδιών.

Θετικά ήταν τα αποτελέσματα και για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς μέσω των δραστηριοτήτων μπόρεσαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να τα προβάλλουν προς τους συμμαθητές τους. Έτσι, βελτιώθηκαν οι σχέσεις τους με

τους συμμαθητές τους, ενώ εχθρικές συμπεριφορές που είχαν εκδηλωθεί και από τα δυο μέρη μειώθηκαν. Παράλληλα, καλλιεργήθηκαν δεξιότητες σχετικές με την επίλυση προβλημάτων, την ενσυναίσθηση, τον επιχειρηματικό λόγο, τον γραπτό και προφορικό λόγο και τις καλλιτεχνικές και δραματικές δεξιότητες. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, τα παιδιά έδειξαν να κατανοούν και να σέβονται όλο και περισσότερο το διαφορετικό στοιχείο, την προσωπικότητα και την ιδιωτικότητα του κάθε ατόμου, αλλά και τις διαφορετικές οπτικές που μπορεί να υπάρχουν πάνω σε ένα ζήτημα. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές κατανόησαν και εκτέλεσαν τις οδηγίες που τους δόθηκαν και στις δυο φάσεις του προγράμματος με συνέπεια και αμεσότητα. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι έγινε ανάδειξη σοβαρών κοινωνικών ζητημάτων τα οποία έφεραν οι μαθητές ως θέματα συζήτησης, όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού. Αυτό λήφθηκε σοβαρά υπόψη προκειμένου να γίνουν ενημερωτικές δράσεις σχετικές με το εν λόγω ζήτημα. Τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος, αλλά και του σύντομου χρονικού διαστήματος που συντελέστηκε η δράση.

Βιβλιογραφία

- Abrahams, I., & Braund, M. (2012). *Performing science: teaching chemistry, physics and biology through drama*. London: Ian Abrahams, Martin Braud and Contributors. American Psychiatric Association. (1994).
- APA (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Bazargan, Y., & Pakdaman, S. (2016). The effectiveness of art therapy in reducing internalizing and externalizing problems of female adolescents. *Archives of Iranian Medicine (AIM)*, 19(1), 37-42.
- Berk, L. E. (1994). Vygotsky's theory: The importance of make-believe play. *Young Children*, 50(1), 30-39.
- Blackburn, I.M., & Davidson, K. (2010). *Cognitive therapy for depression and anxiety*. Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Bosacki, S. L. (2013). A longitudinal study of children's theory of mind, self concept, and perceptions of humor in self and other. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 41(4), 663-673.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood education programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Brown, V. (1990). Drama as an integral part of the early childhood curriculum. *Design for Arts in Education*, 91(6), 26-33.
- Campbell, M. A., Rapee, R. M., & Spence, S. H. (2000). Developmental changes in the interpretation of rating format on a questionnaire measure of worry. *Clinical Psychologist*, 5(2), 49-59.
- Chambala, A. (2008). Anxiety and art therapy: treatment in the public eye. *Art Therapy*, 25(4), 187-189.
- Christie J.F., & Roskos K.A. (2009). *Play's potential in early literacy development*. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Retrieved from: <http://www.childencyclopedia.com/documents/Christie-RoskosANGxp.pdf>
- Cicek, V. & Palavan, O. (2015). *Impact of drama education on the self-confidence and problem solving skills of students of primary school education*. Proceedings of the fourth international conference on e-learning and e-technologies in education, Tangerang, Indonesia.

- Clover, D. E. (2000). Community arts as environmental adult education and activism. *Convergence*, 33(3), 19-31.
- Connor-Smith, J. K., & Compas, B. E. (2002). Vulnerability to social stress: Coping as a mediator or moderator of sociotropy and symptoms of anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 26(1), 39-55
- Crosscup, R. (1966). *Children and dramatics*. New York, NY: Charles Scribner's Sons.
- Curl, K. (2008). Assessing stress reduction as a function of artistic creation and cognitive focus. *Journal of the American Art Therapy Association*, 25 (4), 164-169.
- Currie, C. (2008). *Inequalities in young people's health. Health behavior in school aged children*. International Report from the 2005/06 survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- DeVries, R., & Zan, B. (2012). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 1, 105-122.
- Dobson, K.S. & Block, L. (2008). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioural therapies. In K.S. Dobson (Ed), *Handbook of cognitive-behavioural therapies* (pp 3-38). London: Hutchinson.
- Donovan, C. L., & Spence, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Psychology Review*, 20 (4), 509-531.
- Dube, S., & Orpinas, P. (2009). Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children & Schools*, 31(2), 87-95.
- Dunn, L. M., & Dunn L. M. (1997). *Peabody picture vocabulary test III*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Engel, S. (1996). *The Stories children tell: Making Sense of the Narratives of Childhood*. N. Y.: H.W. Freeman.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York, NY: Basic Book.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination, essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Guha, R., Woodworth, K. R., Kim, D., Malin, H., & Park, J. (2008). *An unfinished canvas. Teacher preparation, instructional delivery, and professional development in the arts*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Hanie, E., & Stanard, R.P. (2009). Students with anxiety: The role of the professional school counselor. *Georgia School Counselors Association Journal*, 16 (1), 49-55.
- Harkness, J.A., Edwards, B., Hansen, S.E., Miller, D.R. & Villar, A. (2010). Designing questionnaires for multipopulation research. In Harkness, A. et al. (eds), *Survey Methods in Multicultural, Multinational, and Multiregional Contexts* (2nd ed., pp. 33-58). Wiley: Hoboken, N.J.
- Herrick, V. E. & Jacobs, L. B. (1955). *Children and the language arts*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Kalkan, M., Kahraman, K. & Hatice E.-K. (2014). The effects of creative drama in turkish language teaching on the self- esteem levels of 7th grade students. *Journal of International Scientific Publications*, 12, 1048-1056.
- Karavoltsoy, A., & O’Sullivan, C. (2011). Drama in education and self-directed learning for adults. *Journal of Adult and Continuing Education*, 17(2), 64-79.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα-Άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Klein, B., Gorter, J. W., & Rosenbaum, P. (2013). Diagnostic shortfalls in early childhood chronic stress: a review of the issues. *Child: Care, Health & Development*, 39(6), 765- 771.
- Laftman, S., Almquist, Y. B., & Ostberg, V. (2013). Students’ accounts of school-performance stress: A qualitative analysis of a high –achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*, 16 (7), 932-949.
- Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Λεονταρή, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογίας*, 3 (2), 20-3.
- Lewin, K. (1944). A research approach to leadership problems. *The journal of educational Psychology*, 17 (7), 392-398.

- Lewin, K. (1946). Action Research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- Lin, H.J., & Yusoff, M. B. (2013). Psychological distress, sources of stress and coping strategy in high school students. *International Medical Journal*, 20(6), 672-676.
- Λυδάκη, Α. (2016). *Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Lunsky, Y. (2008). *The impact of stress and social support on the mental health of individuals with intellectual disabilities*. Mexico: Salud Publica de Mexico.
- Manning, C., Verenikina, I. & Brown, I. (2010). Learning with the arts: What opportunities are there for work-related adult learning? *Journal of Vocational Education and Training*, 62(3), 209–224
- Massey, S. (2004). Teacher-child conversation in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227-231.
- McCartney, K.A. (1981). Children's use of scripts in story recall. *Discourse Processes*, 4, 59-70.
- McCathie, H., & Spence, S. H. (1991). What is the revised fear survey schedule for children measuring?. *Behaviour Research and Therapy*, 29(5), 495-502.
- McMurrer, J. (2008). *Instructional time in elementary school subjects: A closer look at changes for specific subjects*. Washington, DC: Center on Educational Policy.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Morales, J., & Guerra, N. (2006). Effects of multiple context and cumulative stress on urban children's adjustment in elementary school. *Child Development*, 77(4), 907-923.
- Morris, R. J., & Kratochwill, T. R. (1998). Childhood fears and phobias. In R. J. Morris & T. R. Kratochwill (Eds.), *The practice of child therapy* (pp. 91–131). Washington DC: Allyn & Bacon.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25 (3), 317-332.
- Muris, P., Merckelbach, H., Mayer B, & Meesters, C. (1998). Common fears and their relationship to anxiety disorders symptomatology in normal children. *Personality and Individual Differences*, 24(4),575–578.
- Neil, A. L. & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29 (3), 208-215.

- Nicolopoulou, A., Barbosa de Sá, A., Ilgaz, H., & Brockmeyer, C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture & Activity*, 17(1), 42-58.
- Novick, R. (2002). Storytelling, story acting, and writing: Essential language experience for all children. In R. Novick (ed.), *Many Paths to Literacy: Language, literature, and learning in the primary classroom* (pp. 111-130). Northwest Regional Educational Laboratory.
- Nurius, P. S., Green, S., Logan-Greene, P., & Borja, S. (2015). Life course pathways of adverse childhood experiences toward adult psychological well-being: A stress process analysis. *Child Abuse & Neglect*, 45, 143-153.
- Odegaard, M. (2012). Science theater/drama. *Encyclopedia of Science Education*, 1-4.
- O'Neill, B. (2013). Improvisational play interventions: Fostering social-emotional development in inclusive classrooms. *Young Children*, 68(3), 62-69
- Paley, V. G. (1981). *Wally's stories: Conversations in kindergarten*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paley, V. G. (1984). *Boys & girls: Superheroes in the doll corner*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Paley, V. G. (1986). *Mollie is three: Growing up in school*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter: The use of storytelling in the classroom*. Cambridge: Harvard Press.
- Paley, V. G. (1991). *Bad guys don't have birthdays: Fantasy play at four*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Peer, J.W., Hillman, S. B., & Hoet, E. V., (2015). The effects of stress on the lives of emerging adult college students: An exploratory analysis. *American Counseling Association*, 14(2), 90-99.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27.
- Peterson, P. E., Barrows, S., & Gift, T. (2016). After common core, States set rigorous standards. *Education Next*, 16(3), 9-15.
- Phillips, R., Gorton, R., Pinciotti, P., & Sachdev, A. (2010). Promising findings on preschoolers' emergent literacy and school readiness in arts-integrated early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 111-122.

- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York, NY: Basic Books, Inc.
- Piekarska, A. (2000). School stress, teachers' abusive behaviors, and children's coping strategies. *Child Abuse & Neglect*, 24 (11), 1443–1449.
- Pizarro, J. (2004). The efficacy of art and writing therapy: Increasing positive mental health outcomes and participant retention after exposure to traumatic experience. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 21(1), 5-12
- Pine, G.J. (2009). *Teacher action research*. Washington DC: SAGE Publications Inc.
- Porter, N. (2012). Promotion of pretend play for children with high-functioning autism through the use of circumscribed interests. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 161-167.
- Rademaker, L. L. (2003). Community involvement in arts education: A case study. *Arts Education Policy Review*, 105(1), 13–24.
- Reid, D. K., Hresko, W. P., & Hammill, D. D. (2001). *Test of early reading ability III*. Austin, TX; Pro-ed Inc.
- Reynolds, M. W., Nabors, L., & Quinlan, A. (2000). The effectiveness of art therapy: Does it work? *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 17(5), 207—213.
- Sabol, F. B. (2013). Seismic shifts in the education landscape: What do they mean for arts education and arts education policy?. *Arts Education Policy Review*, 114(1), 33-45.
- Salkind, N. J. (Ed.) (2008). *Encyclopedia of educational psychology* (Vol.1). United States of America: Sage Publications.
- Sandmire, D., Gorham, S., Rankin, N., & Grimm, D. (2012). The influence of art making on anxiety: A pilot study. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 29(2), 68-73.
- Sarason, I. (1984). Stress, anxiety and cognitive Interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929 – 938.
- Saglamel, H., & Kayaoglou, M. (2013). Creative drama: A possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal*, 44(3), 377 –394.
- Scher, A. (2007). Can the arts change the world? The transformative power of community arts. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 116, 3-11.

- Schneiderman, N., Ironson, G., & Siegel, S.D. (2005). Stress and health: Psychological, behavioral, and biological determinants. *Annual Review in Clinical Psychology, 1*, 607-628.
- Schniering, C. A., Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2000). Issues in the diagnosis and assessment of anxiety disorders in children and adolescents. *Clinical Psychology Review, 20*(4), 453-478.
- Shain, L. M., Pao, M., Tipton, M. V., Bedoya, S. Z., Kang, S. J., Horowitz, L. M., & Wiener, L. (2020). Comparing parent and child self-report measures of the state-trait anxiety inventory in children and adolescents with a chronic health condition. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 27*(1), 173–181.
- Shimpi, P. M., Akhtar, N., & Moore, C. (2013). Toddlers' imitative learning in interactive and observational contexts: The role of age and familiarity of the model. *Journal of Experimental Child Psychology, 116*(2), 309-323.
- Siqueland, L., Kendall, P., & Steinberg, L. (1996). Anxiety in children: Perceived family environments and observed family interaction. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*(2), 225-237.
- Slayton, S.C., D'Archer J., & Kaplan, F. (2010). Outcome studies on the efficacy of art therapy: A review of findings. *Journal of the American Art Therapy Association, 27* (3), 108-119.
- Spielberger, C.D. (1973). *State-trait anxiety inventory for children: Manual, test booklet and scoring key*. Menlo Park, CA: MindGarden.
- Thompson, R. (2014). Stress and child development. *The Future of Children, 24*(1), 41-59.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Urbanski, A. J. (2012). *The importance of arts education and not leaving a child behind*. Southern Illinois University Carbondale: OpenSIUC.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 12*, 6-18.

