



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»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης στην Προσχολική
Ηλικία»*

*“The Educational Drama as a means of enhancing self- perception at Preschool
Age”*

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Χαρίκλεια Ορφανού

Επιβλέπων Καθηγητής: Αντώνης Λενακάκης

Επιτροπή αξιολόγησης: Αγγελική Σπυροπούλου, Χριστίνα Ζώνιου

Ναύπλιο 2022

Ευχαριστίες

Το ταξίδι έφτασε στο τέλος του και ήταν για μένα μια εμπειρία που κατέχει ξεχωριστή θέση στην καρδιά μου. Μια εμπειρία που έδωσε πολλά σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, μια εμπειρία που θα θυμάμαι πάντα με θέρμη και νοσταλγία. Επίλογος ολόκληρης της διαδικασίας, η παρούσα διπλωματική εργασία, που εκτός από το ερευνητικό κομμάτι μου επέτρεψε να υλοποιήσω πρακτικά κάποιες από τις γνώσεις που έλαβα στο Π.Μ.Σ. και να συνειδητοποιήσω ακόμα πιο ψύχραιμα, πόσο πολύ αγαπώ αυτόν τον δρόμο και πόσο μου ταιριάζει.

Όσον αφορά, λοιπόν, την παρούσα διπλωματική εργασία, αφού μου δίνεται η ευκαιρία θα ήθελα να ευχαριστήσω κάποιους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου σε αυτό το έργο, και με στήριξαν με τον δικό τους τρόπο. Αρχικά, ένα μεγάλο ευχαριστώ στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Αντώνη Λενακάκη, για τη βοήθεια που μου προσέφερε στην υλοποίηση της εργασίας, την πολύτιμη καθοδήγηση του, τη μεθοδολογία του και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Ευχαριστώ, ακόμα, τον κ. Αστέριο Τσιάρα, για την υποστήριξή του ειδικά στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας και την κ. Ζώνιου για τον χρόνο που διέθεσε για τον έλεγχο της εργασίας μου.

Θέλω ακόμα να ευχαριστήσω για την υπέροχη εμπειρία μου στο Π.Μ.Σ., την κ. Άλκηστις Κοντογιάννη, που αποτελεί την ψυχή του παρόντος μεταπτυχιακού, και τον κ. Γιώργο Κόνδη, για τη θετική του διάθεση και τη μεγάλη βοήθεια που προσέφερε με τα μαθήματα στις δύσκολες εποχές της καραντίνας. Εκτός αυτών όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω ξεχωριστά όλους τους καθηγητές που μας δίδαξαν και μετέφερε ο καθένας με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο μέρος της γνώσης του.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά τους συμφοιτητές- συνοδοιπόρους μου, στο πολύ ευχάριστο αυτό δραματικό ταξίδι στην πόλη του Ναυπλίου, αφού τίποτα δεν θα ήταν ίδιο χωρίς αυτούς. Ξεχωριστή αγάπη και ευγνωμοσύνη χρωστάω στις συμφοιτήτριες και φίλες Μυρτώ Παπαγιάννη, Έλενα Πούλιου και Μαρίνα Τσαγρή που ήταν παρούσες σε όλα τα γέλια και όλες τις αγωνίες, και με στήριξαν ψυχολογικά και έμπρακτα στην υλοποίηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την αδερφή μου, τους γονείς μου και τους οικείους μου για την κατανόηση, την εμπιστοσύνη και την πίστη, την ψυχολογική και έμπρακτη υποστήριξη, που υπήρξε για μένα πολύτιμη και απαραίτητη για την ολοκλήρωση αυτής της μοναδικής εμπειρίας.

Αφιερωμένο μόνο στα παιδιά!

Σε αυτά χρωστάω τη μεγαλύτερη ευγνωμοσύνη.

Στα παιδιά που δεν ξεχωρίζουν και δεν αποκόβουν. Στα παιδιά που με παίζανε με την καρδιά τους, και έτσι μπόρεσα και εγώ για δώδεκα συναντήσεις μόνο να κρυφοκοιτάζω στο μεγαλείο της ψυχής τους. Σε εκείνη τη χαραμάδα που βρίσκεται ο ξετρελαμένος πεντάχρονος εαυτός μου. Αυτός που περιμένει στο πάτωμα του μπαλκονιού να τον φωνάζουνε να πάει για κρυφτό. Αυτός που έκανε τα κουμάντα του για τις άγονες μέρες της ενηλικίωσης. Και... να, έμεινε εκεί βαθιά καλά κρυμμένος, έτοιμος πάντα να ξεμυτίσει την κατάλληλη στιγμή. Έτοιμος πάντα να ουρλιάζει με αγωνία «φτου ξελευθερία για όλους!».

Περιεχόμενα	viii
.....	viii
A' Μέρος.....	viii
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	viii
Περίληψη.....	ix
Abstract	x
Εισαγωγή.....	xi
1. Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση.....	1
1.1. Ο Εαυτός	1
1.2. Αυτοαντίληψη	2
1.3. Αυτοεκτίμηση	5
1.4. Προσωπική ανάπτυξη νηπίων	6
2. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	9
2.1. Εκπαιδευτικό Δράμα	9
2.2. Η επιρροή του Εκπαιδευτικού Δράματος.....	11
2.3. Η διαδικασία του Εκπαιδευτικού δράματος.....	13
3. Η Αυτοαντίληψη στο Εκπαιδευτικό Δράμα.....	16
.....	21
B' Μέρος.....	21
Μεθοδολογία της Έρευνας.....	21
4. Η ερευνητική προσέγγιση της μελέτης	22
4.1. Στόχος και σημασία της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	22
4.2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	24
4.3. Ο ερευνητικός πληθυσμός.....	25
4.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	27
4.4.1. Ποσοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	28

4.4.2. Ποιοτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων	29
4.5. Ανάλυση δεδομένων	31
4.6. Ο Σχεδιασμός των Παρεμβάσεων και η Διαδικασία.....	32
4.7. Οι παρεμβάσεις	37
.....	70
Γ' Μέρος	70
Αποτελέσματα έρευνας	70
5. Ποσοτικά Ευρήματα.....	71
5.1. Αποτελέσματα από την ανάλυση του ερωτηματολογίου	71
5.2. Δείκτης αξιοπιστίας.....	71
5.3. Βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα νηπίων	72
5.4. Έλεγχος κανονικότητας.....	73
5.5. Σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων πριν την παρέμβαση	74
5.6. Στατιστικοί έλεγχοι πειραματικής ομάδας	77
5.7. Στατιστικοί έλεγχοι ομάδας ελέγχου.....	81
6. Ποιοτικά Ευρήματα.....	85
6.1. Γνωριμία με τον εαυτό τους	86
6.1.1. Συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του εαυτού μέσω των εξωτερικών χαρακτηριστικών	87
6.1.2. Συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του εαυτού μέσω εσωτερικών χαρακτηριστικών .	89
6.1.3. Συναισθηματική συνειδητότητα και προσωπική έκφραση	91
6.2. Κοινωνικό- συναισθηματική ανάπτυξη	94
6.2.1. Αποδοχή του άλλου.....	94
6.2.2. Σχέση με τους άλλους	95
6.2.3. Συνεργασία και ομαδικότητα	98
6.3. Ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας	99
Δ' Μέρος	103

Συζήτηση.....	103
7.1. Συμπεράσματα	104
7.2. Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις για το μέλλον	108
7.3. Επίλογος.....	110
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	112
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	119
Παράρτημα Ι.: Γραφική απεικόνιση των μέσων τιμών κάθε κλίμακας κάθε ομάδας στις δύο χρονικές στιγμές (πριν και μετά την παρέμβαση).....	127
Παράρτημα ΙΙ.: Αναστοχαστικό ημερολόγιο	129