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wee, S. J. (2009). A case study of drama education curriculum for young children in early childhood programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 489-501.
- Weiss, L. A., Westerhof, G. J., & Bohlmeijer, E. T. (2016). Can we increase psychological well-being? The effects of interventions on psychological well-being: A metaanalysis of randomized controlled trials. *Plos ONE*, 11(6), 1-16.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2003). *Get ready to read*. New York: Pearson Early Learning.
- Wilkinson, R., & Chilton, G. (2013). Positive art therapy: Linking positive psychology to art therapy theory, practice, and research. *Journal of the American Art Therapy Association*, 30(1), 4-11.
- World Health Organization (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research* (Vol. 2). Geneva: World Health Organization.
- Wright, C., Diener, M., & Kemp, J. (2013). Storytelling dramas as a community building activity in an early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 197-210.
- Yorks, L. & Kasl, E. (2006). I know more than I can say: A taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4(1), 43-64.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α: Παρεμβάσεις

Οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν στις 17/01/2022. Πραγματοποιούνταν μια παρέμβαση ανά εβδομάδα και συνολικά έλαβαν χώρα 9 παρεμβάσεις.

1η παρέμβαση - Εναρκτήρια Συνάντηση/γνωριμία με την ομάδα

Στόχος: Στόχος της παρούσας παρέμβασης, είναι οι μαθητές/τριες να:

- γίνουν ομάδα
- αναπτύξουν μεταξύ τους κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας
- ενημερωθούν για το θέμα και το λόγο δημιουργίας της ομάδας
- ανακαλύψουν τα συναισθήματα τους
- εκφράσουν τα συναισθήματα τους

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Παιχνίδια γνωριμίας:

1. Περπατάω ελεύθερα στο χώρο-Ζέσταμα

Αρχικά οι μαθητές/τριες καλούνται να περπατήσουν με τη συνοδεία μουσικής ελεύθερα στο χώρο προσπαθώντας παράλληλα να καλύψουν όλα τα κενά του χωρίς όμως να μιλάνε ή να έρθουν σε σωματική επαφή με κάποιο άλλο μέλος της ομάδας. Με κάθε όμως σταμάτημα της μουσικής, ο κάθε μαθητής πρέπει να μείνει ακίνητος.

2. Όνομα – Δράση

Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές/τριες να δημιουργήσουν με τα σώματα τους έναν κύκλο ώστε ο κάθε ένας από την ομάδα να πει το όνομα του κάνοντας ταυτόχρονα μια κίνηση, την οποία όμως πρέπει να μιμηθούν στη συνέχεια και οι υπόλοιποι.

3. Το όνομα μας - Ένα συναίσθημα

Η ομάδα βρίσκεται ακόμη σε κύκλο. Για τη δραστηριότητα όμως αυτή ζητείται από τους μαθητές/τριες να πουν και πάλι το όνομα τους εκφράζοντας ένα συναίσθημα (χαρά, λύπη, θυμό).

4. Συζήτηση

Σκοπός της δημιουργίας της ομάδας είναι να μπορέσουν οι μαθητές να βρουν τρόπους να εκφράζονται, αλλά και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται μια συζήτηση με τους μαθητές/τριες προς το τέλος των δραστηριοτήτων, όπου κοινοποιούνται οι στόχοι και το πλάνο της ομάδας. Επιπλέον ο/η εκπαιδευτικός μιλάει στους μαθητές/τριες για το πλήθος συναισθημάτων που μπορούν να αναπτυχθούν κατά την εφηβική ηλικία. Επίσης γίνεται αναφορά στην σημασία που έχει για τους εφήβους να μπορούν να εξωτερικεύουν και να εκμυστηρεύονται τα συναισθήματα τους σε άτομα που νιώθουν κοντά τους.

Στη συνέχεια και λίγο πριν κλείσει η πρώτη συνάντηση ζητείται από τους μαθητές/τριες να καθίσουν στο χώρο εργασίας, όπου τοποθετείται ένα μπλοκ ζωγραφικής, κηρομπογιές, πινέλα και τέμπερες, ώστε να εκφράσουν μέσα από ένα μικρό εικαστικό έργο το πώς ένιωσαν κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης (χαρούμενοι, λυπημένοι, θυμωμένοι, απογοητευμένοι, πιεσμένοι).

Αναστοχασμός

Η συνάντηση κλείνει με συζήτηση με αφορμή τα εικαστικά έργα των μαθητών/τριών και τα συναισθήματα που τους δημιούργησε η πρώτη συνάντηση.

Ημερολόγιο 1^{ης} παρέμβασης 17/01/2022

Στους μαθητές δημιούργησε πολύ θετική εντύπωση το παιχνίδι γνωριμίας. Μέσω αυτού κινήθηκαν στο χώρο, μπήκαν σε μια διαδικασία αλληλοεπίδρασης και απέβαλλαν την αμηχανία της αρχικής γνωριμίας. Με τις εισαγωγικές αυτές δραστηριότητες ένιωσαν πιο άνετα στα πλαίσια του σχολικού χώρου, ανέπτυξαν μια πιο οικεία σχέση με τους συμμαθητές τους και χαλάρωσαν.

2η παρέμβαση – Έκφραση Συναισθημάτων

Στόχος: Στόχος της παρούσας παρέμβασης, είναι οι μαθητές/τριες να:

- διακρίνουν τα θετικά και τα αρνητικά τους συναισθήματα
- εκφράζουν και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους
- συνεργάζονται για την επίτευξη της κάθε δραστηριότητας
- δημιουργήσουν με βάση τη φαντασία
- αναπτύξουν τη ρυθμική και κινητική τους έκφραση

- διατυπώσουν ελεύθερα τους λόγους που αισθάνονται άγχος (κυρίως μέσα στο σχολικό πλαίσιο)

Περιγραφή δραστηριοτήτων

1. Ζέσταμα ομάδας. Η μουσική μας καθοδηγεί

Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να σχηματίσουν έναν κύκλο και να πουν το όνομα τους πρώτα δυνατά και έπειτα χαμηλόφωνα. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός με τη συνοδεία μουσικής παροτρύνει τους μαθητές να σκορπιστούν στο χώρο και να περπατήσουν ελεύθερα. Κατόπιν ο/η εκπαιδευτικός βάζει στους μαθητές/τριες να ακούσουν τέσσερα διαδοχικά τραγούδια και τους καλεί ανάλογα τα συναισθήματα που τους προκαλούν να χορέψουν.

Τα τραγούδια/μουσική που ακούγονται είναι τα εξής:

Χαρά: <https://www.youtube.com/watch?v=MOWDb2TBYDg>

Λύπη: <https://www.youtube.com/watch?v=aWIE0PX1uXk>

Θυμός: <https://www.youtube.com/watch?v=Dn4F42bG9Dg>

Ενθουσιασμός: https://www.youtube.com/watch?v=mGx_FATyasQ

2. Παντομίμα/αντοσχεδιασμός

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες (κάθε ομάδα διαλέγει μόνο ένα συναίσθημα) παρουσιάζοντας με παντομίμα μια μικρή ιστορία που να περιέχει ένα από τα παραπάνω συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, ενθουσιασμός). Στο τέλος οι μαθητές/τριες μετά την παρουσίαση της κάθε ιστορίας/παντομίμας στην ολομέλεια καλούνται να κατασκευάσουν από απλό χαρτί Α4 μια μάσκα αποδίδοντας τα συναισθήματα που είχαν δουλέψει.

3. Καταιγισμός ιδεών

Οι μαθητές/τριες βρίσκονται στο πάτωμα και σε κύκλο ενώ στο κέντρο του κύκλου υπάρχει τοποθετημένο ένα μικρό κουτί. Έτσι, καλούνται να γράψουν ανώνυμα σε ένα χαρτί τους προβληματισμούς και τις σκέψεις τους, οι οποίες να σχετίζονται με το σχολικό άγχος. Όταν ολοκληρωθεί η συγγραφή, τα χαρτάκια τοποθετούνται μέσα στο κουτί.

Αναστοχασμός

Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει από τους προβληματισμούς των μαθητών/τριών και ακολουθεί συζήτηση.

Ημερολόγιο 2^{ης} παρέμβασης 24/01/2022

Η παρέμβαση αυτή υπήρξε κάπως περισσότερο πολύπλοκη, καθώς εμπειρείχε την έκφραση συναισθημάτων και προβληματισμών. Η μουσική στάθηκε ιδιαίτερα βοηθητική στην ώθηση των παιδιών για να εκφραστούν. Χρειάστηκε, ωστόσο, και η ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού για να προχωρήσουν οι μαθητές με την δραστηριότητα. Η παντομίμα και η έκφραση με τις κινήσεις απέδωσε πολύ αναφορικά με την έκφραση των συναισθημάτων, τα οποία πολλές φορές καθίστατο δύσκολο να εκφραστούν με το λόγο.

3η παρέμβαση – Ο φόβος και το άγχος της πανδημίας (COVID-19)

Στόχος: Στόχος της παρούσας παρέμβασης, είναι οι μαθητές/τριες να:

- ενεργοποιήσουν το σώμα τους
- αναπτύξουν την ενεργητική τους ακρόαση
- αναπτύξουν τη ρυθμική και κινητική τους έκφραση
- αναπτύξουν την σωματική και συναισθηματική τους έκφραση
- καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τους

Περιγραφή δραστηριοτήτων

1. Ζέσταμα ομάδας

Οι μαθητές/τριες καλούνται με ερέθισμα τον ήχο ενός ταμπουρίνου να κινηθούν στο χώρο με όποιον τρόπο θέλουν (συνηθισμένους-ασυνήθιστους). Ο/η εκπαιδευτικός ζητά όμως από τους μαθητές/τριες όταν αλλάξει ο ρυθμός, η ένταση και ο τόνος του ήχου, να αλλάξουν και εκείνοι την κίνηση και την έκφραση τους παγώνοντας τες όταν ακούσουν την λέξη «στοπ».

2. Ζωντανεύοντας και δίνοντας λύση στην ιστορία του/της εκπαιδευτικού-καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός

Καθώς κάποιοι από τους μαθητές/τριες στην δεύτερη συνάντηση είχαν γράψει στα χαρτάκια τους για την περίοδο της καραντίνας, η οποία επιβλήθηκε μετά την υγειονομική κρίση για τον κορονοϊό, ο/η εκπαιδευτικός αφηγείται την αληθινή ιστορία

μιας μαθήτριας για το πως βίωσε την περίοδο εκείνη¹ ώστε κατόπιν να ακολουθήσουν οι σχετικές δράσεις.

Γκαζάλ: Για πόσο ακόμα;²

Ο/η εκπαιδευτικός αφηγείται την ιστορία και οι μαθητές/τριες καλούνται την ώρα της αφήγησης να αυτοσχεδιάσουν και να κινηθούν χωρίς λόγο σε όσα ακούν (καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός). Με τον τρόπο αυτό βιώνουν μέσω σωματικής κίνησης την ιστορία του κοριτσιού.

Ξυπνούσα νωρίς το πρωί, πήγαινα σχολείο, μετά φροντιστήριο να κάνω μαθήματα ελληνικών, αγγλικών και κιθάρα. Το Σαββατοκύριακο ξυπνούσα πιο αργά, διάβαζα κανένα βιβλίο ή έκανα για καμιά ώρα γυμναστική. Ήρθε η καραντίνα και τ' άλλαξε όλα. Σχολεία και φροντιστήρια έκλεισαν. Αλλά με τη βοήθεια των δασκάλων μου, μπορώ να διαβάζω στο σπίτι και να προστατεύομαι από τον κορωνοϊό. Η καραντίνα με έκανε να πάρω ξανά μολύβι στο χέρι. Όχι για να γράψω, αλλά για να ζωγραφίζω. Και είμαι πολύ χαρούμενη. [...] Όταν τελειώσει η καραντίνα, το πρώτο πράγμα που θέλω να κάνω είναι να πάω στο σπίτι της θείας μου στην Αθήνα. Δεν ξέρω αν τα σχολεία θα λειτουργήσουν όπως πριν και αν θα συνεχίσω το πρόγραμμά μου όπως ήταν. Δεν θα μπορούμε να έχουμε τις επαφές που είχαμε πριν. Θα υπάρχει ακόμα ο φόβος για τον κορωνοϊό...

3.Συζήτηση/αναστοχασμός πάνω στην ιστορία/λύσεις-προτάσεις

Μετά το τέλος της αφήγησης και τον καθοδηγούμενο αυτοσχεδιασμό, ο/η εκπαιδευτικός αναπτύσσει συζήτηση με τους μαθητές/τριες για το πως αισθάνονται σχετικά με τις τρεις τελευταίες προτάσεις της Γκαζάλ (*Δεν ξέρω αν τα σχολεία θα λειτουργήσουν όπως πριν και αν θα συνεχίσω το πρόγραμμά μου όπως ήταν. Δεν θα μπορούμε να έχουμε τις επαφές που είχαμε πριν. Θα υπάρχει ακόμα ο φόβος για τον κορωνοϊό...*). Η συζήτηση κλείνει με την εκπαιδευτικό να δίνει μάσκες (χειρουργικές) στους μαθητές/τριες ώστε να γράψουν ή να ζωγραφίσουν ένα συναίσθημα πάνω σε

¹ Η ιστορία που ακολουθεί είναι αποτέλεσμα της δράσης «Μονόλογοι σε καραντίνα» (του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση) της οποίας στόχος ήταν να δώσει φωνή σε έφηβους πρόσφυγες, που διέμεναν σε διάφορες δομές και περιοχές της χώρας και έζησαν για ένα διάστημα από τον Μάρτιο έως τον Μάιο 2020, όπως όλος ο πληθυσμός, σε κατάσταση προσωρινής καραντίνας λόγω του COVID-19. Οι ιστορίες των 24 παιδιών συλλέχθηκαν μετά από έναν κύκλο διαδικτυακών εργαστηρίων γραφής, που έγιναν από τον Απρίλιο έως τον Μάιο του 2020 και καταγράφηκαν στο βιβλίο με τίτλο «Μονόλογοι σε καραντίνα». <https://bit.ly/3IAWLJK> [1-3-2022].

² Γκαζάλ: όνομα κοριτσιού. *Για πόσο ακόμα*: Ο τίτλος που έδωσε το κορίτσι στην ιστορία της.

αυτές έχοντας στο νου τους την ιστορία που άκουσαν αλλά και δικά τους προσωπικά βιώματα.

Αναστοχασμός

Ελεύθερη ανάπτυξη συζήτησης για τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν. Τι άρεσε στα παιδιά, τι όχι και τι τους προβλημάτισε.

Ημερολόγιο 3^{ης} παρέμβασης 31/01/2022

Το θέμα του κορονοϊού ήταν από αυτά που απασχόλησε ιδιαίτερα τους μαθητές, όντας εξαιρετικά επίκαιρο. Τα παιδιά ταυτίστηκαν σε μεγάλο βαθμό με την ιστορία της Γκαζάλ και τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα η προσέγγιση του θέματος. Ο αυτοσχεδιασμός τους προβλημάτισε λίγο, καθώς απαιτούσε μεγάλη αυτενέργεια από πλευράς τους, αλλά με ενθάρρυνση και φαντασία κατόρθωσαν να φέρουν ένα πολύ δημιουργικό αποτέλεσμα.

4η παρέμβαση – Ο φόβος και το άγχος της πανδημίας (COVID-19)

Στόχος: Στόχος της παρούσας παρέμβασης, είναι οι μαθητές/τριες να:

- ενεργοποιήσουν το σώμα τους
- αναπτύξουν τη κινητική τους έκφραση
- αναπτύξουν την σωματική και συναισθηματική τους έκφραση
- συνεργαστούν σε ομάδες

Περιγραφή δραστηριοτήτων

1. Ζέσταμα ομάδας.

Οι μαθητές/τριες καλούνται από τον/την εκπαιδευτικό να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο με τη συνοδεία χαλαρής μουσικής. Στη συνέχεια με τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού οι μαθητές/τριες προσπαθούν να αλλάξουν τρόπο βαδίσματος (βήματα προς τα πίσω, παράξενα βαδίσματα -ανάλογα τη φαντασία των παιδιών-, βήματα στο χιόνι, στη βροχή κ. λ. π.). Ενώ ακόμη περπατούν τα παιδιά παροτρύνονται να φανταστούν πως είναι μικροί ιοί, οι οποίοι βρίσκονται μέσα σε ένα ανθρώπινο σώμα και να κινηθούν ως τέτοιοι.

2. Ιστορίες καθημερινής...καραντίνας

Ο/η εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές/τριες να δημιουργηθούν μικρές ομάδες και να συζητήσουν μεταξύ τους τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν όταν ήταν κλειστά τα σχολεία αλλά και όταν επέστρεψαν σε αυτά. Στη συνέχεια, όλες οι ομάδες μοιράστηκαν μεταξύ τους τις σκέψεις και τα προσωπικά τους βιώματα.

3. Αυτοσχεδιασμός

Οι μαθητές/τριες καλούνται να αυτοσχεδιάσουν και να παρουσιάσουν (η κάθε ομάδα) με κίνηση και λόγο αυτά που συζήτησαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Κατόπιν οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν από μια ολοκληρωμένη σκηνή για το πώς περνούσαν την καθημερινότητά τους μακριά απ' το σχολείο και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε συναισθηματικό επίπεδο όταν επέστρεψαν στις σχολικές αίθουσες.

Αναστοχασμός

Η συνάντηση κλείνει με συζήτηση και εικαστικά έργα των μαθητών με θέμα τον κορονοϊό.

Ημερολόγιο 4^{ης} παρέμβασης 7/02/2022

Σε συνέχεια της προηγούμενης παρέμβασης και των δραστηριοτήτων που αυτή εμπειρείχε, η παρέμβαση αυτή στηρίχθηκε στην κοινή θεματική της πανδημίας, εξειδικεύοντας το ζήτημα στις εμπειρίες των ίδιων των παιδιών από όλη αυτή την πρωτόγνωρη κατάσταση. Με τον αυτοσχεδιασμό και τη δραματική έκφραση οι μαθητές μπόρεσαν να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα που δύσκολα θα εξέφραζαν απλά μέσω λόγου και συζήτησης. Τα περισσότερα παιδιά έδειξαν να έχουν την ανάγκη να μιλήσουν για αυτά τους τα βιώματα και με την όλη διαδικασία αποφορτίστηκαν και φάνηκε να νιώθουν καλύτερα.

5η παρέμβαση – Σχολικός εκφοβισμός

Στόχος: Στόχος της παρούσας παρέμβασης, είναι οι μαθητές/τριες να:

- μάθουν για το σχολικό εκφοβισμό
- αναπτύξουν και να εκφράσουν τα συναισθήματα τους,
- αναπτύξουν την αυτοαντίληψη τους
- καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τους
- αναπτύξουν τη φαντασία και δημιουργικότητα τους

Περιγραφή δραστηριοτήτων

1. Ζέσταμα ομάδας

Τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνονται να περπατήσουν χαλαρά στο χώρο, αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις, χωρίς να μιλάνε μεταξύ τους ή να ακουμπούν κάποιον. Αν όμως ακουμπήσουν κάποιον πρέπει να συνεχίσουν να περπατούν κολλημένοι μαζί του. Η οδηγία κατόπιν είναι να περπατήσουν πιο γρήγορα, προσπαθώντας να αποφύγουν ο ένας τον άλλον.

2. Καταιγισμός Ιδεών

Οι μαθητές/τριες παροτρύνονται να συμπληρώσουν σε μια κόλλα χαρτί τη φράση: «Σχολικός εκφοβισμός είναι...», με στόχο να προσδιορίσουν τι είναι σχολικός εκφοβισμός και τι μορφές παίρνει.³

3. Μικρή ιστορία

Αρχικά μοιράζεται σε κάθε μαθητή/τρια ένα αντίτυπο μιας ιστορίας με θέμα κάποιους μαθητές που υφίστανται βίαιες συμπεριφορές στο σχολείο τους⁴. Μετά την ανάγνωση της ιστορίας ακολουθεί συζήτηση και σχετικές ερωτήσεις στους μαθητές/τριες (π.χ. «Ποιοι είναι οι ήρωες της ιστορίας»; «Γιατί είναι λυπημένοι ο Γιώργος, η Μαρία και ο Νάκος»; «γιατί πιστεύετε ο Γιάννης και ο Νίκος ενοχλούν και συμπεριφέρονται άσχημα στους συμμαθητές τους»; «εσείς αν βρισκόσασταν στη θέση των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα τι θα κάνατε»; «τι λύσεις/προτάσεις θα προτείνατε ώστε να απεμπλακούν τα θύματα από τις δύσκολες καταστάσεις που βρίσκονται»; «τι συναισθήματα σας προκαλούν όλοι οι ήρωες της ιστορίας;»). Η ιστορία είναι η εξής: *«Σάββατο πρωί και ο Γιώργος είναι πολύ χαρούμενος που σήμερα δεν έχει σχολείο. Σχεδιάζει πώς θα περάσει το Σαββατοκύριακο κάνοντας πράγματα που τον ευχαριστούν. Θα ήθελε να πάνε μαζί με τη Μαρία και τον Νάκο στο καινούργιο πάρκο που θα εγκαινιάσει ο δήμαρχος στην περιοχή του. Ο Γιώργος είναι καλός μαθητής, του αρέσουν*

³ Η δραστηριότητα βασίζεται στη διπλωματική εργασία «Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας» της Γεωργίας Βλάχου και της Άννας Παπαδοπούλου, φοιτητριών του Τμήματος Θεάτρου Α.Π.Θ, βλ. στο Αυδή-Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*, σ. 369.

⁴ Η ιστορία είναι από το Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Δραστηριότητες για την Πρόληψη του Εκφοβισμού και της Βίας μεταξύ των Μαθητών*, Γιάννης Τσιάντης (επιμ.), Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και Εφήβου, Αθήνα 2010, σ. 55, <https://bit.ly/3I47ICg>, [10-3-2022]

οι σχολικές εργασίες, όμως δεν έχει καθόλου όρεξη να πηγαίνει στο σχολείο, γιατί εδώ και κάποιες εβδομάδες δυο συμμαθητές, ο Γιάννης και ο Νίκος, του φέρονται άσχημα την ώρα του διαλείμματος. Συγκεκριμένα, τον κοροϊδεύουν, τον σπρώχνουν, τον βρίζουν και δεν τον παίζουν στην ομάδα του ποδοσφαίρου, παρόλο που ζητά να συμμετέχει και έχει ήδη αποδείξει πόσο καλός παίκτης είναι. Εκείνος πια, όταν τους βλέπει να πλησιάζουν, απομακρύνεται... Τελευταία δε βγαίνει καθόλου στο διάλειμμα. Η φίλη του Γιώργου, η Μαρία, δείχνει στενοχωρημένη τον τελευταίο καιρό. Στα διαλείμματα που μένουν μαζί μέσα στην τάξη, ο Γιώργος τη ρωτάει επίμονα μήπως είναι άρρωστη και γι' αυτό μένει συνέχεια μέσα. Η Μαρία όμως αποφεύγει να του απαντήσει προβάλλοντας διάφορες δικαιολογίες». «Φαίνεται ότι η Μαρία, παρότι αισθάνεται τον Γιώργο φίλο της, δε θέλει να μιλήσει σε κανέναν από τους συμμαθητές της, αλλά ούτε και στη δασκάλα για το φόβο που νιώθει όταν την πλησιάζουν κάποια συγκεκριμένα παιδιά. Το μεγάλο της πρόβλημα είναι η τουαλέτα όπου κάποια παιδιά την ακολουθούν και την κλειδώνουν μέσα». «Ο τρίτος της παρέας, ο Νάκος, ένα καινούργιο παιδί στην τάξη που δε μιλάει καλά ελληνικά ακόμα, έχει κι αυτός τη δική του αγωνία. Την ώρα του μαθήματος, όταν η δασκάλα γράφει στον πίνακα, ο Γιώργος και ο Σπύρος τού μουντζουρώνουν τα τετράδια και του παίρνουν τα μολύβια. Με λίγα λόγια, του κάνουν τη 'ζωή ποδήλατο'». «Ο Νάκος ξέρει πως οι γονείς του με δυσκολία μπορούν να του προσφέρουν τα τετράδια και τα μολύβια που χρειάζεται, γιατί ακόμα οι δουλειές τους δεν είναι σταθερές. Όταν χτυπήσει κουδούνι για το σχόλασμα, και τα τρία παιδιά βιάζονται να φύγουν. Τι κρίμα που μένουν σε διαφορετικές κατευθύνσεις και δεν μπορούν να φύγουν μαζί».

4. Δραματοποίηση ιστορίας

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται από τον/την εκπαιδευτικό σε δύο ομάδες για να προετοιμάσουν τη δραματοποίηση και την παρουσίαση της ιστορίας που αφηγήθηκε ο/η εκπαιδευτικός. Η πρώτη ομάδα γράφει διαλόγους για την ιστορία και η δεύτερη ομάδα κατασκευάζει/ζωγραφίζει σε χαρτί Α4 αυτοσχέδιες μάσκες των ηρώων της ιστορίας που αναδεικνύουν τα συναισθήματα τους (λόγω της έλλειψης χρόνου η παρουσίαση της ιστορίας παρουσιάστηκε στην επόμενη συνάντηση με κίνηση, λόγο και τις αυτοσχέδιες μάσκες).

Αναστοχασμός

Ακολούθησε συζήτηση για τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν και οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τα συναισθήματα τους.

Ημερολόγιο 5^{ης} παρέμβασης 14/02/2022

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επέδειξαν οι μαθητές και για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως έδειξαν να είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι με το ζήτημα. Η ιδέα της δραματοποίησης και της αναπαράστασης της ιστορίας ήταν, επίσης, μια διαδικασία που τους φάνηκε ενδιαφέρουσα.

6η παρέμβαση – Σχολικός εκφοβισμός

Στόχος: Στόχος της παρούσας παρέμβασης, είναι οι μαθητές/τριες να:

- μάθουν για το σχολικό εκφοβισμό
- αναπτύξουν και να εκφράσουν τα συναισθήματα τους,
- αναπτύξουν την αυτοαντίληψη τους
- καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τους
- αναπτύξουν τη φαντασία και δημιουργικότητα

Περιγραφή δραστηριοτήτων

1. Ζέσταμα ομάδας

Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο χωρίς να ακουμπούν κανέναν. Κατόπιν τους δίνεται η οδηγία να περπατήσουν αργά, γρήγορα και στη συνέχεια πολύ γρήγορα. Στη συνέχεια τους ζητείται:

1. να προσδιορίσουν νοερά κάποιον από την ομάδα ως εχθρό και να περπατήσουν, προσπαθώντας να τον αποφύγουν·
2. να φανταστούν ότι βρίσκονται υπό δίωξη, να βαδίσουν με γρήγορο βηματισμό και, μόλις ο/η εκπαιδευτικός φωνάξει «Στοπ», να σταματήσουν παγώνοντας την κίνηση τους σε στάση άμυνας·
3. να φανταστούν εκ νέου ότι βρίσκονται υπό δίωξη, αλλά αυτή τη φορά να βαδίσουν σαν να είναι κουρασμένοι αργά, με βαρύ βηματισμό, και να παγώσουν πάλι την κίνηση τους σε στάση άμυνας με το «Στοπ» του/της εκπαιδευτικού.⁵

2. Παρουσίαση της δραματοποιημένης ιστορίας

Οι μαθητές/τριες καλούνται από τον/την εκπαιδευτικό να παρουσιάσουν την ιστορία που είχαν δραματοποιήσει στην προηγούμενη συνάντηση. Οι μαθητές/τριες

⁵ Η δραστηριότητα βασίζεται στο βιβλίο της Άννα Αυδή-Μελίνα Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2007, σ. 369.

αναλαμβάνουν ρόλους και ζωντανεύουν την ιστορία με λόγο και κίνηση και τις αυτοσχέδιες μάσκες τους.

3. Ανακριτική καρτέλα⁶

Διαδοχικά οι ήρωες της ιστορίας και ένας ένας από τους μαθητές/τριες σε ρόλους κάθονται στην “ανακριτική καρτέλα” και δέχονται από τους υπόλοιπους μαθητές/τριες ερωτήσεις αποκαλύπτοντας μέσω αυτής της τεχνικής όψεις του χαρακτήρα που υποδύθηκαν.