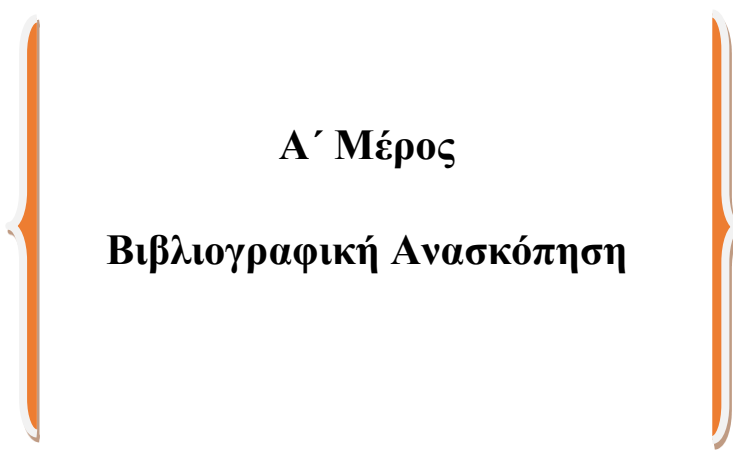
Κατάλογος πινάκων

1 Πίνακας. Περιγραφή δείγματος.....	26
2. Πίνακας. Έλεγχος Cronbach's alpha στον άξονα "σχέσεις με τους συνομηλίκους".	71
3. Πίνακας. Έλεγχος Cronbach's alpha για τον άξονα "σωματική ικανότητα".	71
4. Πίνακας. Έλεγχος Cronbach's alpha για τον άξονα "σχέση με τη μητέρα".	72
5. Πίνακας. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα νηπίων.	73
6. Πίνακας. Δεδομένα ελέγχου κανονικότητας.....	74
7. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές των Ο1 και Ο2 πριν για την κλίμακα "Σχέσεις με συνομηλίκους".	75
8. Πίνακας. Έλεγχος σύγκρισης των μέσων τιμών των δύο ομάδων για την κλίμακα "Σχέσεις με συνομηλίκους".....	75
9. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές των Ο1 και Ο2 πριν για την κλίμακα "σωματική ικανότητα".....	76
10. Πίνακας. Έλεγχος σύγκρισης των δυο ομάδων πριν για την κλίμακα "σωματική ικανότητα".....	76
11. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές των Ο1 και Ο2 πριν για την κλίμακα "σχέση με τη μητέρα".....	77
12. Πίνακας. Έλεγχος σύγκρισης των μέσων τιμών των δυο ομάδων πριν για την κλίμακα "σωματική ικανότητα".	77
13. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές πριν και μετά της Ο1 για την κλίμακα "σχέση με τους συνομήλικους".	78

14. Πίνακας. Σύγκριση μέσων τιμών πριν- μετά της O1 για την κλίμακα "σχέση με τους συνομήλικους".	78
15. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές πριν και μετά της O1, για την κλίμακα "σωματική ικανότητα".	79
16. Πίνακας. Έλεγχος της "σωματικής ικανότητας" της O1, πριν και μετά την παρέμβαση. ...	79
17. Πίνακας. Έλεγχος της "σωματικής ικανότητας" της O1, πριν και μετά την παρέμβαση. ...	80
18. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές πριν και μετά της O1, για την κλίμακα "σχέσεις με τη μητέρα".	80
19. Πίνακας. Σύγκριση μέσων τιμών πριν- μετά της O1 για την κλίμακα "σχέσεις με τη μητέρα".	81
20. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές πριν και μετά της O2, για την κλίμακα "σχέσεις με τους συνομήλικους".	82
21. Πίνακας. Σύγκριση μέσων τιμών πριν- μετά της O1 για την κλίμακα "σχέσεις με τους συνομήλικους".	82
22. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές πριν και μετά της O2, για την κλίμακα "σωματική ικανότητα".	83
23. Πίνακας. Σύγκριση μέσων τιμών πριν- μετά της O1 για την κλίμακα "σωματική ικανότητα".	83
24. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές πριν και μετά της O2, για την κλίμακα "σχέσεις με τη μητέρα".	84
25. Πίνακας. Σύγκριση μέσων τιμών πριν- μετά της O1 για την κλίμακα "σχέσεις με τη μητέρα".	84

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1. Γράφημα απεικόνισης του δείγματος.	27
Εικόνα 2. Συγκεντρωτική γραφική αποτύπωση των μέσων τιμών της πειραματικής ομάδας...	81
Εικόνα 3. Συγκεντρωτική γραφική αναπαράσταση μέσων τιμών της O2.	85
Εικόνα 4. Γραφική αναπαράσταση κλίμακας "σχέσεις με συνομηλίκους".	127
Εικόνα 5. Γραφική αναπαράσταση κλίμακας "σωματική ικανότητα".	128
Εικόνα 6. Γραφική αναπαράσταση κλίμακας "σχέσεις με τη μητέρα".	128
Εικόνα 7. Συγκεντρωτικό γράφημα	129



Α΄ Μέρος
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει την επίδραση που έχει το Εκπαιδευτικό Δράμα στην αυτοαντίληψη των νηπίων. Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα εργαστηριακό πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Δράματος, δώδεκα εβδομαδιαίων παρεμβάσεων, διάρκειας 90 (ενενήντα) λεπτών. Το δείγμα αποτέλεσαν 30 (τριάντα) νήπια και προνήπια, 15 (δεκαπέντε) εκ των οποίων παρακολούθησαν το πρόγραμμα στα πλαίσια της τυπικής τους εκπαίδευσης, σε ιδιωτικό σχολείο των βορείων προαστίων της Αθήνας. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, που συμπληρώθηκαν από τα παιδιά στην αρχή και το τέλος της διαδικασίας των παρεμβάσεων. Αξιοποιήθηκαν, επιπλέον, δεδομένα από την παρατήρηση της ερευνήτριας και το «αναστοχαστικό ημερολόγιο» των παρεμβάσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως η αυτοαντίληψη των νηπίων που έλαβαν την παρέμβαση ενισχύθηκε σημαντικά, όσον αφορά τόσο το σύνολό της, όσο και τις επιμέρους πτυχές που τη συνθέτουν: τη σχέση με τους συνομήλικους, τη σωματική ικανότητα, τη σχέση με τη μητέρα και την αυτοεκτίμηση. Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκαν αλλαγές όσον αφορά την προσωπική ανάπτυξη των νηπίων που έλαβαν την παρέμβαση σε πνευματικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και αισθητικό επίπεδο, αφού ενισχύθηκε η γνωριμία με τον εαυτό, η συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του εαυτού μέσα από εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά, η συναισθηματική συνειδητότητα και η προσωπική έκφραση, η αποδοχή και η σχέση με τους άλλους, η συνεργασία, η ομαδικότητα, η φαντασία και η δημιουργικότητα.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό δράμα, εαυτός, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, προσωπική ανάπτυξη.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect that Educational Drama (Drama in Education) has on the self-perception of toddlers. For the purpose of this research, a laboratory program of twelve Educational Drama interventions, with a duration of ninety (90) minutes each, were designed and implemented weekly. The sample consisted of thirty (30) infants and toddlers, fifteen (15) of whom attended the program as part of their formal education, in a private school in the northern suburbs of Athens. Research data were collected using self-report questionnaires, which were completed by the children at the beginning and end of the intervention process. Furthermore, additional data from the researcher's observation and the "reflective diary" of the interventions were used. The results of the research showed that the self-perception of the toddlers who received the intervention was significantly enhanced, regarding both its totality and the individual aspects that constitute it: relationship with peers, physical ability, relationship with the mother and self-esteem. In addition, changes were observed regarding the personal development of the toddlers who received the intervention on an intellectual, emotional, social and aesthetic level, as familiarity with the self, awareness of the uniqueness of the self through external and internal characteristics, emotional awareness and personal expression, acceptance and relationship with others, cooperation, teamwork, imagination and creativity were enhanced.

Key words: educational drama, drama in education, self, self- perception, self- esteem, personal development.

Εισαγωγή

Πλήθος ερευνών έχουν καταδείξει τη σημαντική επίδραση που έχει το Εκπαιδευτικό Δράμα στην αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (Tsiaras, 2012· Μακρή- Μπότσαρη, 2013· Χατζή, 2019). Η αξία της ανάπτυξης μιας θετικής αυτοαντίληψης είναι καθοριστική για την πορεία ζωής του κάθε ανθρώπου, αφού αποτελεί ένα ισχυρό ατομικό σύστημα που συνθέτει ολόκληρη την προσωπικότητά του και κατέχει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ολοκλήρωσής της (Παπαοικονόμου, 2015). Η σημασία της μπορεί ακόμα να γίνει πιο κατανοητή, αν σκεφτεί κανείς πως η υψηλή αυτοαντίληψη διαδραματίζει βαρύνοντα ρόλο στην επιτυχία των στόχων ((Γιαννακοπούλου, 2016· Lawrence & Vimala, 2013), στην ικανοποίηση από τον εαυτό και τις αποφάσεις του, στην ανάπτυξη ενός εσωτερικού κέντρου ελέγχου, στη συναισθηματική σταθερότητα, στην έλλειψη φόβου για τις καινούριες προκλήσεις της ζωής και στην κοινωνική και ατομική προσαρμοστικότητα (Kong, Zhao, & You, 2012).