4. Ημερολόγιο

Ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί στο πάτωμα ένα μεγάλο χαρτί που γράφει στο επάνω μέρος: «Οι ήρωες της ιστορίας με έβαλαν σε σκέψεις... και ζητάει από τους μαθητές/τριες να γράψουν μερικές σκέψεις ή να ζωγραφίσουν κάτι συμβολικό. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται διερεύνηση πόσο και προς ποια κατεύθυνση επηρεάστηκαν οι μαθητές/τριες.

Αναστοχασμός

Μετά το τέλος των δραστηριοτήτων ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές/τριες.

Ημερολόγιο 6^{ης} παρέμβασης 21/02/2022

Η δραματοποίηση ανέδειξε εξαιρετικά αποτελέσματα, αφού οι μαθητές έδωσαν ζωή στην ιστορία και φάνηκε να διασκεδάζουν μέσω της αναπαράστασης αλλά και ταυτόχρονα να προβληματίζονται. Πολύ ενδιαφέρουσα φάνηκε στα παιδιά η τεχνική της ανακριτικής καρτέλας, προσδίδοντας ένα αστυνομικό χαρακτήρα στη δραματοποίηση που τους ενθουσίασε. Γενικά, η δραστηριότητα οδήγησε στην έκφραση των βαθύτερων σκέψεων και συναισθημάτων των παιδιών, δημιουργώντας ένα όμορφο κλίμα εμπιστοσύνης στην ομάδα.

7η παρέμβαση – Σχολικός εκφοβισμός

Στόχος: Στόχος της παρούσας παρέμβασης, είναι οι μαθητές/τριες να:

- μάθουν για το σχολικό εκφοβισμό

⁶ Τεχνική που χρησιμοποιείται στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. στο: Άβρα Αυδή-Μελίνα Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.

- αναπτύξουν και να εκφράσουν τα συναισθήματα τους
- αναπτύξουν την αυτοαντίληψη τους
- καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τους
- αναπτύξουν τη φαντασία και δημιουργικότητα

Περιγραφή δραστηριοτήτων

1. Ζέσταμα ομάδας.

Ο/η εκπαιδευτικός βάζει μουσική και οι μαθητές/τριες σχηματίζουν όρθιοι ένα μεγάλο κύκλο. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες ονομάζοντας μέρη του σώματος (π.χ. κουνήστε δάχτυλα αριστερού χεριού, ανοιγοκλείστε τα μάτια σας) και οι μαθητές/τριες πρέπει να κουνήσουν αντίστοιχα τα μέλη τους. Κατόπιν οι μαθητές/τριες καλούνται να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο και τους δίνεται η οδηγία να κάνουν τα εξής: α) να κάνουν χειραψία με όποιον συναντάνε, β) να πουν για το αγαπημένο τους φαγητό, γ) να μιλήσουν για τις συνήθειες τους, δ) να μιλήσουν για την πιο άσχημη στιγμή/εμπειρία της ζωής τους και ε) να πουν πως νιώθουν την συγκεκριμένη στιγμή και γιατί.

2.Μικρά σενάρια

Για τη δεύτερη δραστηριότητα ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές/τριες σε φωτοτυπία μικρά σενάρια και τους καλεί να εντοπίσουν ποια από αυτά αποτελούν έναν απλό τσακωμό ή είναι περιστατικό εκφοβισμού και βίας. Επίσης οι μαθητές/τριες καλούνται να εκφράσουν τι από τα περιστατικά θα τους προκαλούσε ενδεχομένως άγχος στο σχολικό πλαίσιο και γιατί. Τα μικρά σενάρια ήταν:

1. Ο Μάριος και ο Δημήτρης πηγαίνουν βόλτα με τα ποδήλατα τους. Ο Μάριος όμως αναπτύσσει ταχύτητα αλλά χάνει την ισορροπία του και πέφτει πάνω στον Δημήτρη και εκείνος χτυπάει το χέρι του.
2. Ο Γιάννης καθημερινά κατά την διάρκεια του διαλείμματος στο σχολείο περιμένει τον Βασίλη ώστε να τον βρίσει και να τον τρομοκρατήσει. Ο Μάριος βλέπει συχνά τον Γιάννη να τρομοκρατεί τον Βασίλη αλλά δεν κάνει τίποτα.
3. Η Ελένη κυνηγάει τον Θανάση έχοντας σε ένα μικρό κουτί μικρά σκουλήκια. Ο Θανάσης όμως φοβάται κάτι που εκείνη δεν το αντιλαμβάνεται.
4. Η Μαρία και η Σοφία δεν άφηναν την Μαίρη να έρθει μαζί τους βόλτα σήμερα μαζί τους γιατί χθες βγήκε με μια άλλη κοπέλα.

6. Η Φωτεινή πειράζει συνεχώς την Κική γιατί δεν την συμπαθεί καθόλου και συνεχώς κατά την ώρα του μαθήματος της πετάει χαρτάκια. Η Μαίρη που κάθεται μαζί της στο θρανίο παρατηρεί την συμπεριφορά της Φωτεινής κάθε μέρα αλλά φοβάται να μιλήσει στην καθηγήτρια της.

7. Ο Μανώλης δανείστηκε το βιβλίο της Μαρίας, αλλά το έχασε.

3.Συζήτηση

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται από τον/την εκπαιδευτικό σε μικρές ομάδες ώστε να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά που έχει ο θύτης, το θύμα και ο παρατηρητής από τα μικρά σενάρια που μοιράστηκαν. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα εκφράζει μέσω συζήτησης τις σκέψεις της για το σενάριο που της δόθηκε, όπως και για το αν τα ίδια τα μέλη της ομάδας είχαν ποτέ βρεθεί σε μια από τις παραπάνω θέσεις (του θύτη, του θύματος, του παρατηρητή).

4. Πάρε θέση/άλλαξε την τροπή της ιστορίας και εκφράσου (Θέατρο Forum)⁷

Ο/η εκπαιδευτικός καλεί την κάθε ομάδα των μαθητών/τριών να δραματοποιήσει ένα από τα σενάρια (ένα κυρίως από τα δυο που έχουν μέσα και τον παρατηρητή) που έχει στη διάθεση της και να το παρουσιάσει στις υπόλοιπες οι οποίες παρακολουθούν σε ρόλο θεατών. Στη διάρκεια ή στο τέλος της παρουσίασης οι μαθητές/τριες που βρίσκονται σε ρόλο θεατών έχουν το δικαίωμα να αντικαταστήσουν και να πάρουν τον ρόλο του μαθητή/ηθοποιού ώστε να εκφράσουν, να εξελίξουν ή να δώσουν διαφορετικό τέλος στην ιστορία που διαδραματίζεται.

Αναστοχασμός

Στο τέλος ακολουθεί συζήτηση που ενθαρρύνει την έκφραση και την αντιμετώπιση του άγχους που σχετίζεται με φαινόμενα σχολικής βίας. Παράλληλα για να μπορέσει να ελεγχθεί το άγχος που βιώνουν οι μαθητές/τριες σε ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο όταν έρχονται αντιμέτωποι με περιστατικά σχολικής βίας (είτε είναι από την πλευρά του θύτη, είτε από την πλευρά του θύματος ή του παρατηρητή) γίνεται

⁷ Το Forum Theatre του Augusto Boal έχει συνεισφέρει στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την απελευθέρωση των μαθητών στα ΘΠ προγράμματα. Πρόκειται για επαναστατικό θέατρο που μιλάει για την κοινωνική αλλαγή», βλ στο: Περσεφόνη Σέξτου, *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευς. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μουσειακή Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Γλώσσα και Λογοτεχνία*, Καστανιώτη 2007, σ. 33.

αναφορά στην αναγνώριση των τρόπων που αυτό εκδηλώνεται ώστε να μπορούν να το ελέγχουν και να το αντιμετωπίζουν.

Ημερολόγιο 7^{ης} παρέμβασης 28/02/2022

Τα διάφορα σενάρια και οι δραματοποιήσεις κινητοποίησαν τους μαθητές, τοποθετώντας τους στο ρόλο θύτη και θύματος και δημιουργώντας έντονο προβληματισμό. Το μέρος εκείνο της δραστηριότητας που επέφερε εξαιρετικά δημιουργικά αποτελέσματα και ενθουσίασε τους μαθητές ήταν η αλλαγή των σεναρίων. Τα παιδιά διατύπωσαν πολύ πρωτότυπες ιδέες και έδειξαν πόσο καλύτερα μπορούν να γίνουν τα πράγματα με την απομάκρυνση από εκφοβιστικές συμπεριφορές.

8η παρέμβαση – Το άγχος της επαγγελματικής αποκατάστασης

Στόχος: Στόχος της παρούσας παρέμβασης, είναι οι μαθητές/τριες να:

- ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους
- αναπτύξουν την ενεργητική τους ακρόαση
- αναπτύξουν τη φαντασία και δημιουργικότητά τους
- εκφράσουν τα συναισθήματά τους
- αναπτύξουν την κινητική τους έκφραση

Περιγραφή δραστηριοτήτων

1. Ζέσταμα ομάδας

Ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές/τριες να πιάσουν όλοι τα χέρια και να δημιουργήσουν έναν μεγάλο κύκλο. Κατόπιν καλούνται να αφήσουν τα χέρια των διπλανών τους και χωρίς να μιλάνε και με κλειστά τα μάτια να περπατήσουν προς το κέντρο του κύκλου. Ο/η εκπαιδευτικός στη συνέχεια παροτρύνει τους μαθητές/τριες να απλώσουν τα χέρια τους και να πιάσουν τυχαία μεταξύ τους τις παλάμες τους. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα πλήθος ενωμένων χεριών, που μοιάζει με κόμπο. Στο τέλος, οι μαθητές/τριες καλούνται να ανοίξουν τα μάτια τους και να προσπαθήσουν να λύσουν τον κόμπο που έχουν δημιουργήσει με τις παλάμες τους, χωρίς όμως να αφήσουν τα χέρια που κρατάνε.

2. Με ερέθισμα την ταινία *Μπίλι Έλιοτ*⁸ Αφήγηση

Με ερέθισμα την ταινία του *Μπίλι Έλιοτ* διερευνώνται τα κριτήρια που ένας μαθητής/τρια καλείται να επιλέξει το επάγγελμα (έξω από τα στερεότυπα και πολλές φορές αντίθετα από αυτό που επιθυμούν οι γονείς τους). Έτσι η δεύτερη δραστηριότητα ξεκινάει με τον/την εκπαιδευτικό να λέει στους μαθητές/τριες πως σε αυτή τη συνάντηση θα τους απασχολήσει ένα αγόρι. Το όνομα του είναι Βασίλης.

3. Δάσκαλος σε Ρόλο (ΔσΡ)

Ο/η εκπαιδευτικός μπαίνει σε ρόλο Βασίλη και δίνει στους μαθητές/τριες τα εξής δεδομένα:

-είμαι 13 χρονών. Ο πατέρας μου δουλεύει σε ένα εργοστάσιο και ο μητέρα μου ασχολείται με τα οικιακά. Έχω ακόμη δυο μικρότερα αδέρφια. Γενικά θεωρώ πως είμαι καλός μαθητής και έχω μερικούς καλούς φίλους. Επίσης παίζω ποδόσφαιρο σε μια τοπική ομάδα. Όμως τον τελευταίο καιρό δεν κοιμάμαι πολύ καλά και είμαι ανήσυχος. Στον ύπνο μου βλέπω ότι χάνει η ομάδα μου στο ποδόσφαιρο σε έναν αγώνα και αιτία είμαι εγώ. Όνειρο του πατέρα μου ήταν να γίνει ποδοσφαιριστής και θέλει για αυτό το λόγο να γίνω ότι δεν μπόρεσε εκείνος. Θέλω να σταματήσω το ποδόσφαιρο αλλά ο πατέρας μου θα στεναχωρηθεί. Αυτός ο προβληματισμός επηρεάζει και τις επιδόσεις στο σχολείο κάτι που μου προκαλεί επιπλέον άγχος. Δεν μου αρέσει το ποδόσφαιρο γιατί μου αρέσει να ασχολούμαι με κάτι άλλο. Φοβάμαι να σας πω τι όμως μου αρέσει γιατί ίσως να γελάσετε μαζί μου.

4. Αναστοχαστική συζήτηση

Ο/η εκπαιδευτικός διεξάγει στους μαθητές/τριες σχετικές ερωτήσεις για τον ήρωα της ιστορίας:

-Πως τους φαίνεται ο ήρωας σαν χαρακτήρας;

-Ποια η σχέση του ήρωα με την οικογένεια του;

-Τι προβληματίζει τον ήρωα;

-Μπορείτε να φανταστείτε ποια άλλη δραστηριότητα/άθλημα μπορεί να του αρέσει;

⁸ Το ερέθισμα από την ταινία του *Μπίλι Έλιοτ* και μέρος των δραστηριοτήτων προέρχονται από το βιβλίο των Άβρα Αυδή-Μελίνα Χατζηγεωργίου, *Όταν ο Δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο. 50 Προτάσεις για Θεατρικά Εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2018, σ. 329.

5. Αφήγηση

Ο/η εκπαιδευτικός εξελίσσει την ιστορία:

Ο Βασίλης αγαπάει πολύ τον χορό και τελικά κρυφά από την οικογένεια του ξεκίνησε μαθήματα με έναν γνωστό χορευτή που ανακαλύπτει το ταλέντο του και τον ενθαρρύνει να δώσει εξετάσεις για να εισαχθεί στη σχολή χορού. Όμως τελικά το μυστικό του Βασίλη αποκαλύπτεται από την ομάδα που παίζει ποδόσφαιρο και τους γείτονες.

Ο/η εκπαιδευτικός καλεί πρώτα ένα μαθητή να πάρει το ρόλο του Βασίλη και οι υπόλοιποι να μπουν σε ρόλους γειτόνων, δασκάλων, αθλητών από την ομάδα ποδοσφαίρου, συμμαθητών από σχολείο. Ο κάθε ρόλος αναπτύσσει αυτοσχεδιαστικά τις σκέψεις/απόψεις σχετικά με το νέο ότι ο Βασίλης πηγαίνει στη σχολή χορού. Στο τέλος της δράσης ακολουθεί συζήτηση των μαθητών/τριών με τον/την εκπαιδευτικό. Κατόπιν οι μαθητές/τριες καλούνται από τον/την εκπαιδευτικό να γίνουν ζευγάρια (σε ρόλους Βασίλη και πατέρα) τα οποία παρουσιάζουν αυτοσχεδιάζοντας την αντιπαράθεση των δυο ρόλων. Το δεδομένο που δίνεται στους μαθητές/τριες είναι ότι και οι δυο είναι ανένδοτοι στις απόψεις τους.

6. Η απόφαση του Βασίλη

Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές/τριες να γράψουν ή να ζωγραφίσουν σε χαρτί A4 την τελική απόφαση του Βασίλη. Κατόπιν ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές/τριες και τους ζητείται να φανταστούν την ζωή και τη σχέση του με τον πατέρα του μετά από δέκα χρόνια.

Αναστοχασμός

Η συνάντηση κλείνει με αναστοχασμό και σχετικές ερωτήσεις για το τι ονειρεύονται ή τι επιθυμούν περισσότερο στη ζωή τους τα παιδιά (δραστηριότητες, άθλημα, επάγγελμα). Επίσης καλούνται να συζητήσουν αν αντιμετωπίζουν ψυχολογικές ή συναισθηματικές δυσκολίες σε σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον με αυτές τις επιλογές τους.

Ημερολόγιο 9^{ης} παρέμβασης 14/03/2022

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν καλά στη δραστηριότητα και συνεργάστηκαν εποικοδομητικά ως ζευγάρια. Περισσότερο φάνηκε να τους αρέσει το μέρος του

αναστοχασμού όπου εξέφρασαν τις επιθυμίες και τα όνειρα τους. Δημιουργήθηκε κλίμα επικοινωνίας και ζεστασιάς στην ομάδα και τα παιδιά ήρθαν πιο κοντά.

9η παρέμβαση – Το άγχος των σχολικών επιδόσεων

Στόχος: Στόχος της παρούσας παρέμβασης, είναι οι μαθητές/τριες να:

- εκφραστούν λεκτικά και σωματικά
- εξασκηθούν στην αυθόρμητη έκφραση ιδεών
- εκφράσουν τα συναισθήματα τους μέσα από τους ρόλους
- εκφράσουν τα βιώματα τους

Περιγραφή δραστηριοτήτων:

1. Ζέσταμα ομάδας

Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές/τριες να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο προσπαθώντας να καλύψουν τα κενά του. Κατόπιν τους ζητείται να περπατήσουν σαν να είναι χαρούμενοι, λυπημένοι, θυμωμένοι, τρομαγμένοι, με θάρρος, με καμάρι, βιαστικά, αθόρυβα και διψασμένοι. Όταν όμως ο/η εκπαιδευτικός φωνάξει «στοπ», οι μαθητές/τριες καλούνται να σταματήσουν και να μείνουν ακίνητοι. Κατόπιν ο/η εκπαιδευτικός ακουμπάει στον ώμο ένα ένα τα παιδιά τα οποία φωνάζουν δυνατά αυτό που νοιώθουν εκείνη τη στιγμή.

2. Το πρώτο σκαλί ποίημα του Κωνσταντίνου Καβάφη⁹

Ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές/τριες σε μικρές ομάδες και τους μοιράζει το ποίημα του Κωνσταντίνου Καβάφη *Το πρώτο σκαλί*:

Εις τον Θεόκριτο παραπονιούνταν
μα μέρα ο νέος ποιητής Ευμένης·
«Τώρα δυο χρόνια πέρασαν που γράφω
κ' ένα ειδύλλιο έκαμα μονάχα.
Το μόνον άρτιόν μου έργον είναι.
Αλλοίμονον, είν' υψηλή το βλέπω,
πολύ υψηλή της Ποιήσεως η σκάλα·

⁹ Το ερέθισμα από την ταινία του Μπίλι Έλιοτ και μέρος των δραστηριοτήτων προέρχονται από το βιβλίο των Άβρα Αυδή-Μελίνα Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2007, σ. 339.

κι απ' το σκαλί το πρώτο εδώ που είμαι
ποτέ δεν θ' ανεβώ ο δυστυχισμένος.»
Είπ' ο Θεόκριτος· «Αυτά τα λόγια
ανάρμοστα και βλασφημίες είναι.
Κι αν είσαι στο σκαλί το πρώτο, πρέπει
νά 'σαι υπερήφανος κ' ευτυχισμένος.
Εδώ που έφθασες, λίγο δεν είναι·
τόσο που έκαμες, μεγάλη δόξα.
Κι αυτό ακόμη το σκαλί το πρώτο
πολύ από τον κοινό τον κόσμο απέχει.
Εις το σκαλί για να πατήσεις τούτο
πρέπει με το δικαίωμά σου νά 'σαι
πολίτης εις των ιδεών την πόλι.
Και δύσκολο στην πόλι εκείνην είναι
και σπάνιο να σε πολιτογραφήσουν.
Στην αγορά της βρίσκεις Νομοθέτας
που δεν γελά κανέναν τυχοδιώκτης.
Εδώ που έφθασες, λίγο δεν είναι·
τόσο που έκαμες, μεγάλη δόξα.»

[«Το 1899 σε ηλικία 36 ετών ο Καβάφης δημοσιεύει *Το Πρώτο Σκαλί*. Ο ποιητής καταγράφει εδώ τόσο την ανησυχία του σχετικά με το λιγοστό της ποιητικής του παραγωγής [...]. Στο ποίημα, ο νέος ποιητής Ευμένης εκφράζει στο Θεόκριτο το παράπονό του, ότι δηλαδή αν και ασχολείται με την ποίηση ήδη δύο χρόνια, το μόνο έργο που έχει ολοκληρώσει πλήρως είναι ένα ειδύλλιο. Ο αργός ρυθμός της ποιητικής του παραγωγής αντικατοπτρίζουν τις ανησυχίες του ίδιου του Καβάφη [...] ο οποίος συνειδητοποιεί πως η ποιητική του παραγωγή προχωρά αργά και αποδίδει ελάχιστα έργα].¹⁰

Με ερέθισμα λοιπόν το ποίημα του Καβάφη η ομάδα επεξεργάζεται τη σημασία της προσπάθειας μέσα στο σχολικό πλαίσιο (ως τα πρώτα σκαλιά που θα βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να πραγματοποιήσουν τα όνειρα τους) και ταυτόχρονα διερευνά τις

¹⁰ https://latistor.blogspot.com/2011/06/blog-post_22.html

ανησυχίες, το άγχος των παιδιών για τις σχολικές επιδόσεις. Αφού οι μαθητές/τριες διαβάσουν και συζητήσουν με την ομάδα τους το ποίημα στη συνέχεια καλούνται να απαντήσουν συνολικά στις εξής δυο ερωτήσεις:

-Ποιες είναι οι σκέψεις σας για το ποίημα που διαβάσατε;

-Έχετε ποτέ βρεθεί στη θέση κάποιου από τα δυο πρόσωπα;

3.Αυτοσχεδιασμός/μικρές σκηνές

Ο/η εκπαιδευτικός παροτρύνει τις ομάδες να δημιουργήσουν από έναν φανταστικό ήρωα με όνειρα και προβληματισμούς για το μέλλον (κάθε ομάδα θα δημιουργήσει έναν διαφορετικό νέο με διαφορετικά όνειρα) και μέσα από αυτοσχεδιασμούς να παρουσιάσουν σκηνές με τα βιώματα του. Μέσα όμως στους προβληματισμούς και τους αυτοσχεδιασμούς οι μαθητές/τριες πρέπει με κάποιο τρόπο να εντάξουν, τις ανησυχίες του ήρωα σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις και το άγχος που αυτές του προκαλούν σε ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο αλλά και το επάγγελμα που θα ήθελε να ακολουθήσει.

4.Αυτοσχεδιασμός πάνω σε μια μικρή σκάλα

Ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί στο κέντρο της αίθουσας μια μικρή σκάλα και ζητάει από όλους τους μαθητές/τριες (ένας, ένας) υποδύομενοι το ρόλο του ήρωα της ομάδας τους να σκεφτούν πως θα προσεγγίσουν την σκάλα ώστε να ανέβουν το πρώτο σκαλί και να πουν μια λέξη στην προσπάθειά τους αυτή. Στόχος είναι με λόγο και σωματική κίνηση να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους.

5.Το περίγραμμα του χαρακτήρα

Οι μαθητές πάνω σε χαρτί του μέτρου φτιάχνουν με το σώμα το περίγραμμα ενός από τους χαρακτήρες που δημιούργησαν. Μέσα στο περίγραμμα γράφουν με χρωματιστούς μαρκαδόρους τις σκέψεις του χαρακτήρα (οι σκέψεις μπορεί να πηγάζουν από τις σκηνές που δημιούργησαν ή να αντικατοπτρίζουν τα δικά τους προσωπικά βιώματα σε σχέση με τις υψηλές απαιτήσεις και τις σχολικές τους επιδόσεις). Έξω από το περίγραμμα γράφουν τι σκέφτονται ή τι προσδοκίες έχουν οι άλλοι για τον χαρακτήρα (γονείς και καθηγητές). Το εικαστικό έργο που δημιουργείται τοποθετείται σε έναν τοίχο της σχολικής τάξης.

Αναστοχασμός

Η συνάντηση κλείνει με συζήτηση για τα όσα προηγήθηκαν και με ενδεικτικές ερωτήσεις.

-Ποια είναι τα όνειρα σας;

-Τι σημαίνει για σας το πρώτο σκαλί;

-Πως μπορείτε να ακολουθήσετε τα όνειρα σας;

-Γιατί έχετε άγχος με τις σχολικές επιδόσεις;

-Πως μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τις συναισθηματικές και ψυχολογικές δυσκολίες μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο έχοντας στο μυαλό μας το ποίημα και τις δράσεις που έγιναν σε αυτή τη συνάντηση.

Ημερολόγιο 9^{ης} παρέμβασης 21/03/2022

Το θέμα, όπως προέκυψε και από τις συνεντεύξεις είναι ένα ζήτημα που απασχολεί και αγχώνει πολύ τα παιδιά. Οι μαθητές έδειξαν διάθεση να συμμετάσχουν και να συζητήσουν τις σκέψεις τους, καθώς ένιωσαν ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι κάτι που τους αφορά άμεσα και μάλλον το σημαντικότερο ζήτημα που αντιμετωπίζουν κατά τη σχολική ηλικία.

10η παρέμβαση – το άγχος της επιτυχίας

Στόχος: Στόχος της παρούσας παρέμβασης, είναι οι μαθητές/τριες να:

- συνειδητοποιήσουν τη σοβαρότητα του άγχους
- εκφραστούν λεκτικά και σωματικά
- εξασκηθούν στην αυθόρμητη έκφραση ιδεών
- εκφράσουν τα συναισθήματα τους μέσα από τους ρόλους
- καλλιεργήσουν τη συνεργασία
- αναπτύξουν τη φαντασία τους

Περιγραφή δραστηριοτήτων

1. Ζέσταμα ομάδας

Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές/τριες που βρίσκονται στην αρχή σε κύκλο να βγει από αυτόν και να περπατήσει ελεύθερα στο χώρο σύμφωνα με το ρυθμό του τυμπάνου. Όταν όμως ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει κάποιο μέρος σπιτιού π.χ. τουαλέτα οι μαθητές/τριες μεταμορφώνονται σε κάποιο αντικείμενο που συνήθως βρίσκεται μέσα

σε αυτήν (οδοντόβουρτσα, χτένα, ντουζιέρα, χαλάκι κ. α.). Το παιχνίδι συνεχίζεται και σε άλλα μέρη του σπιτιού ώστε να ενεργοποιηθεί το σώμα των παιδιών.

2. Παιχνίδι. Βρες ποιος είναι

Κάθε μαθητής/τρια γράφει σε ένα μικρό χαρτί όνομα τα χαρακτηριστικά ενός διάσημου προσώπου που θαυμάζει και το ρίχνει μέσα σε ένα κουτάκι. Μετά τα χαρτάκια ανακατεύονται και ο καθένας παίρνει από ένα προσπαθώντας να μαντέψει το πρόσωπο.

3. Παιχνίδι. Βρες τη θέση σου

Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές/τριες να σταθούν όλοι σε μια ευθεία. Κατόπιν λέει διάφορες φράσεις και κάθε παιδί ανάλογα αν συμφωνεί ή διαφωνεί παίρνει μια θέση στα αριστερά της σχολικής αίθουσας ή δεξιά. Όταν όλοι έχουν πάρει τις θέσεις που θέλουν παροτρύνονται να εκφράσουν τους λόγους για τους οποίους βρίσκεται σε αυτή τη θέση. Οι φράσεις που ακούγονται από τον/την εκπαιδευτικό είναι οι εξής:

- *Μόνο η επιτυχία μπορεί να σε κάνει ευτυχισμένο.*
- *Δεν με νοιάζει να έχω πολλούς φίλους αρκεί να είμαι επιτυχημένος .*
- *Η δόξα και η επιτυχία έχει κόστος σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.*
- *Δεν υπάρχει πιο σημαντικό πράγμα από το να είσαι αναγνωρίσιμος και διάσημος.*
- *Επιτυχία δεν σημαίνει και ευτυχία.*

4. Μικρές ιστορίες και παγωμένες εικόνες

Οι μαθητές/τριες καλούνται να χωριστούν σε μικρές ομάδες. Τόσες όσες και οι φράσεις που ακούστηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Η κάθε ομάδα κατόπιν διαλέγει από μια φράση. Τα μέλη της κάθε ομάδας έχοντας ως οδηγό τη φράση που διάλεξαν δημιουργούν το προφίλ ενός κεντρικού ήρωα (με τι ασχολείται, πόσων χρονών είναι κ. α.) μέσα σε μια φανταστική ιστορία. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσιάζει με κίνηση, λόγο και παγωμένη εικόνα την ιστορία της.