Η αυτοαντίληψη αποτελεί όλες τις σκέψεις, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα που έχει κάποιος για τον εαυτό του (Παπαοικονόμου, & Μπιρμπίλη, 2017), και σχηματίζεται μέσα από τη συνεχή απόκτηση εμπειριών με το περιβάλλον (Zentner, & Renaud, 2007· Funder, 2007), και τη συνεχή γνωριμία με τον εαυτό και τους άλλους, με τον εαυτό και το «ανήκειν» (Λεγκριανού, 2018). Η οικοδόμηση αυτού του συστήματος της αυτοαντίληψης ξεκινάει από την πρώτη παιδική ηλικία, όπου θέτονται και οι βάσεις της (Park, Schaller, & Crandall, 2007). Στην προσχολική ηλικία, που τα παιδιά αντιλαμβάνονται γενικές διαφοροποιήσεις για τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους (Berger, & Lookman, 2003· Park, Schaller, & Crandall, 2007), η αυτοαντίληψη αρχίζει να οικοδομείται με τη συνειδητοποίηση του εαυτού τους ως μονάδα και ολοκληρώνεται σταδιακά με τη δυνατότητα οργάνωσης των αντιλήψεων και των ικανοτήτων τους (Parker, 2010). Στην ηλικία αυτή η αντίληψη του εαυτού συνδέεται ακόμα με τις προσωπικές αξιολογήσεις των άλλων (Maïano et al., 2004) και τη σχέση που έχει με αυτούς.

Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί ένα αξιόλογο, αποτελεσματικό μέσο στην ανάπτυξη αυτού του εσωτερικού μηχανισμού (Ασημίδου, Λενακάκης & Τσιάρας 2021). Η αξιοποίηση δραματικών τεχνικών φαίνεται επίσης να έχει ευεργετικές ιδιότητες και στην προσχολική ηλικία (Γαλάνη, 2007). Το Εκπαιδευτικό δράμα άλλωστε, αξιοποιεί μεθόδους που αποδεδειγμένα έχουν ευεργετική επίδραση στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι κ.α. (Λενακάκης, & Παναγή, 2018). Στην παρούσα εργασία λοιπόν, επιχειρήθηκε η μελέτη της επίδρασης ενός εργαστηριακού προγράμματος Εκπαιδευτικού Δράματος, δώδεκα παρεμβάσεων, στην αυτοαντίληψη των νηπίων, συνάμα με την προσωπική τους ανάπτυξη.

Η δομή της παρούσας εργασίας αναπτύσσεται μέσα σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσονται οι έννοιες που θα μας απασχολήσουν στην υπόλοιπη εργασία, στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η έρευνα, στο τρίτο παραθέτονται τα ευρήματά της και στο τελευταίο μέρος τα συμπεράσματα που προκύπτουν.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Μέσα από αυτήν την ανασκόπηση, αναπτύσσονται όροι και έννοιες που είναι χρήσιμες για την καλύτερη κατανόηση της παρούσας διπλωματικής. Οριοθετείται το εννοιολογικό πλαίσιο, και παράλληλα παρουσιάζονται σχετικές ερευνητικές διαδικασίες του παρελθόντος με τα συμπεράσματα που εκείνες έχουν εξάγει, δεδομένα που κρίνονται χρήσιμα και για την ποιοτικότερη ανάλυση των ποιοτικών αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης. Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει έννοιες όπως η *Αυτοαντίληψη και η Αυτοεκτίμηση, ο Εαυτός, η Προσωπική ανάπτυξη νηπίων, το Εκπαιδευτικό Δράμα, η επιρροή του Εκπαιδευτικού Δράματος, η διαδικασία του Εκπαιδευτικού Δράματος και η Αυτοαντίληψη σε συσχέτιση με το Εκπαιδευτικό Δράμα.*

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφεται η μέθοδος της ερευνητικής διαδικασίας, έτσι όπως αυτή ακολουθήθηκε. Αρχικά, αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνας ενώ επισημαίνεται η σημασία και ο στόχος της. Περιγράφεται στην πορεία, ο ερευνητικός πληθυσμός και τα ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων. Έπειτα, αναφέρονται κάποια στοιχεία που σχετίζονται με τη μεθοδολογία της ανάλυσης των δεδομένων. Η ενότητα κλείνει με τη διαδικασία του σχεδιασμού των Παρεμβάσεων και την αναλυτική περιγραφή τους.

Στο τρίτο τμήμα της εργασίας παραθέτονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας. Το κεφάλαιο αρχίζει με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προήλθαν από την ανάλυση του ερωτηματολογίου. Η ενότητα αυτή ασχολείται με τους δείκτες αξιοπιστίας, τον έλεγχο κανονικότητας, την σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων πριν την παρέμβαση, αλλά και τους στατιστικούς ελέγχους της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Τα ποιοτικά ευρήματα χωρίζονται σε τρία πεδία, αρχικά περιγράφεται η γνωριμία με τον εαυτό, που περιλαμβάνει την συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του εαυτού μέσω των εξωτερικών αλλά και εσωτερικών χαρακτηριστικών, τη συναισθηματική συνειδητότητα και την προσωπική έκφραση. Δεύτερη αναλύεται η κοινωνικό- συναισθηματική ανάπτυξη, μέσα από το πρίσμα της αποδοχή του άλλου, της σχέσης με τους άλλους, τη συνεργασία και την ομαδικότητα. Τέλος, περιγράφονται τα ευρήματα που αφορούν το πεδίο ανάπτυξης της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Κλείνοντας, η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τα ευρήματα έρευνας. Συζητούνται ακόμα οι περιορισμοί που υπάρχουν για την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων, ενώ γίνονται κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

1. Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση

1.1. Ο Εαυτός

Ο όρος «εαυτός» (self- concept), έχει ξεκινήσει να διερευνάται συστηματικά από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα. Πολύ συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται όροι που εμπεριέχουν μέσα τους το συνθετικό «εαυτός». Στις περιπτώσεις αυτές παρατηρείται η χρήση τους ως συνωνύμων, εναλλακτικά χρησιμοποιούμενων όρων, που δεν έχουν διασαφηνιστεί ακριβώς. Κατά περιπτώσεις, αναδύεται και ο διφορούμενος χαρακτήρας τους (Βάρφη, 2005). Οι συνώνυμοι όροι, θα μπορούσαν να καταταχθούν σε κατηγορίες με βάση τον όρο που αντικαθιστούν συχνότερα στη διεθνή βιβλιογραφία. Εναλλακτικοί όροι της έννοιας αυτοαντίληψη, αποτελούν μεταξύ άλλων η αυτοσυναίσθηση και η αυτοεικόνα. Αντίθετα, όταν γίνεται αναφορά στην έννοια αυτοεκτίμηση, ο όρος αυτός παραλλάσσεται συχνά με τους όρους της αυταξίας, της αυτοϊδέας, της αυτοαποδοχής και της αυτοπεποίθησης (Μακρή- Μπότσαρη, 2001:17, 18).

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να διασαφηνιστεί, πως ενώ οι έννοιες αυτοαντίληψη (self-perception) και αυτοεκτίμηση (self-esteem), χρησιμοποιούνται και οι δύο για να περιγράψουν την έννοια του εαυτού, νοηματικά διαφοροποιούνται σε σημεία. Για την ακρίβεια, αποτελούν δυο διαφορετικές οπτικές του ζητήματος «εαυτός», που αλληλεξαρτώνται (Goldstein, 2008). Όταν αναφερόμαστε στην αυτοαντίληψη, περιγράφουμε τον εαυτό, μέσα από μια γνωστική οπτική, η οποία υποδεικνύει όσα γνωρίζει το άτομο για τον εαυτό του και την γνώμη που έχει σχηματίσει για αυτόν. Αντιθέτως, όταν αναφερόμαστε στον όρο αυτοεκτίμηση, περιγράφουμε τον εαυτό από μια συναισθηματική οπτική, που εστιάζει στην αξιολόγησή του από το άτομο, στην αποδοχή, την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία (Pintrich, & Schunk, 2002· Παπάνης, 2011). Μια ακόμα σημαντική συνιστώσα που στοιχειοθετεί τον «εαυτό», είναι η αυτοαποτελεσματικότητα. Ο εαυτός αυτή τη φορά προσεγγίζεται υπό το πρίσμα των εκτιμήσεων του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του, όσον αφορά το σχέδιο και την υλοποίηση ενός έργου (Bong, & Skaalvik, 2003).

Η αναφορά στον εαυτό, περνάει από διαφορετικές φάσεις, ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης, στο οποίο βρίσκεται το άτομο. Στην παιδική ηλικία, μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, το άτομο μπαίνει στη διαδικασία να διαχωρίσει τον εαυτό του από τους άλλους, χρησιμοποιώντας κυρίως τις λέξεις. Με τις λεκτικές αναφορές, προσδίδει στον εαυτό του χαρακτηριστικά, διαφορετικά από εκείνα που επιλέγει όταν θέλει να αναφερθεί στους

άλλους (Berger, & Lookman, 2003). Αυτή η αναφορά ορίζει την αυτοαντίληψη. Όταν επέρχεται η αυτοαντίληψη, η έννοια του «εαυτού» συγκεκριμενοποιείται. Για το άτομο πια ο «εαυτός» γίνεται κάτι με ορισμένο περιεχόμενο, ένα όν με συγκεκριμένες ιδιότητες. Η αρχική εικόνα που έχει ο καθένας για τον εαυτό του, καθορίζεται από εκείνη που έχουν οι άλλοι για αυτόν. Από τα πρώτα στάδια της κοινωνικοποίησης, τα παιδιά οικειοποιούνται την εικόνα που έχει το περιβάλλον τους για τα ίδια. Αργότερα, αρχίζουν να καταλαβαίνουν, πως πολλές φορές η εικόνα που έχει το περιβάλλον για αυτούς, έρχεται σε αντίφαση με την εικόνα που έχουν τα ίδια για τον εαυτό τους (Παπαϊκονόμου, 2011).

Συνοψίζοντας και οριοθετώντας περιεκτικότερα την έννοια του εαυτού, εκείνη αποτελείται από όλες τις απόψεις και όλες τις αξιολογήσεις του ατόμου, που καθορίζουν αυτό που είναι, αυτό που θεωρεί ότι είναι, αυτό που θεωρεί ότι είναι ικανός να κάνει και αυτό που θεωρεί ότι είναι ικανός να γίνει (Μπάκα, 2011).

1.2. Αυτοαντίληψη

Η αυτοαντίληψη, και γενικότερα ο εαυτός, έχει προσελκύσει και προσελκύει το ενδιαφέρον, σε ερευνητές ποικίλων κλάδων. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα την εμφάνιση πληθώρας ορισμών και ερμηνειών για το θέμα, που αναδεικνύουν την πολύπλοκη δομή και τη σημαντικότητά του (Χατζηχρήστου, 2004). Η αυτοαντίληψη αποτελεί όλες τις σκέψεις, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα που έχει κάποιος για τον εαυτό του. Πρόκειται για έναν θεμελιώδη παράγοντα που συνθέτει την προσωπικότητα ενός ατόμου, κατέχει σημαντικό ρόλο στην διαδικασία ολοκλήρωσής της, και αποτελεί αντικείμενο μελέτης στην ενασχόληση με ζητήματα που αφορούν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Από τη διαδικασία ανάπτυξης της αυτοαντίληψης, κάθε άνθρωπος δημιουργεί ένα ισχυρό ατομικό σύστημα, μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Παπαϊκονόμου, 2015). Η αυτοαντίληψη κουβαλάει έναν φορτισμένο χαρακτήρα, αφού δεν περιγράφει μια μεμονωμένη ψυχική ιδιότητα, αλλά αποτελείται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών, ιδιοτήτων και διαστάσεων και την προσωπική ιεράρχηση που θέτει ξεχωριστά ο καθένας μας (Stocke, 2007).

Ο όρος αυτοαντίληψη περιέχει όλες τις αξιολογήσεις που κάνει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του, οι οποίες οδηγούν στη διαμόρφωση απόψεων για τις ικανότητές του, την επιτυχία ή αποτυχία του, την αξία και τη σημαντικότητά του. Οι αξιολογήσεις αυτές διαμορφώνουν ακόμα, τις στάσεις του ατόμου όσον αφορά τις διαφορετικές εκφάνσεις της προσωπικότητάς του (Παπαϊκονόμου, & Μπιρμπίλη, 2017). Οι στάσεις αυτές, είτε θετικές, είτε αρνητικές, μπορεί

βέβαια να περνάνε μέσα από το φίλτρο της υποκειμενικότητας, αλλά έχουν βαρύνουσα σημασία, αφού ορίζουν τον τρόπο ζωής και τις αποφάσεις του ανθρώπου (Burke, 2008). Από το παραπάνω προκύπτει πως η αυτοαντίληψη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά ενός ανθρώπου, στη σχέση του με τους άλλους και στην επίτευξη των στόχων του (Γιαννακοπούλου, 2016). Με βάση τους Lawrence και Vimala (2013), η επιτυχία των στόχων ενός ατόμου εξαρτάται άμεσα από τη θετική αντίληψη που έχει για τον εαυτό του. Από την άλλη μεριά ένα άτομο με αρνητική αυτοαντίληψη, ταλαιπωρείται από άγχος, αντιμετωπίζει με επιφύλαξη τις ανθρώπινες σχέσεις, είναι εγωκεντρικό και διαχειρίζεται με παθητικό τρόπο τα προβλήματά του (Laird, 2007· Παπαοικονόμου, & Κυρίτης, 2014).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθούν οι παράγοντες που σχηματίζουν την αυτοαντίληψη. Οι Neiss, Sedikides, & Stevenson (2002), ύστερα από ανασκόπηση ερευνών, εκτός από το περιβάλλον, υποστήριξαν την κληρονομικότητα ως παράγοντα που διαμορφώνει την αυτοαντίληψη των ανθρώπων, άποψη που δεν είναι ευρέως αποδεχτή από την επιστημονική κοινότητα. Το ζήτημα αυτό απασχόλησε ερευνητικά και τη Harter (2007), απορρίπτοντας τη γονιδιακή υπόθεση. Με βάση τη Harter, η συσχέτιση γονιδίου- αυτοαντίληψης είναι έμμεση. Δεν υπάρχει, επομένως, κάποιο γονίδιο που να σχετίζεται με την αυτοαντίληψη αυτή καθαυτή. Η γονιδιακή συσχέτιση είναι άμεση στην περίπτωση άλλων χαρακτηριστικών, όπως της δημιουργικότητας, της νοημοσύνης, των μαθησιακών δυσκολιών, κ.α.. Τα χαρακτηριστικά αυτά βέβαια, ως μεταβλητές παρουσιάζουν συνάφεια με την αυτοαντίληψη και αυτή είναι και η μόνη σύνδεση της αυτοαντίληψης με την κληρονομικότητα. Παρα ταύτα, ο γονιδιακός παράγοντας δεν είναι αρκετός ώστε να ερμηνεύσει την ποικιλομορφία του βαθμού της αυτοαντίληψης από άτομο σε άτομο, και την πολύπλοκη δομή που παρουσιάζει. Επομένως, η αυτοαντίληψη, στον μεγαλύτερο βαθμό επηρεάζεται από πολυάριθμους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Harter, 2007). Στο πλήθος αυτών των περιβαλλοντικών παραγόντων μπορούν να αναφερθούν στην παρούσα φάση, ακροθιγώς, οι παράγοντες της οικογένειας, η σχέση με τους γονείς, των αδερφών και της ηλικιακής τους θέσης στην οικογένεια, του πολιτισμικού πλαισίου, των βιολογικών, κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών των φύλων, του σχολικού περιβάλλοντος, των σχολικών επιδόσεων, των συνομηλικών κ.α. (Καλαμαρά, 2022: 28-31).

Η αυτοαντίληψη, λοιπόν, δεν είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό (Καλούρη - Αντωνοπούλου, 2001). Οικοδομείται, μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, όταν το άτομο μπαίνει στη διαδικασία αξιολόγησης αυτής της αλληλεπίδρασης (Zentner, & Renaud, 2007). Ο σχηματισμός της αυτοαντίληψης αποτελεί σημαντικό στάδιο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Κάνει την εμφάνιση της από τα πρώτα χρόνια του βίου ενός ανθρώπου,

συνεχίζει να τροποποιείται κατά τα παιδικά και εφηβικά και ολοκληρώνεται κατά την ενήλικη ζωή, όπου η αυτοαντίληψη παρατηρείται σταθεροποιημένη χωρίς να αποκλείεται η τροποποίησή της (Cole & Cole, 2001· Καλαμαρά, 2022: 26-28). Τρεις είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτοαντίληψη με βάση τον Γιαννέλο (2003). Ο παράγοντας των σωματικών χαρακτηριστικών, που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του αλλά και την εξέλιξή του, τον παράγοντα της κοινωνικής ταυτότητας, με πτυχές όπως το φύλο, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας και την ηλικιακή ομάδα, και τον παράγοντα των προδιαθέσεων, που αναφέρεται στο σύνολο των στάσεων, των αντιλήψεων, των προτιμήσεων και των αξιών του ατόμου. Με βάση τον Banks (2004), κάθε παιδί με τη γέννησή του, στην οποία τα άτομα που την απαρτίζουν, ζουν με έναν ορισμένο τρόπο ζωής. Οι πολιτισμικές αξίες κάθε τόπου, μαθαίνονται δια μέσου της οικογένειας, της κοινότητας και του γενικότερου περιβάλλοντος, στο οποίο μεγαλώνει.

Εστιάζοντας στην πρώτη σχολική ηλικία, στα παιδιά τριών έως πέντε ετών, ηλικία που αφορά και την παρούσα ερευνητική εργασία, είναι σημαντικό να ειπωθεί πως στη φάση αυτή μπαίνουν οι βάσεις της αυτοαντίληψης. Η αυτοαντίληψη στην ηλικία αυτή, εξελίσσεται και βασίζεται σε εξωτερικά κυρίως στοιχεία. Έμφαση δίνεται στα χαρακτηριστικά της εμφάνισης και των υλικών αγαθών που μπορεί ένα παιδί να διαθέτει. Στην ηλικία αυτή, το παιδί μπορεί να αντιλαμβάνεται γενικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στον εαυτό του και τους άλλους (Park, Schaller, & Crandall, 2007).