5. Διάδρομος συνείδησης

Οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν με το σώμα τους ένα διάδρομο όπου ακούγονται οι φωνές των ατόμων με τους οποίους είχαν σχέσεις οι ήρωες της κάθε ιστορίας. Έτσι τα μέλη κάθε ομάδας δημιουργούν τον διάδρομο μέσα στον οποίο ο κάθε ήρωας ακούει από την μια μεριά τις φωνές των ατόμων που είχε σχέση και από

την άλλη μεριά την δική του εσωτερική φωνή. Στο τέλος του διαδρόμου καλείται ο ήρωας να αποφασίσει τι απόφαση θα πάρει δίνοντας μια ίσως διαφορετική έκβαση της αρχικής ιστορίας (από την προηγούμενη δραστηριότητα) των μαθητών/τριών.

Αναστοχασμός

Η συνάντηση τελειώνει με συζήτηση και εικαστικά έργα των μαθητών/τριών με θέμα το άγχος της επιτυχίας.

Ημερολόγιο 10^{ης} παρέμβασης 28/03/2022

Σε συνέχεια με την προηγούμενη δραστηριότητα δουλεύτηκε και αυτή με το άγχος της επιτυχίας. Οι μαθητές συνεργάστηκαν αποτελεσματικά στα ομάδες, εξέφρασαν ιδέες, αλληλοεπίδρασαν και διαφώνησαν ενίοτε καταλήγοντας σε λύσεις. Ακόμη, δημιούργησαν πολύ ενδιαφέροντες ήρωες και εμπνευσμένες φανταστικές ιστορίες. Πολύ ιδιαίτερο τους φάνηκε το παιχνίδι με τον διάδρομο συνείδησης, καθώς δεν είχαν ξανακάνει ή έστω ξαναδεί κάτι αντίστοιχο και κατάλαβαν ότι με τη χρήση ενός παιχνιδιού μπορούν να καταλήξουν στη λήψη σημαντικό αποφάσεων.

11η παρέμβαση – Φιλία

Στόχος: Στόχος της παρούσας παρέμβασης, είναι οι μαθητές/τριες να:

- αναπτύξουν σωματική και λεκτική έκφραση
- καλλιεργήσουν μεταξύ τους κλίμα εμπιστοσύνης
- διαχειριστούν το φόβο και το άγχος τους

Περιγραφή δραστηριοτήτων

1. Ζέσταμα ομάδας

Ο/η εκπαιδευτικός βάζει μουσική και ζητάει από τους μαθητές/τριες να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο. Κάθε φορά που η μουσική σταματά, οι μαθητές/τριες παροτρύνονται με το σώμα τους να μείνουν ακίνητοι και να δημιουργήσουν με το σώμα τους κι ένα γλυπτό με θέμα την φιλία και την αγάπη. Κάθε φορά που δημιουργείτε το γλυπτό ο/η εκπαιδευτικός ακουμπάει τον ώμο των παιδιών, τα οποία θα πρέπει να φωνάξουν δυνατά μια λέξη ανάλογα με τη στάση που έχουν επιλέξει ή το συναίσθημα που έχουν εκείνη την στιγμή.

2. Αφήγηση ιστορίας

Ο/η εκπαιδευτικός αφηγείται στους μαθητές/τριες την εξής ιστορία.

Σε μια χώρα κάποτε υπήρχε ένας ευγενικός ιππότης αλλά αν και δεν υπήρχε πόλεμος εκείνος για έναν περίεργο λόγο φορούσε πάντα μια πανοπλία. Αυτή την πανοπλία δεν την έβγαζε ποτέ και οι φίλοι του δεν μπορούσαν πλέον να θυμηθούν τα χαρακτηριστικά του προσώπου του. Οι φίλοι του ανησυχούσαν για αυτόν αλλά ότι προσπάθειες και αν έκαναν για να τον πείσουν να την βγάλει δεν τα κατάφερναν. Παρόλα αυτά αν και φοβότανε να βγάλει την πανοπλία αυτό που τον άγχωνε περισσότερο ακόμη ήταν ότι μπορεί να έχανε τους φίλους του. Έχοντας αυτό στο νου πήγε να ρωτήσει για το τι πρέπει να κάνει τον σοφό της χώρας. Ο σοφός του είπε πως η απόφαση είναι δύσκολη. Πρέπει του είπε να γνωρίσεις τον εαυτό σου που τόσο καιρό τον έχεις εγκλωβίσει μέσα σε σίδηρα. Για να βρεις τον εαυτό σου πρέπει να πας στο κάστρο της Αλήθειας και να πολεμήσεις με έναν μάγο που το φυλάει. Ο ιππότης όμως δεν ξέρει τι να κάνει. Να πάει στο κάστρο ή να συνεχίσει να ζει έτσι.

3. Ζωγραφίζω την πανοπλία

Οι μαθητές/τριες καλούνται να ζωγραφίσουν όπως φαντάζονται την πανοπλία του ιππότη και να γράψουν κατόπιν κάτω από την ζωγραφιά τους τι σημαίνει αυτού του τύπου η φορεσιά για τον ήρωα.

4. Διάδρομος συνείδησης/Δάσκαλος σε ρόλο (ΔσΡ)

Ο/η εκπαιδευτικός σε ρόλο ιππότη διασχίζει τον διάδρομο που δημιουργούν τα παιδιά ακούγοντας τα επιχειρήματα τους για το εάν πρέπει να πάει στο κάστρο της «Αλήθειας» (η μια σειρά παιδιών λέει στον ιππότη να πάει και η άλλη σειρά να μην πάει).

5. Ομαδικό γλυπτό

Τα παιδιά δημιουργούν ένα ομαδικό γλυπτό με θέμα σχέσεις χωρίς πανοπλίες

Αναστοχασμός

Η συνάντηση έκλεισε με αναστοχασμό και συζήτηση για την κατάληξη της ιστορίας. Ο/η εκπαιδευτικός κλείνει με τις εξής ερωτήσεις: «Τελικά τι αποφάσισε ο ιππότης;» «τι φοβότανε;» «πως αντιλαμβανόμαστε τις πανοπλίες στις σχέσεις μας;» «γιατί δεν αφήνουμε τον άλλον να μας γνωρίσει;».

Ημερολόγιο 11^{ης} παρέμβασης 04/04/2022

Η παρέμβαση αυτή συνάντησε κάποιες δυσκολίες αφού το θέμα της φιλίας φαίνεται να είναι ευαίσθητο για τους εφήβους και δυσκολεύτηκαν να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. Οι μαθητές εξήγησαν τι σημαίνουν οι «πανοπλίες» στις σχέσεις, αλλά φάνηκαν διστακτικοί στο να αποκαλύψουν τους ειλικρινείς λόγους που δεν αφήνουν τους άλλους γύρω τους να τους προσεγγίσουν.

12η παρέμβαση – Κλείσιμο συναντήσεων/αποχαιρετισμός

Στόχος: Στόχος της παρούσας παρέμβασης, είναι οι μαθητές/τριες να:

- αναπτύξουν σωματική και λεκτική έκφραση
- συνειδητοποιήσουν τις δεξιότητες και τα οφέλη του προγράμματος

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Πριν τη συνάντηση, είχα κολλήσει στους τοίχους του αίθουσας φωτογραφίες με στιγμιότυπα από όλες τις δράσεις που είχαν πραγματοποιηθεί στις συναντήσεις αλλά και εικαστικά έργα των μαθητών/τριών. Κύριος στόχος να θυμηθούν τα παιδιά ό,τι είχε πραγματοποιηθεί.

1. Ζέσταμα ομάδας. Ψηφιακές εικόνες

Οι μαθητές/τριες κινούνται ελεύθερα στο χώρο και στη συνέχεια, όποτε εκείνοι το επιθυμούν, στέκονται μπροστά από τις ψηφιακές εικόνες που προβάλλονται μέσα στο χώρο με την βοήθεια του προτζέκτορα. Οι ψηφιακές εικόνες είναι φωτογραφίες από διάφορα στιγμιότυπα με πρωταγωνιστές εφήβους (με σκηνές βίας, παιδιά που παίζουν με τους φίλους τους, παιδιά που διαβάζουν και έχουν εκφράσεις που υποδηλώνουν άγχος κ. α.). Οι μαθητές/τριες καλούνται να αποδώσουν σωματικά την δυναμική που έχει κάθε ψηφιακή εικόνα μόνο με παγωμένες εικόνες.

2. Οι δικές μας φωτογραφίες-τα δικά μας εικαστικά έργα

Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει πάλι από τους μαθητές/τριες να βρεθούν πάλι σε κύκλο και μόλις ακούσουν το μουσικό κομμάτι που παίζει, πρέπει να περπατήσουν στο χώρο, να παρατηρήσουν τις φωτογραφίες που είναι τοποθετημένες στους τοίχους και να πουν από μία λέξη που να εκφράζει ένα συναίσθημα.

3. Ομαδική ζωγραφική

Οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν σε μεγάλης διάστασης χαρτί του μέτρου μια συλλογική ζωγραφική που να αντικατοπτρίζει τα συναισθήματα που τους γεννήθηκαν σε όλες τις συναντήσεις. Στο τέλος παροτρύνονται να βάλουν και έναν τίτλο στο έργο τους.

Αναστοχασμός

Όλοι οι μαθητές/τριες κάθονται σε κύκλο και πριν αποχωριστούμε καλούνται να πουν μια λέξη μόνο για το τι “κρατάει” από όλες τις συναντήσεις μας.

Ημερολόγιο 12^{ης} παρέμβασης 11/04/2022

Η τελευταία αυτή συνάντηση με τους μαθητές είχε χαρακτήρα αποχαιρετισμού και απολογισμού. Οι μαθητές συγκινήθηκαν, σκέφτηκαν τι έμαθαν, θυμήθηκαν τις στιγμές που πέρασαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αποτύπωσαν τα συναισθήματα και τις βαθύτερες σκέψεις τους. Το αποτέλεσμα της παρέμβασης αυτής και των δραστηριοτήτων που την συντελούν ήταν μια συνολική αποτίμηση των όσων βίωσαν αυτό το διάστημα και τι εν τέλει κέρδισαν μέσα από τις δράσεις αυτές.

Παράρτημα Β: Ημιδομημένη συνέντευξη

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

- 1) Τι σε αγχώνει πιο πολύ στο σχολείο; Γιατί;
- 2) Τι σου άρεσε πιο πολύ από τα μαθήματά μας; Γιατί;
- 3) Πώς ένιωθες όταν έπαιζες έναν ρόλο; Γιατί;
- 4) Νιώθεις ότι μειώθηκε το άγχος με τα μαθήματά μας; Γιατί;

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ 30 ΜΑΘΗΤΕΣ

Σ1:

1: Έχουμε πολλά διαφορετικά μαθήματα. Γλώσσα, μαθηματικά, Ιστορία, είναι δύσκολο να τα σκέφτομαι όλα αυτά.

2: Τα μαθήματα ήταν χαλαρά, ευχάριστα, σαν παιχνίδι.

3: Ήταν ωραίο να παίζω κάποιον ρόλο, έκανα πράγματα που δεν θα έκανα κανονικά.

Γνώριζα διαφορετικές καταστάσεις.

4: Νομίζω ναι, γιατί έμαθα να είμαι πιο ψύχραιμος. Όταν είμαι σε μια δύσκολη κατάσταση και με πιάνει άγχος ξέρω τώρα ότι μπορώ να ηρεμώ και να σκέφτομαι πιο καθαρά.

Σ2:

1: Να μη με ρωτήσουν κάτι που δεν ξέρω. Ντρέπομαι μήπως κάνω λάθος μπροστά σε όλη την τάξη.

2: Μου άρεσε που διαβάζαμε ιστορίες και γινόμασταν μέρος αυτών. Σκεφτόμασταν πως θα συνεχιστούν, τι θα κάνουμε, ψάχναμε λύσεις σε προβλήματα.

3: Ένιωθα ωραία, ήταν κάτι που δεν είχα ξανακάνει. Έχει ενδιαφέρον να κάνεις πως είσαι κάποιος άλλος. Όταν κάτι δεν συμβαίνει στην πραγματικότητα, αλλά παίζεις θέατρο, το βλέπεις αλλιώς.

4: Ναι θα πω, γιατί μάθαμε να μιλάμε για τα συναισθήματα μας. Λέω τώρα πιο εύκολα πότε φοβάμαι και αγχώνομαι, νιώθω ότι μπορώ να το αντιμετωπίσω καλύτερα.

Σ3:

1: Με αγχώνουν τα μαθηματικά. Είναι το μάθημα που με δυσκολεύει πολύ και δεν το καταλαβαίνω καλά.

2: Μου άρεσε που κάναμε παιχνίδια σε ομάδες. Δουλεύαμε όλοι μαζί και περνούσαμε ωραία με τα υπόλοιπα παιδιά.

3: Ήταν περίεργο, δεν το είχα συνηθίσει, αλλά ωραίο. Μπαίνεις στη θέση του άλλου, βλέπεις κάτι χωρίς να συμβαίνει πραγματικά και μπορείς να το σκεφτείς καλύτερα.

4: Πιστεύω βοήθησαν. Με τα μαθήματα αυτά συζητήσαμε για πράγματα που μας αγχώνουν και πως μπορούμε να τα ξεπερνάμε.

Σ4:

1: Αγχώνομαι μήπως δεν τα καταφέρω. Θέλω να είμαι καλή μαθήτρια και κάποιες φορές δυσκολεύομαι.

2: Μου άρεσε που μαζευόμασταν όλοι μαζί και συζητούσαμε. Σκεφτόμασταν ιδέες για να αντιμετωπίσουμε προβλήματα και πράγματα που μας φοβίζουν.

3: όταν έπαιζα ένα ρόλο ένιωθα πως είμαι κάτι ξεχωριστό. Είναι ωραίο για λίγο να ξεχνάς τον εαυτό σου και να κάνεις κάποιον άλλον. Βλέπεις αλλιώς τα πράγματα.