Στη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής ενός παιδιού, πραγματοποιούνται συνεχείς μεταβολές της αντίληψης που έχει για τον εαυτό του, λόγω των παρεμβάσεων του περιβάλλοντος, απόρροια των οποίων ο συνεχής μετασχηματισμός της γενικότερης έννοιας του εαυτού. Η σχέση με τους γονείς, η αποδοχή από το οικογενειακό περιβάλλον και η διαπαιδαγώγηση του ατόμου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των πρώτων χρόνων (Κουγιουμτζάκης, 2011). Συμπληρωματικά, βαρύνουσας σημασίας είναι και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, που επηρεάζουν το ποσό της αυτοαντίληψης στην εξωτερική εμφάνιση, τις ικανότητες, τις επιδόσεις και τις συναισθηματικές και διαφυλικές σχέσεις (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Οι αξιολογήσεις των παιδιών της προσχολικής ηλικίας τείνουν να μην είναι απόλυτα ρεαλιστικές, λόγω του αναπτυξιακού σταδίου αλλά και της φυσικής έλλειψης εμπειριών και αλληλεπιδράσεων, όσο μεγαλώνει όμως το άτομο αρχίζει να αποκτά μια πιο πραγματική κρίση του εαυτού του (Funder, 2007). Η ανάπτυξη μιας θετικής αυτοαντίληψης έχει βαρύνοντα ρόλο στην εξέλιξη του ατόμου, στον ενήλικο βίο του, αλλά και τον σχηματισμό της αυτοεκτίμησής του (Tsiaras, 2012). Η έναρξη της

εσωτερικής αυτής διαδικασίας συμβαίνει με τη συνειδητοποίηση του εαυτού τους ως μονάδα και ολοκληρώνεται σταδιακά με τη δυνατότητα οργάνωσης των αντιλήψεων και των ικανοτήτων τους (Parker, 2010).

1.3. Αυτοεκτίμηση

Η έννοια της αυτοεκτίμησης θεωρείται το πιο πολυμελετημένο ζήτημα της κοινωνικής ψυχολογίας. Όπως και στην περίπτωση της αυτοαντίληψης, η αυτοεκτίμηση έχει προσδιοριστεί με μια πληθώρα ορισμών και έχει προσεγγισθεί μέσα από διαφορετικές οπτικές ανάλογα με τα σημεία που εστιάζει ο κάθε ερευνητής (Mruk, 2013a.). Οι περισσότεροι εκ των οποίων συνηγορούν στην άποψη πως η αυτοεκτίμηση παρουσιάζει διαφοροποίηση από την έννοια της αυτοαντίληψης, καθώς η πρώτη αποτελεί τη συναισθηματική αξιολόγηση του εαυτού (Ackerman, 2018), που με τη σειρά της εκφράζει τη γενική πεποίθηση της αξίας του ατόμου και του βαθμού στον οποίο ικανοποιείται από εκείνον (Παπάνης, 2011· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Feldman, 2011). Αναλυτικότερα, η αυτοεκτίμηση αντικατοπτρίζει τον βαθμό της αποδοχής και της εμπιστοσύνης του ατόμου για αυτά που είναι, τις σκέψεις και τις απόψεις του, τα συναισθήματά του και τη συμπεριφορά του. Διαφορετικά, τον τρόπο που δέχεται τα υπέρ και τα κατά της προσωπικότητάς του και την πίστη πως αξίζει να απολαμβάνει την επιτυχία των στόχων του.

Εξετάζοντας τους ανθρώπους που έχουν χαμηλά και τους ανθρώπους που έχουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης δύναται να καταγραφούν, ακροθιγώς, μερικά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δυο αυτών κατηγοριών. Το άτομο με θετική αυτοαντίληψη, νιώθει ικανοποίηση από τον εαυτό του και τις αποφάσεις του και δεν κυριαρχείται από φόβο όταν έχει να αντιμετωπίσει μια καινούρια πρόκληση (Kong, Zhao, & You, 2012). Επιπροσθέτως, τα άτομα αυτά, επιδεικνύουν υπομονή και επιμονή στην ολοκλήρωση των δυσβάσταχτων έργων, δεν επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες, έχουν συναισθηματική σταθερότητα και δεν τα τρομάζει η αποτυχία. Προσθετικά σε αυτό, τα άτομα αυτά είναι ικανά να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους και να προσαρμόζονται κοινωνικά και ατομικά (Abdel-Khalek, 2016). Από την άλλη μεριά, ένα άτομο που έχει χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, φαίνεται να μην δείχνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και να αμφισβητεί τις δυνατότητές του (Öztürk- Göçmen, 2012). Τα άτομα με χαμηλό δείκτη αυτοεκτίμησης είναι ασταθή συναισθηματικά, επηρεάζονται εύκολα από τους άλλους, ενώ είναι επιφυλακτικοί με την επιτυχία, ενώ τα κίνητρά τους αφορούν περισσότερο την προστασία παρά την ευτυχία τους. Νιώθουν ανικανότητα και συχνά είναι

δυσανεστημένοι. Ερευνητικά έχει παρατηρηθεί συσχέτιση μεταξύ του χαμηλού δείκτη αυτοεκτίμησης και της κατάθλιψης, της επιθετικότητας και της γενικότερης άσχημης ψυχικής υγείας (Abdel-Khalek, 2016).

Αρκετές θεωρίες που έχουν ως στόχο να περιγράψουν την έννοια της αυτοεκτίμησης, εστιάζουν σε δυο διαφορετικές πτυχές της. Κάποιες ασχολούνται με την αξία του και κάποιες άλλες θέτουν στο επίκεντρο το ζήτημα των ικανοτήτων του εαυτού. Η σχετική θεωρία που αναπτύσσει ο Mruk (2013b), εμπεριέχει μέσα της και τις δυο αυτές πτυχές. Η θεωρία αυτή τοποθετεί την αυτοεκτίμηση στη γενική, σφαιρική αξία που έχει ο εαυτός και προσθέτει άλλη μια πτυχή που αφορά τις ικανότητές του (Mruk, 2013b). Τονίζει μάλιστα ότι κάθε ολοκληρωμένο σύστημα αυτοεκτίμησης είναι υποχρεωτικό να περιέχει και τα δύο αυτά στοιχεία, την αξία και την ικανότητα, επομένως, και η αυτοεκτίμηση αποτελεί το άθροισμα αυτών των δυο στοιχείων. Κατά τον ερευνητή, άτομα με υψηλό δείκτη αυτοεκτίμησης έχουν αφενός ένα αίσθημα ατομικής αξίας, αξίζουν δηλαδή τον σεβασμό και τη φροντίδα από τους άλλους, αφετέρου νιώθουν ικανοί να ανταπεξέλθουν σε οποιαδήποτε πρόκληση συναντήσουν στη ζωή τους (Mruk, 2013a).

Όσον αφορά την παιδική ηλικία, η αυτοεκτίμηση είναι ένα ατομικό σύστημα που αναπτύσσεται μαζί με το άτομο. Για τον λόγο αυτόν η αυτοαντίληψη στις ηλικίες αυτές εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές αξιολογήσεις των άλλων (Maiano et al., 2004). Η αξιολόγηση του εαυτού του παιδιού μέσα από τα μάτια των «σημαντικών άλλων», του γονιού, του εκπαιδευτικού, του συμμαθητή, είναι ο τρόπος σχηματισμού κρίσης για τον εαυτό στην πρώτη σχολική ηλικία. Εκτός της κριτικής του περιβάλλοντος, ιδιαίτερα σημαντικές για την αυτοεκτίμηση στην ηλικία αυτή, είναι και οι κρίσεις της σωματικής ικανότητας του ατόμου, κρίσεις που μπορεί να προέρχονται αντίστοιχα μέσα από τις υποκειμενικές απόψεις των άλλων (Νάκη, 2018:20, 21).

1.4. Προσωπική ανάπτυξη νηπίων

Αν θέλαμε να περιγράψουμε περιεκτικά τη διαδικασία της ανάπτυξης και της ολοκλήρωσης ενός ατόμου, θα μπορούσαμε να σταθούμε στο βασικό συνολικό της συστατικό. Ο λόγος για την ατέρμονη προσπάθεια γνωριμίας με τον εαυτό και τους άλλους, με τον εαυτό και το «ανήκειν» (Λεγκριανού, 2018).