4: Σίγουρα, γιατί μάθαμε πως πολλά πράγματα που μας αγχώνουν μπορούμε να τα αντιμετωπίσουμε. Με τα μαθήματα κατάλαβα ότι υπάρχουν λύσεις σε πολλά προβλήματα και νομίζω αγχώνομαι λιγότερο.

Σ5:

1: Αγχώνομαι με τα διαγωνίσματα και τα τεστ. Ειδικά όταν δεν τα περιμένουμε.

2: Μου άρεσε που ήταν περισσότερο παιχνίδι, εννοώ ότι μιλούσαμε, γελούσαμε, λέγαμε ιδέες, δεν ήταν σαν τα άλλα μαθήματα.

3: Είναι ωραίο νιώθεις πως γίνεσαι κάποιος άλλος. Με κάνει να σκέφτομαι διαφορετικά, δεν ξέρω αν το εξηγώ σωστά.

4: Μάθαμε πως δεν είναι κακό να αγχωνόμαστε και αυτό νομίζω βοηθάει. Είναι φυσικό να αγχωνόμαστε, να φοβόμαστε και να μην το αφήνουμε το άγχος να μας δυσκολεύει.

Σ6:

1: Με αγχώνει που το σχολείο έχει πολλούς καθηγητές και κάθε ώρα μπαίνει άλλος. Μου άρεσε πιο πολύ στο δημοτικό που είχαμε ένα δάσκαλο. Δεν ξέρω, δεν νιώθω άνετα.

2: Μου άρεσε που συζητούσαμε πολύ μεταξύ μας. Νιώθω ότι γνωριστήκαμε καλύτερα με τα μαθήματα.

3: Ήταν ωραίο, αλλά μου φαινόταν και δύσκολο. Κάποιες φορές ένιωθα περίεργα γιατί έπρεπε να εκφράσω συναισθήματα και αυτό είναι δύσκολο.

4: Ναι μειώθηκε. Μιλήσαμε για πολλά θέματα, όπως ο κορονοϊός που μας αγχώνουν και τώρα τα σκέφτομαι πιο καθαρά και φοβάμαι λιγότερο.

Σ7:

1: Αγχώνομαι για τους βαθμούς. Η μαμά μου θέλει να τα πηγαίνω καλά και ανησυχώ μήπως δεν τα καταφέρω.

2: Μου άρεσε που ήταν ευχάριστο. Ήταν σαν τη γυμναστική κάπως, κάναμε πράγματα όλοι μαζί, δεν ήταν για να πάρουμε βαθμό. Περάσαμε καλά και μάθαμε κιόλας.

3: Είναι ωραίο να παίζεις ρόλους, γίνεσαι κάτι άλλο, μπορείς να είσαι πιο δυνατός, πιο μεγάλος, να κάνεις πράγματα που δεν είχες φανταστεί.

4: Πιστεύω βοήθησε να έχω λιγότερο άγχος. Όταν σκέφτομαι τα μαθήματα πχ αγχώνομαι λιγότερο μετά από αυτά που συζητήσαμε.

Σ8:

1: Αγχώνομαι ότι δεν θα τα πάω καλά. Θέλω να βγάλω καλούς βαθμούς. Διαβάζω και φοβάμαι μήπως αποτύχω παρόλα αυτά.

2: Μου άρεσε που είμασταν ομάδες και κάναμε πράγματα σαν παρέα. Συνεργαζόμασταν ωραία και περνούσαμε όμορφα, δεν ένιωθα σα να κάνω μάθημα.

3: Δύσκολο κάποιες φορές, γιατί έπρεπε να μπεις στη θέση κάποιου άλλου, να σκεφτείς πως νιώθει, τι θα έκανε. Ήταν όμως και ενδιαφέρον.

4: Δεν ξέρω αν κάποιους τους βοήθησε, εγώ νομίζω ακόμη αγχώνομαι πολύ. Ναι ήταν ωραία τα μαθήματα, αλλά όταν συμβαίνουν στην πραγματικότητα, νομίζω πάλι θα με αγχώνουν.

Σ9:

1: Φέτος, αγχώνομαι με τον κορονοϊό, γιατί δε θέλω να αρρωστήσω και να κολλήσω τους γονείς μου. Αλλά και τα μαθήματα, οι βαθμοί λίγο...

2: Μου άρεσε που συνεργαστήκαμε, δουλέψαμε σαν παρέα και τα μαθήματα ήταν σαν παιχνίδι.

3: Είναι ωραία εμπειρία το να παίζεις ρόλους. Ένιωθα σαν ηθοποιός, πως είμαι κάποιος διαφορετικός και άλλαξα τον τρόπο που σκέφτομαι.

4: Σίγουρα νιώθω ακόμη άγχος, αλλά νομίζω με βοήθησαν κάπως. Εννοώ ότι έμαθα να μιλάω για τα συναισθήματα μου, να τα αντιμετωπίζω και έτσι αγχώνομαι λιγότερο.

Σ10:

1: Αγχώνομαι μήπως μείνω στην ίδια τάξη. Δεν είμαι καλός μαθητής το ξέρω, αλλά τουλάχιστον θέλω να μη μείνω.

2: Μου άρεσε που ήταν χαρούμενα τα μαθήματα και διασκεδάσαμε. Ήμασταν παρέα, ακόμη και με τα παιδιά που δεν είμαστε φίλοι.

3: Είναι ωραίο να κάνεις ρόλους, γιατί σκέφτεσαι πράγματα που αλλιώς δε θα τα σκεφτόσουν και δε θα τα ζούσες.

4: Νιώθω καλύτερα, γιατί μπορώ να λέω ότι αγχώνομαι. Πριν το έκρυβα. Τώρα το λέω, το σκέφτομαι και προσπαθώ να το αλλάξω.

Σ11:

1: Αγχώνομαι μήπως κλείσουν πάλι τα σχολεία και χάσω τους φίλους μου. Δε μου άρεσε καθόλου τότε που ήμουν κλεισμένη στο σπίτι.

2: Μου άρεσε που ήμασταν όλοι μαζί και υπήρχε συνεργασία. Μοιραζόμασταν τα συναισθήματα μας, γνωριστήκαμε καλύτερα, ήρθαμε πιο κοντά.

3: Είναι πολύ ωραίο να έχεις έναν ρόλο. Μπαίνεις σε μια άλλη κατάσταση, ζεις κάτι διαφορετικό αλλά δεν είναι τόσο δύσκολο όσο στην πραγματικότητα.

4: Ναι νιώθω καλύτερα. Επειδή συζητήσαμε και κάναμε πολλά παιχνίδια και θεατρικά για θέματα που με αγχώνουν, νιώθω ότι τώρα αγχώνομαι λιγότερο για αυτά.

Σ12:

1: Αγχώνομαι με την πανδημία, γιατί η γιαγιά μου μένει μαζί μας και είναι άρρωστη. Προσέχω πολύ στο σχολείο, αλλά φοβάμαι πολύ μην αρρωστήσω και την κολλήσω.

2: Μου άρεσαν γιατί δεν ήταν μαθήματα με τεστ σαν τα μαθηματικά, ήταν διασκεδαστικά.

3: Οι ρόλοι είναι πολύ ωραίοι νομίζω, γιατί ξαφνικά γίνεσαι κάτι άλλο. Μπορείς να αλλάξεις τα πράγματα που δε σου αρέσουν σε σένα και να γίνεις κάτι άλλο με τον ρόλο.

4: Ναι νομίζω, γιατί στα μαθήματα αυτά είπαμε για πολλά θέματα που με αγχώνουν και με δυσκολεύουν. Νομίζω νιώθω πιο δυνατή τώρα.

Σ13:

1: Φοβάμαι και αγχώνομαι μη με κοροϊδέψουν. Δεν έχω πολλούς φίλους και με πειράζουν συχνά τα άλλα παιδιά και αγχώνομαι κάθε φορά.

2: Μου άρεσε που παίζαμε θεατρικά παιχνίδια, που συζητούσαμε και που μιλούσαμε με όλα τα παιδιά κι ας μην κάνουμε παρέα.

3: Ήταν περίεργο αλλά νομίζω ωραίο. Κάνεις έναν ρόλο και σκέφτεσαι και κάνεις άλλα πράγματα από ότι όταν είσαι ο εαυτός σου. Μου φάνηκε πολύ ωραίο αυτό, έμαθα να αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.

4: Πιστεύω πως δεν αγχώνομαι τόσο πολύ, σίγουρα αγχώνομαι πάλι, αλλά σκέφτομαι καμιά φορά αυτά που λέγαμε στα μαθήματα και με βοηθάνε.

Σ14:

1: Με αγχώνουν οι εξετάσεις στο τέλος και τα διαγωνίσματα, αλλά πιο πολύ οι εξετάσεις. Γιατί θα πάμε μια μέρα κι αν δεν γράψω καλά θα πάρω κακό βαθμό και αυτό δεν αλλάζει.

2: Ήταν κάτι πολύ διαφορετικό αυτό μου άρεσε, δεν ήταν σαν τα άλλα μαθήματα.

3: Είναι ενδιαφέρον να παίζεις ένα ρόλο, πρέπει να σκεφτείς τι θα έκανες αν σου συμβεί αυτό που παθαίνει το πρόσωπο που παίζεις στην ιστορία.

4: Το άγχος είναι δύσκολο να φύγει, εγώ αγχώνομαι πολύ. Νομίζω όμως ότι τώρα όταν με πιάνει και αγχώνομαι για κάποια πράγματα για το σχολείο τα πάω καλύτερα και με βοήθησαν τα μαθήματα σ' αυτό.

Σ15:

1: Αγχώνομαι μήπως πουν κάτι για μένα οι συμμαθητές μου. Κάποια παιδιά δε με κάνουν παρέα και σκέφτομαι τι μπορεί να λένε πίσω από την πλάτη μου και με αγχώνει.

2: Μου άρεσε ότι μπόρεσα να μιλήσω. ΣΕ πολλά μαθήματα στην τάξη δε λέω πολλά. Στα μαθήματα εδώ ένιωσα ότι κάτι κάνω.

3: Ήταν ωραίο να παίζουμε ρόλους. Καμιά φορά αυτά που συνέβαιναν στον ρόλο τα είχα νιώσει κι εγώ και τώρα με το θέατρο έβλεπα πώς να τα βγάλω πέρα.

4: Πιστεύω ότι με βοήθησε κάπως. Πάλι αγχώνομαι, δε φεύγει έτσι εύκολα αυτό, αλλά σκέφτομαι ότι δεν πρέπει να αγχώνομαι και ότι μπορώ να τα πάω καλύτερα όταν δεν αγχώνομαι.

Σ16:

1: Με αγχώνουν οι βαθμοί. Νομίζω ότι και που προσπαθώ πάλι δεν παίρνω καλούς βαθμούς. Οι γονείς μου περιμένουν να βγάλω 17.

2: Ήταν εύκολο σαν μάθημα, ήταν διασκεδαστικό, δηλαδή μιλούσαμε, λέγαμε πως νιώθαμε, δε μας μάλωνε κανείς, δεν έπρεπε να διαβάζουμε και να ξέρουμε να απαντήσουμε.

3: Ήταν κάτι που δεν έχω ξανακάνει, να παίζω ρόλους και μ' άρεσε. Κάνεις κάποιον άλλον, μπορείς να κάνεις πλάκα, να δείξεις το φόβο σου αλλά δεν είσαι εσύ εκείνη την ώρα.

4: Νομίζω ότι τώρα για τους βαθμούς ή για τον κορονοϊό τα σκέφτομαι καλύτερα. Επειδή τα είδαμε αυτά στα μαθήματα, λέω ότι δεν πρέπει να αγχώνομαι, σκέφτομαι ότι μπορώ να τα καταφέρω και βοηθάει αυτό κάπως.

Σ17:

1: Αγχώνομαι μη με κοροϊδέψουν. Δεν ντύνομαι σαν τα άλλα κορίτσια, δε με αφήνει η μαμά μου και με πειράζουν για αυτό.

2: Μου άρεσε γιατί ήμασταν ομάδα. Μου μιλούσαν όλοι, βοηθήσαμε ο ένας τον άλλον, κάναμε κάπως σαν παιχνίδια και μαθαίναμε.

3: Είναι ωραίο να παίζεις ρόλους. Νομίζω αλλάζει τον τρόπο που σκέφτεσαι. Δε σου συμβαίνει πραγματικότητα αυτό που παθαίνει ο ρόλος και με την ησυχία σου σκέφτεσαι τι θέλεις, τι πρέπει να κάνεις.

4: Νομίζω εμένα με βοήθησε. Με πλησίασαν τα άλλα παιδιά κι εγώ, δηλαδή, ήρθα πιο κοντά τους και τώρα δεν αγχώνομαι τόσο πολύ. Μου μιλάνε και περισσότερο.

Σ18:

1: Μου φαίνεται δύσκολο να τα πάω καλά σε όλα τα μαθήματα και αγχώνομαι. Τα μαθηματικά μ' αρέσουν, αλλά η ιστορία με μπερδεύει πολύ και τα ξεχνάει. Αγχώνομαι γιατί μου φαίνεται ότι πρέπει να κάνω πολλά πράγματα στο σχολείο.

2: Μου άρεσε που δεν ήταν σαν μάθημα με βαθμούς αλλά ευχάριστο. Εννοώ ότι κάναμε θέατρο, μιλούσαμε, γελούσαμε, λέγαμε τι μας δυσκολεύει.

3: Είναι ωραίο, νιώθεις σαν ηθοποιός. Νομίζω μ' αρέσει να κάνω πράγματα με το σώμα μου, μ' αρέσει το θέατρο για να πω τι νιώθω, αλλιώς μου είναι δύσκολο να τα πω. Δεν ξέρω αν το λέω καλά και το καταλαβαίνετε...

4: Νομίζω βοήθησε αρκετά. Τώρα σκέφτομαι ότι μπορώ να ηρεμώ, θυμάμαι τους ρόλους που πέρασαν κάτι σαν κι αυτό που με αγχώνει και το αντιμετωπίζω καλύτερα.