Σύμφωνα με τον Berk (2001), η τροποποίηση σε ένα συγκεκριμένο πεδίο της προσωπικότητας του ανθρώπου έχει αντίκτυπο και σε όλα τα υπόλοιπα πεδία με αποτέλεσμα την τροποποίηση ολόκληρης της προσωπικότητας του ατόμου. Με βάση τον Sroufe (2005), υπάρχουν δυο οπτικές, με τις οποίες βλέπει η επιστημονική κοινότητα την εξέλιξη της προσωπικότητας. Η μια, την αντιμετωπίζει ως ένα προκαθορισμένο, αλλά ευέλικτο σύστημα που επαναδιαπραγματεύεται τη δομή του ανάλογα με τις εμπειρίες που δέχεται. Από την άλλη πλευρά, επιστήμονες υποστηρίζουν για την προσωπικότητα, ότι η εξέλιξή της εξαρτάται από τα ίδια τα στάδια που περνάει. Με άλλα λόγια, η ανάπτυξη κάθε σταδίου σχετίζεται πάντα με το προηγούμενο. Παρόλα αυτά, μπορούν να συνυπάρχουν και να αλληλοσυμπληρώνονται (Sroufe, 2005).

Σε συναισθηματικό επίπεδο, από τη βρεφική έως και τη νηπιακή ηλικία το παιδί ξεκινά προσπαθώντας να γνωρίσει και να εξοικειωθεί με τους ανθρώπους του. Στόχος του παιδιού είναι η αναζήτηση συμπεριφορών του, που είτε απορρίπτονται είτε επιβραβεύονται από τους γονείς του, αλλά και η ανάπτυξη των συναισθημάτων του από τις γκριμάτσες που σχηματίζει. Σε επόμενο στάδιο κατά τη νηπιακή ηλικία και τη διάδραση με τους άλλους το άτομο νιώθει την ανάγκη να κατανοήσει αυτά που νιώθουν οι άλλοι και να βιώσει συναισθήματα αποδοχής (Shaffer, 2008).

Όσον αφορά την ανάπτυξη σε κοινωνικό επίπεδο, το σημαντικό εγώ διαδέχεται η διάδραση με τους άλλους, το ασυνείδητο συναίσθημα διαδέχεται το ενσυνείδητο και την ομοιότητα ή τη διαφορά από τους άλλους σε μια ομάδα (Λιάπη, 2016). Η κοινωνική ανάπτυξη αρχίζει με τη γέννηση του ατόμου και συνεχίζεται αδιάκοπα μέχρι και τη λήξη της εφηβείας, που βρίσκεται στην κορύφωσή της (Γκούρρα, & Γούλα, 2016). Η πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης συμβαίνει στην οικογένεια, και κρίνεται πολύ σημαντική, καθώς με τις δεξιότητες που θα αναπτυχθούν στο σημείο αυτό θα βοηθήσουν το παιδί να ανταπεξέλθει στην ευρύτερη κοινωνική του ζωή στο μέλλον. Στην επόμενη φάση, το παιδί έρχεται σε επαφή με τυπικούς και άτυπους φορείς υπεύθυνους για την κοινωνικοποίησή του (Σιλιγάρης, 2001).

Με την είσοδο του παιδιού σε ένα πλαίσιο τυπικής εκπαίδευσης, ακόμα και από τον παιδικό σταθμό, επιτυγχάνονται πολύ σημαντικά βήματα για την προσωπική ανάπτυξη. Ο φορέας τυπικής εκπαίδευσης θεωρείται καθοριστικός, όχι μόνο για γνωστικούς σκοπούς, αλλά κυρίως για την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων, οι οποίες οδηγούν στην οικοδόμηση θετικής σχέσης με τους άλλους, στην υψηλή αυτοεικόνα και την ατομική ικανοποίηση (Γκούρρα, & Γούλα, 2016). Για τα παιδιά της προσχολικής και της σχολικής

ηλικίας, η προσωπική ανάπτυξη, η εξέλιξη δηλαδή της προσωπικότητάς τους είναι υπεύθυνη για την αυτοπραγμάτωση και την αυτοενεργοποίησή τους (Chow et al., 2002).

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, η ενασχόληση με την τέχνη και συγκεκριμένα την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι ικανή να επιδράσει με θετικό τρόπο στην προσωπική αλλά και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, όπως και στην ομαλή μετάβασή του στην ενήλικη ζωή. Έτσι το άτομο πορεύεται ομαλά προς την ολοκλήρωση και στις δυσκολίες που αναπόφευκτα δημιουργούνται έχοντας κυριαρχία προς τον εαυτό, αυτοαντίληψη και ικανότητα να πετύχει όποιο στόχο θέσει (Hughes, & Wilson, 2004).

2. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

2.1. Εκπαιδευτικό Δράμα

Στη διάρκεια του περασμένου αιώνα, η εξέλιξη των ανθρωπιστικών επιστημών, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, έφερε στο προσκήνιο μια νέα επιστήμη, η οποία δημιουργήθηκε με σκοπό την κάλυψη των διάφορων αναγκών της σύγχρονης παιδαγωγικής. Ο λόγος για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Κοντογιάννη, 2012), ή διαφορετικά Εκπαιδευτικό Δράμα, ένα επιστημονικό πεδίο που ισορροπεί ανάμεσα στην τέχνη και στην εκπαίδευση προσφέροντας με αυτό τον τρόπο στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα καλλιτεχνικής έκφρασης και την εμπειρία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας (Περδικάρη, 2007:19).

Προκειμένου να αποδοθεί αποτελεσματικότερα η σημασία και το περιεχόμενο του ιδιαίτερου αυτού αντικειμένου είναι απαραίτητο να διασαφηνιστεί, πως το Εκπαιδευτικό Δράμα δεν στηρίζεται στην παραστατική διαδικασία, και δεν φέρνει στο επίκεντρο τις σκηνικές αναπαραστάσεις (Λενακάκης, 2012· Κατσέλης, 2010:1). Σκοπός του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι να οδηγήσει τους εμπλεκόμενους στην εξερεύνηση διαφόρων οπτικών, ιδεών και αναδυομένων συναισθημάτων, μέσα από την υιοθέτηση ρόλων, για ορισμένα χρονικά διαστήματα (Λενακάκης, 2012· Dalby, 2010). Η παράσταση με την παρουσία κοινού δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για το εκπαιδευτικό δράμα, μάλιστα το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα είναι αυτό που κατέχει τη λιγότερη βαρύτητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hansen, 2012). Η ουσία της όλης διαδικασίας είναι η ενεργητική στάση και η εμπειρία που βιώνουν οι εμπλεκόμενοι (Κοντογιάννη, 2008). Με βάση και την Κοντογιάννη (2012: 61), η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ενδιαφέρεται για την απόσταση που διανύει η ομάδα μέχρι να φτάσει στο καλλιτεχνικό προϊόν, και όχι το προϊόν αυτό καθαυτό.

Οι θεατρικές τεχνικές, μέσα στο σύστημα τυπικής εκπαίδευσης, έχουν αποδειχθεί χρήσιμα εργαλεία που προάγουν τη μάθηση. Οι τεχνικές αυτές μέσα από μια οργανωμένη και δομημένη διαδικασία, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα κατανόησης, εμπέδωσης, αφομοίωσης και γνώσης που προσφέρει το βίωμα, πλεονεκτήματα που δεν προσφέρει η νοησιαρχική διαδικασία (Boal, 2013). Ο λόγος που το εκπαιδευτικό δράμα είναι σε θέση να παρέχει αυτά τα πλεονεκτήματα στους εμπλεκόμενους είναι πως τοποθετεί τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο μιας εναλλακτικής, παιχνιδιάρικης, εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο όχι μόνο την κατάκτηση της γνώσης, αλλά και την ολιστική ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας (Παπαδόπουλος, 2010· Baldwin, 2008). Το δράμα μπορεί να διαχωριστεί ανάλογα με την

προσέγγισή του, στο δράμα που έχει ως κύριο στόχο την προσωπική εξέλιξη και ορίζεται αλλιώς δημιουργικό δράμα, και στο δράμα που χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας, και αποκαλείται Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ή Εκπαιδευτικό Δράμα. Η δεύτερη αυτή περίπτωση θέτει το δράμα σαν μέσο (Gökçen, 2014).

Από τον μαθητή, στο εκπαιδευτικό δράμα, δεν ζητείται να απομνημονεύει τη γνώση και τις πληροφορίες που του δίνονται. Μάλιστα κάθε συνάντηση θεάτρου στην εκπαίδευση είναι μοναδική και ανεπανάληπτη, αφού εξαρτάται από τους συμμετέχοντες και το κλίμα της ομάδας κατά τη διάρκεια του χρόνου διεξαγωγής του (Κοντογιάννη, 2012). Είναι ελευθεριακή και βασίζεται στην έκφραση, δεν προϋποθέτει υποκριτική κλίση, αλλά την ανεύρεση και επεξεργασία ποικίλων ρόλων (Παπαδόπουλος, 2010). Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση για διδασκαλία των αναλυτικών προγραμμάτων, όπως για παράδειγμα της Λογοτεχνίας, της Φυσικής Αγωγής, της Γλώσσας και της Ιστορίας (Tsiaras, 2016a· Tsiaras, 2016b· Sözer, 2006· Σαλταούρα, 2017). Αυτό το εγχείρημα δεν αντιμάχεται στην ουσία τις κλασσικές μεθόδους εκπαίδευσης, αλλά καλλιεργεί το έδαφος ώστε να τις εξελίξει (Σαλταούρα, 2017), άλλωστε τέτοιες προτάσεις έχουν κατατεθεί και στα ίδια τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μόνο και μόνο το γεγονός πως οι κατευθύνσεις και οι κανόνες των δραστηριοτήτων, προκύπτουν μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, καθώς και η προτροπή της λεκτικής επικοινωνίας και της προσεκτικής ακοής από τα μέλη, συνηγορεί στο να πλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να αναπτύξουν τις γλωσσικές δεξιότητές τους (McFadden, 2010).