Σ19:

1: Αγχώνομαι γιατί δεν είμαι καλός μαθητής. Οι άλλοι νομίζουν ότι δε με νοιάζει, αλλά εγώ στενοχωριέμαι και σκέφτομαι πως θα πάω πάλι σήμερα και θα τα πω λάθος.

2: Μου άρεσε γιατί δεν αγχωνόμουν μην πω κάτι λάθος. Απλά κάναμε όλοι μαζί πράγματα, ήταν σαν παιχνίδι και μάθημα και δεν είχε λάθος και σωστό.

3: Ήταν ωραίο να κάνουμε κινήσεις, να παίζουμε παντομίμα, να μιλάμε, ήταν αλλιώς, όχι σαν τα άλλα μαθήματα. Ήταν και δύσκολο καμιά φορά, αλλά μ' άρεσε.

4: Νομίζω βοηθάει, γιατί αυτά που με αγχώνουν δεν τα έλεγα, τώρα κάπως τα είπα, μίλησα για αυτά και μπορώ να τα σκεφτώ και να μη φοβάμαι τόσο πολύ.

Σ20:

1: Αγχώνομαι με τη γυμναστική, δεν είμαι καλή. Είμαι πολύ καλή μαθήτρια, αλλά δεν μπορώ να τρέξω και να παίζω καλά στα αθλήματα και οι άλλοι με πειράζουν.

2: Μου άρεσε γιατί ήταν δημιουργικό. Κάναμε ωραία πράγματα και κατάλαβα ότι μ' αρέσει το θέατρο, νομίζω έχω και ταλέντο.

3: Μου άρεσε πολύ να παίζω ρόλους, νομίζω τα πήγαινα και καλά. Μ' άρεσε που δεν ήμουν εγώ, γινόμουν κάποιος άλλος.

4: Νομίζω βοήθησε, μ' έκανε να δω ότι τα καταφέρνω καλά σε διάφορα πράγματα και ότι το άγχος δεν βοηθάει. Βέβαια, πάλι αγχώνομαι, αλλά ίσως το αντιμετωπίζω πιο καλά.

Σ21:

1: Αγχώνομαι γιατί ντρέπομαι να κάνω λάθη μέσα στην τάξη. Όταν με ρωτάνε κάτι οι καθηγητές και δεν ξέρω να απαντήσω αγχώνομαι.

2: Μου άρεσε που δεν το κάναμε για να πάρουμε βαθμούς, ήμασταν μια ομάδα και συζητούσαμε παίζαμε και μαθαίναμε.

3: Εντάξει, ήταν ωραίο αλλά γενικά ντρέπομαι λίγο να μιλάω και πιο πολύ να λέω αυτά που νιώθω. Λίγο δυσκολεύτηκα με τους ρόλους.

4: Κάπως με βοήθησε μπορώ να πω. Δεν είναι ότι δεν αγχώνομαι τώρα, αλλά νιώθω λίγο πιο σίγουρη για τον εαυτό μου.

Σ22:

1: Με αγχώνουν τα τεστ. Διαβάζω και κάθε μέρα τα πάω καλά, αλλά όταν γράφουμε δυσκολεύομαι. Και αυτό που πρέπει να θυμάμαι πολλά πράγματα μαζί.

2: Μου άρεσε γιατί δεν μαθαίναμε απ' έξω, κάναμε κάτι που είχε διασκέδαση, λέγαμε για πράγματα και για ιστορίες που κι εμείς νιώθουμε και σκεφτόμαστε και που σ' εμάς μπορεί να γίνουν.

3: Ήταν ωραίο, με τους ρόλους κάποιες φορές ένιωθα ότι κι εγώ έχω περάσει το ίδιο και φοβόμουν να το πω. Δηλαδή, κι εγώ αγχώνομαι για τα μαθήματα και εγώ φοβάμαι τον κορονοϊό, όπως στις ιστορίες.

4: Πιστεύω βοήθησε λίγο, γιατί σκέφτηκα αυτά που με αγχώνουν. Όταν κάθεται και σκέφτεσαι με αγχώνει, γιατί με αγχώνει, βοηθάει λίγο να προσπαθείς να μη νιώθεις τόσο άγχος, κάπως να το ξεπερνάς.

Σ23:

1: Με αγχώνει μη κολλήσω κορονοϊό φέτος. Έχω άσθμα και η μαμά μου φοβάται πολύ, κι εγώ φοβάμαι, δε μ' αρέσει να αρρωσταίνω.

2: Μου άρεσε που κάναμε κάτι διαφορετικό. Δε κάνουμε συχνά θέατρο και τέτοια παιχνίδια, και στο δημοτικό πολλά χρόνια στη θεατρική αγωγή πιο πολύ παίζαμε, κάναμε χαζά, ζωγραφίζαμε, εδώ κάναμε έτσι σαν παιχνίδια,, σαν δραστηριότητες ωραίες.

3: Μου άρεσε να παίζω ρόλους, κάποιοι ρόλοι έμοιαζαν με πράγματα που σκέφτομαι. Ξαφνικά είδα με το θέατρο που κάναμε τι μπορούσα να κάνω για αυτά που με προβληματίζουν, με στεναχωρούν.

4: Νομίζω με βοήθησε κάπως. Νιώθω ότι μπορώ να σκέφτομαι πιο καθαρά τώρα, να μην αγχώνομαι και τα χάνω, να λέω όχι θα τα καταφέρω.

Σ24:

1: Αγχώνομαι μην δεν είμαι καλός μαθητής. Θέλω να τα πηγαίνω καλά, να σπουδάσω, να γράψω καλά στις πανελλήνιες. Ξέρω έχω ακόμη χρόνια, αλλά από τώρα πρέπει να προσπαθώ για να τα καταφέρω.

2: Μου άρεσε γιατί ήταν ευχάριστο, λέγαμε τις σκέψεις μας, πως νιώθουμε, είναι κάτι που δεν το κάνουμε σε άλλα μαθήματα.

3: Είναι ωραίο γιατί λες με το ρόλο πράγματα που αλλιώς δε θα τα έλεγες. Μπορείς με τον ρόλο να πεις τι νιώθεις.

4: Πιστεύω βοήθησε λίγο. Μίλησα για αυτά που αγχώνουν και αυτό βοήθησε να μην με αγχώνουν τόσο πολύ. Καλά δεν φεύγει εύκολα το άγχος, αλλά νιώθω λίγο καλύτερα.

Σ25:

1: Με αγχώνουν τα μαθήματα εννοείται. Δεν είναι εύκολα. Έχουμε πολλά διαφορετικά πράγματα να μάθουμε και κάποιες φορές νιώθω πολύ πιεσμένη.

2: Μου άρεσε που κάναμε πράγματα σε ομάδες, μιλούσαμε όλοι μαζί, λέγαμε αυτά που σκεφτόμασταν.

3: Οι ρόλοι ήταν πολύ ωραίοι. Κάναμε πράγματα που δεν θα τα κάναμε αλλιώς. Και οι ρόλοι που κάναμε ήταν για πράγματα που για μένα είναι σημαντικά, όπως οι βαθμοί, ο κορονοϊός.

4: Ναι βοήθησε με το άγχος κάπως, πιο πολύ με το άγχος για τα μαθήματα, γιατί κατάλαβα ότι με το να αγχώνομαι δεν αλλάζει κάτι. Προσπαθώ να το ξεπερνάω.

Σ26:

1: Με αγχώνουν οι βαθμοί. Ξέρω δεν είμαι πολύ καλή μαθήτρια, αλλά δε θέλω να έχω πολύ χαμηλούς βαθμούς.

2: Μου άρεσε που ήμασταν μια ομάδα, ήταν σαν να ετοιμάζουμε κάτι όπως, πχ στις γιορτές και συζητάμε, τα λέμε, κι όχι σα μάθημα.

3: Οι ρόλοι είναι κάτι που μ' άρεσε πολύ. Μπήκα στη θέση άλλων ατόμων, κάποιιοι ρόλοι είχαν να κάνουν και με πράγματα που σκέφτομαι κι εγώ.

4: Δεν είμαι σίγουρη αν βοήθησε, είδαμε ότι μπορούμε να εκφράζουμε αυτά που νιώθουμε, ότι κι άλλοι περνάνε τα ίδια, αλλά πώς να μην αγχώνομαι δεν ξέρω αν το έχω καταφέρει.

Σ27:

1: Μου φαίνεται περίεργο που ξαναερχόμαστε κανονικά στο σχολείο. Φοβάμαι με τον κορονοϊό και αγχώνομαι πολύ.

2: Μου άρεσε γιατί ένιωσα πιο ελεύθερη, ότι δηλαδή δεν κάνω μάθημα και πρέπει να πω συγκεκριμένα πράγματα, έλεγα τι σκέφτομαι, τι νιώθω.

3: Μου άρεσαν πολύ οι ρόλοι. Σε κάποιες ιστορίες ένιωθα σα να είμαι εγώ στους ρόλους, γιατί σκέφτομαι αυτά που σκέφτονταν και οι ρόλοι, περνάω τα ίδια.

4: Πιστεύω λίγο βοήθησε. Γιατί τώρα για κάποια πράγματα που με αγχώνουν σκέφτομαι πράγματα που είπαμε και τι μπορώ να κάνω για να τα πηγαίνω καλύτερα.

Σ28:

1: Μην αποτύχω αγχώνομαι. Δε θέλω να είμαι ο χειρότερος μαθητής, εντάξει δεν είμαι ο πρώτος, αλλά μην είμαι και ο πιο κακός.

2: Μου άρεσε γιατί δεν αγχωνόμουν μη δεν τα πάω καλά. Δεν είχε βαθμό, απλά το κάναμε για να μάθουμε και να περάσουμε καλά όλοι μαζί.

3: Οι ρόλοι ωραίοι ήταν, κάποιες φορές δύσκολοι γιατί πρέπει να πεις τι νιώθεις και ντρέπομαι λίγο.

4: Βοήθησε μπορώ να πω να έχω πιο λίγο άγχος, γιατί είδα ότι το άγχος δε με βοηθάει κάπου.

Σ29:

1: Με αγχώνει το να είμαι μόνος μου στο σχολείο. Δεν έχω πολλούς φίλους και φοβάμαι να είμαι μόνος μου.

2: Μου άρεσε που ήμασταν ομάδα. Μου μιλούσαν όλοι, ένιωθα ότι τα κάνω όλα σωστά, ότι δεν έχει σωστό και λάθος και ότι όλοι με συμπαθούν.

3: Οι ρόλοι ωραίοι, ήταν πράγματα σχετικά με το σχολείο, μ' αυτά που ζούμε κάθε μέρα, αυτό ήταν το ωραίο.

4: Νομίζω λίγο βοήθησε, νιώθω πιο δυνατός, ότι μπορώ να μην αγχώνομαι τόσο πολύ, ότι μπορώ να κάνω πολλά πράγματα αν το θέλω.

Σ30:

1: Με αγχώνουν τα μαθήματα. Δε μου αρέσουν τα μαθήματα και δεν τα πάω καλά και αγχώνομαι ότι δεν φαίνομαι έξυπνος.

2: Μου άρεσε γιατί δεν αγχωνόμουν μην κάνω λάθη, αγχωνόμουν λίγο να πω τι νιώθω, αλλά ήταν ωραίο. Νομίζω γνωριστήκαμε καλύτερα με τα άλλα παιδιά.

3: Μου άρεσαν οι ρόλοι γιατί μπαίναμε στη θέση του άλλου, ήταν ωραίο αυτό να βλέπεις τι θα έκανες αν πάθαινες κάτι όπως στα σενάρια.

4: Νομίζω βοηθάει αν και όταν συμβαίνει πραγματικά κάτι πάλι ζορίζομαι και αγχώνομαι.

Παράρτημα Γ: Ερωτηματολόγιο

Φύλο:

- Αγόρι
- Κορίτσι

Πως αισθάνεσαι αυτή τη στιγμή;

| <i>Αισθάνομαι...</i> | | |
|----------------------|-----------------|----------------------------|
| Πολύ ήρεμος/η | Ήρεμος/η | Καθόλου ήρεμος/η |
| Πολύ αναστατωμένος/η | Αναστατωμένος/η | Καθόλου αναστατωμένος/η |
| Πολύ ευχάριστος/η | Ευχάριστος/η | Καθόλου ευχάριστος/η |
| Πολύ ανήσυχος/η | Ανήσυχος/η | Καθόλου ανήσυχος/η |
| Πολύ ξεκούραστος/η | Ξεκούραστος/η | Καθόλου ξεκούραστος/η |
| Πολύ νευρικός/η | Νευρικός/η | Καθόλου νευρικός/η |
| Πολύ χαλαρωμένος/η | Χαλαρωμένος/η | Καθόλου χαλαρωμένος/η |
| Πολύ φοβισμένος/η | Φοβισμένος/η | Καθόλου φοβισμένος/η |

| | | |
|-------------------------|--------------------|----------------------------|
| Πολύ ικανοποιημένος/η | Ικανοποιημένος/η | Καθόλου ικανοποιημένος/η |
| Πολύ στενοχωρημένος/η | Στενοχωρημένος/η | Καθόλου στενοχωρημένος/η |
| Πολύ χαρούμενος/η | Χαρούμενος/η | Καθόλου χαρούμενος/η |
| Πολύ τρομοκρατημένος/η | Τρομοκρατημένος/η | Καθόλου τρομοκρατημένος/η |
| Πολύ σίγουρος/η | Σίγουρος/η | Καθόλου σίγουρος/η |
| Πολύ προβληματισμένος/η | Προβληματισμένος/η | Καθόλου προβληματισμένος/η |
| Πολύ καλός/η | Καλός/η | Καθόλου καλός/η |
| Πολύ ενοχλημένος/η | Ενοχλημένος/η | Καθόλου ενοχλημένος/η |
| Πολύ ωραίος/η | Ωραίος/η | Καθόλου ωραίος/η |
| Πολύ μπερδεμένος/η | Μπερδεμένος/η | Καθόλου μπερδεμένος/η |
| Πολύ κεφάτος/η | Κεφάτος/η | Καθόλου κεφάτος/η |