Το εκπαιδευτικό δράμα έχει στη διάθεσή του δυο σπουδαία εργαλεία που αξιοποιούνται για γνωστικούς στόχους, οι συμβολισμοί και η μεταφορά. Η γνώση έρχεται στην επιφάνεια δια μέσου του δράματος και όχι του εκπαιδευτή, με μια διαδικασία που αξιοποιεί την αποκρυπτογράφηση του νοήματος των συμβολισμών και των μεταφορών, που οδηγούν στην αναδημιουργία και την τροποποίηση του πραγματικού κόσμου (Τσιάρας, 2014). Το παιδί συλλαμβάνει την πολυπλοκότητα και την ποικιλία του πραγματικού κόσμου, μέσα από το δράμα που λειτουργεί ως φίλτρο ανάμεσα στο φαντασιακό και το πραγματικό (Κοντογιάννη, 2012). Κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, οι εμπλεκόμενοι βρίσκονται σε μια προσποιητή πραγματικότητα και έχουν πλήρη συνείδηση πως ισορροπούν ανάμεσα σε δύο κόσμους, τον αληθινό και αυτόν της φαντασίας (Kana, & Aitken, 2007: 701). Ένα ακόμα σημείο που συναντάμε διαφοροποίηση ανάμεσα στις παραστατικές τέχνες και το εκπαιδευτικό δράμα αφορά το γεγονός, πώς σύμφωνα με κάποιες προσεγγίσεις οι εμπλεκόμενοι στο δεύτερο βιώνουν έναν ρόλο, δεν τον υποδύονται υποκριτικά, δηλαδή δεν μπαίνουν στη

διαδικασία να υποθέσουν τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδρούσε ο ρόλος τους (Pearce & Jackson, 2006: 222). Αυτό που προκύπτει, λοιπόν, από τα άνωθεν λεγόμενα, είναι πως στην εκπαιδευτική αυτή μέθοδο, η εκπαίδευση προκύπτει από εσωτερική διαδικασία, όπου οι εκπαιδευόμενοι δεν υπακούουν σε κάποιον ηγέτη, αλλά κατευθύνονται από κάποιον διευκολυντή (Arieli, 2007: 24), και ο εκπαιδευτικός δίνει τη «θέση» του στον εμπυχωτή (Τσιάρας, 2018). Καταλήγοντας, πρέπει να διασαφηνιστεί, πως παρά τα στοιχεία στα οποία η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση διαφοροποιείται σε σχέση με το θέατρο, η πρώτη δανείζεται πλήθος χαρακτηριστικών του και το αντίθετο (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

2.2. Η επιρροή του Εκπαιδευτικού Δράματος

Το εκπαιδευτικό δράμα προσφέρει ποικίλα οφέλη στους εμπλεκόμενους του, οφέλη που δεν περιορίζονται μόνο στον γνωστικό τομέα αλλά και την ολιστική καλλιέργεια και ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Kondoyanni, Lenakakis, & Tsiotsos, 2013). Είναι, επίσης, τεκμηριωμένο πως η αξιοποίηση μεθόδων που προάγουν ολιστικά την ανάπτυξη και τη γνώση, από την πρώτη σχολική ηλικία, σχετίζονται με την μαθησιακή πορεία του ατόμου (Aktas-Arnas, Cömertray, & Sofu, 2007). Το εκπαιδευτικό δράμα, επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν τη σύνδεση ανάμεσα σε προσωπικές και εσωτερικές τους εμπειρίες με την εξωτερική πραγματικότητα, συλλαμβάνοντας την ουσία μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους (Varelas et al., 2010). Η έκθεση, η διασκέδαση και η ανάληψη ρόλων που είναι αναπόσπαστο κομμάτι της μεθοδολογίας του θεάτρου στην εκπαίδευση, οδηγεί φυσικά στην πολύπλευρη ολοκλήρωση των παιδιών, εξελίσσοντας το σωματικό, νοητικό και πνευματικό τους επίπεδο (Λενακάκης, 2013:65).

Όσον αφορά τη συσχέτιση δράματος και γνωστικού πεδίου, αρχικά, αξίζει να σημειωθεί πως η μέθοδος αυτή, λόγω της ψυχαγωγικής της διάθεσης, επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Abrahams, & Braund, 2012), αφού μπορεί να κερδίσει και να διατηρήσει την προσοχή και τη συγκέντρωση των παιδιών στις σχολικές ηλικίες (Freeman, Sullivan, & Fulton, 2003). Η εκπαίδευση μέσω του δράματος, μετατρέπεται σε μια ελκυστική, συναρπαστική διαδικασία που απευθύνεται και περιλαμβάνει όλους τους μαθητές (Lenakakis, Howard & Felekidou, 2018). Ειδικότερα όταν πρόκειται για την πρώτη σχολική ηλικία, εκεί που το άτομο εξελίσσεται γνωστικά κυρίως μέσα από το παιχνίδι, το εκπαιδευτικό δράμα κρίνεται ιδιαίτερα ευεργετικό στην καλλιέργεια του πεδίου αυτού, εξαιτίας των τεχνικών που χρησιμοποιεί (Lillard, Pinkham, & Smith, 2011· Γραμματάς, & Τζαμαργιάς, 2011). Επιπροσθέτως, στα παιδιά νηπιακής ηλικίας, το εκπαιδευτικό δράμα έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας

θετικής σχέσης με το σχολείο γενικότερα (Μελέτη, 2020). Πολλές μελέτες έχουν καταδείξει, πως τα σχολικά αντικείμενα που προσεγγίζονται μέσω του δράματος, προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους οφέλη σε διάφορες πτυχές του ακαδημαϊκού πεδίου, όπως τη μακροπρόθεσμη μνήμη και τη θετική ανταπόκριση γενικότερα απέναντι στη μάθηση (Kaf, 2017). Τέλος, όσον αφορά την διδασκαλία των σχολικών αντικειμένων, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επιτυγχάνει τη διαθεματικότητα, μέσα από την επεξεργασία διαφόρων κοινωνικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων (Παπαδόπουλος, 2010:148).

Κάνοντας προσπάθεια στην παρούσα μελέτη να προσεγγίσουμε τις πτυχές στις οποίες το εκπαιδευτικό δράμα φαίνεται να προσφέρει ευεργετικές επιδράσεις στους εμπλεκόμενους, επιβάλλεται να αναφερθούμε στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα (Λενακάκης, & Παναγή, 2018). Στην ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, έχουν καταγραφεί ευρήματα που επιβεβαιώνουν τη σύνδεση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και δεξιοτήτων όπως η ομαδικότητα (Mouratidis, & Sideridis, 2009). Η προσέγγιση μέσω της ομαδοσυνεργατικής παιδαγωγικής είναι θεμελιακό στοιχείο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Dewater, McAvoy, & Hunt, 2015:9). Στο εκπαιδευτικό δράμα πολλές φορές οι συμμετέχοντες καλούνται να εμπλακούν σε δράσεις που απαιτούν συνεργασία και ομαδικότητα, έτσι αλληλοεπιδρούν, επικοινωνούν και ενισχύουν τη διαπροσωπική σχέση τους (Saglamel, & Kayaoglou, 2013). Ξέχωρα βέβαια από την εκάστοτε ομάδα που μέσω του θεάτρου προωθείται η επικοινωνία, με την παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαιδευτικού δράματος εξελίσσονται και οι γενικότερες δεξιότητες επικοινωνίας, που μπορούν να φανούν χρήσιμες σε διάφορα περιβάλλοντα (Okvuran, 2010). Τα προγράμματα εκπαιδευτικού δράματος είναι ικανά να ενώσουν τα μέλη μιας ομάδας και να προωθήσουν την ομαδική εργασία και την αλληλοβοήθεια (Dewater, McAvoy, & Hunt, 2015:9). Μέσα από την επεξεργασία κοινωνικών ζητημάτων, τον προβληματισμό και τον αναστοχασμό, στο περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαιδευτικού δράματος, τα παιδιά οικοδομούν αξίες, στάσεις, ιδεώδη, ευαισθητοποιήσεις, την ατομική και κοινωνική τους ανεξαρτησία (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2019). Έτσι, παροτρύνονται σε έναν αλληλέγγυο και υπεύθυνο τρόπο σκέψης, ο οποίος αναδεικνύει τη σημαντικότητα που έχει η κοινωνική ευθύνη (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 21). Η ανάπτυξη του κοινωνικού τομέα άλλωστε, διαφαίνεται ευκρινώς σε έρευνες που αφορούν την αλληλεπίδραση ετερόκλητων πληθυσμών, είτε λόγω κοινωνικής, είτε λόγω πολιτισμικής προέλευσης (Wang, 2014).

Σε συναισθηματικό επίπεδο παρατηρείται εξίσου ανάπτυξη, που δρα παράλληλα με περιοχές όπως εκείνη της προσωπικής ανάπτυξης, και οι οποίες ενισχύονται μέσω του δράματος (Holden, 2002). Το εκπαιδευτικό δράμα μέσα από ομαδοσυνεργατικές και όχι μόνο διαδικασίες,

βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν τις δεξιότητές τους, να κυριαρχήσουν και να εκτιμήσουν τον εαυτό τους (Wongji, 2006). Με την εμπλοκή σε διαδικασίες του εκπαιδευτικού δράματος το παιδί εκτονώνεται συναισθηματικά και λυτρώνεται, ενώ παρατηρείται αύξηση της αυτοαντίληψης και της αυταξίας του (Κοντογιάννη, 2012). Μέσα από δράσεις που στοχεύουν στην ανεύρεση λύσεων των εκάστοτε προβλημάτων, τα παιδιά ενθαρρύνονται να βελτιώσουν τη δημιουργικότητα όπως και την κριτική τους σκέψη (Dima, & Tsiaras, 2020). Η ασφάλεια και το ευνοϊκό κλίμα που δημιουργείται στις εκπαιδευτικές αυτές διαδικασίες, προσφέρει στα παιδιά το ευεργέτημα της συναισθηματικής εμπλοκής (Kuhn, 2008). Έχει τεκμηριωθεί, μάλιστα, πως το άτομο συμμετέχοντας σε δραστηριότητες δράματος που απαιτούν κίνηση και ομιλία, επιτυγχάνει την ενδυνάμωση της κρίσης, της πειθαρχίας, της αυτογνωσίας, της αυτοαντίληψης και της παρατηρητικότητας (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Μια ακόμα θετική επίπτωση για την αξιοποίηση προγραμμάτων εκπαιδευτικού δράματος αποτελεί η σωματική άσκηση που επιτυγχάνεται με τα κινητικά παιχνίδια τέτοιων προγραμμάτων, αλλά και η ύπαρξη ασκήσεων για ζέσταμα και ενεργοποίηση ψυχή τε και σώματι (Γκόβας, 2002). Αυτό το χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού δράματος επιδρά και στην ψυχολογία του ατόμου, αφού η σωματική εξάσκηση επιδρά στη σωματική αυτοαντίληψη, και κατ' επέκταση στη γενικότερη αυτοπεποίθηση του ανθρώπου (Καρακόλια, 2022).

Τέλος, καθώς η κοινωνία και η οικογένεια εξελίσσεται και παραλλάσσεται μέσα στον χρόνο, οι ανάγκες διαφοροποιούνται, και έτσι ο παιδαγωγός καλείται να καλύψει καινούριες ανάγκες εκτός από τις εκπαιδευτικές (Ασημίδου, 2020). Έτσι, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποδεικνύεται σπουδαία όσον αφορά τη μάθηση, αλλά και την ψυχολογική, κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση του μαθητή. Το εργαλείο αυτό μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά σε άγονες περιοχές στον ψυχισμό των μαθητών, όπως της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης (Πάλμου – Κουλουμπή, 2016: 52).

2.3. Η διαδικασία του Εκπαιδευτικού δράματος

Η διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος, είναι σε θέση να τροποποιήσει και να εκπαιδεύσει τους εμπλεκόμενούς της, να τους χειραφετήσει ατομικά και κοινωνικά και να τους καλλιεργήσει αισθητικά. Ακόμα, πριμοδοτεί την προσαρμοστικότητα, τη δεκτικότητα προς το καινούριο και το απρόσμενο, στοχεύει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της συμμετοχής

όλων των μελών, ενώ παράλληλα δίνει χώρο στη σημαντική διαδικασία του αναστοχασμού και της κριτικής αποτίμησης της εμπειρίας (Λενακάκης, & Κολτσίδα, 2019). Βασικό προαπαιτούμενο για την επιτυχία της διαδικασίας είναι φυσικά η δημιουργία ασφαλούς κλίματος της ομάδας, όπου όλοι είναι ελεύθεροι να ξεδιπλώσουν και να τροποποιήσουν την προσωπικότητά τους. Κύριος υπεύθυνος για το παραπάνω είναι, προφανώς, ο συντονιστής της ομάδας (Page, 2008).

Η παρουσία του εμπυχωτή, δεν υποδηλώνει έναν εκπαιδευτικό παραδοσιακού τύπου εφόσον είναι περισσότερο διαδικαστική, αφού παρεμβαίνει σε εξαιρετικές περιπτώσεις, ώστε να μην αποκλίνει από τον σκοπό του, που είναι η οικοδόμηση μιας δυναμικής διάδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας (Zhou, 2017). Με την πρόταση αυτή δεν εννοούμε μια εμπύχωση χωρίς ευθύνες. Οι παρεμβάσεις του εμπυχωτή πρέπει να αξιοποιούν τις φυσικές παρορμήσεις για παιχνίδι και να τις μορφοποιούν και να τις μετατρέπουν σε αισθητικές πράξεις (Λενακάκης, 2016). Η προσέγγιση του εμπυχωτή, ορίζει τη δημιουργία της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στην ομάδα μέσα από τις ασυνείδητες αντιδράσεις και τις συμπεριφορές του (Vick, 2015), και επομένως αυτό έχει αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, αλλά και στην επικοινωνία των μελών (Dwyer & Horwood, 2014). Η συμπεριφορά του ατόμου που εμπυχώνει την ομάδα, διαμορφώνει άρδην το αποτέλεσμα του προγράμματος που υλοποιείται, αφού σε αυτήν βασίζεται ο βαθμός της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων (Schuman, 2005). Το πως λέγεται, και το πως γίνεται πράξη κάτι έχει πολύ περισσότερη σημασία και μεγαλύτερο αντίκτυπο, από αυτό που λέγεται και αυτό που συμβαίνει (Deaux & Snyder, 2012). Επακόλουθα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού για το εκπαιδευτικό δράμα, είναι να αναπτύξει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να υπάρξει ένα πρόσφορο κλίμα, που θα ευνοεί την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Jones & Jenkins, 2007). Τέλος, ο εμπυχωτής της εκάστοτε διαδικασίας, συχνά προσφέρει πολύ περισσότερα στην ομάδα από τις πρακτικές και τη μέθοδο που ακολουθεί (Schuman, 2005).

Μια άλλη προοπτική του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό δράμα, αναδύεται μέσα από μια τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος που ονομάζεται δάσκαλος σε ρόλο. Στην πρακτική αυτή ο εκπαιδευτικός υποδύεται κάποιον ρόλο ώστε να εξυπηρετήσει την πλοκή της διαδικασίας, να δημιουργήσει διλήμματα, να επιλύσει καταστάσεις και να συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των μελών (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Αντίστοιχα και οι συμμετέχοντες υιοθετούν ρόλους μέσα στη διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος (Παπαοικονόμου, 2011). Η λήψη ρόλων στο εκπαιδευτικό δράμα, διαφοροποιείται από τον αυτοσχεδιασμό σε άλλες δραματικές διαδικασίες. Κάτι τέτοιο συμβαίνει γιατί ο εμπλεκόμενος δεν αναλαμβάνει έναν

ρόλο και τον υπηρετεί, αλλά συμπεριφέρεται και αποφασίζει με βάση τη δική του προσωπικότητα και τα δεδομένα της κατάστασης που του παρουσιάζονται. Επομένως, ζει την εμπειρία και τα αισθήματα που προκύπτουν από αυτήν, δρώντας με την ασφάλεια που του προσφέρει η απόσταση (Paravassiliou- Alexiou, & Zourna, 2016).

Οι τεχνικές που αξιοποιεί το εκπαιδευτικό δράμα είναι πολυάριθμες. Ο Παπαδόπουλος (2010: 245-246), επιχειρεί τον διαχωρισμό τους ανάλογα με τις δεξιότητες που ενισχύονται στα παιδιά. Έτσι, έχουμε πρακτικές εικονικά και εκφραστικά αναπαριστάμενες, συμβολικά αναπαριστάμενες, ερευνητικές, αυτοσχεδιαστικές, θεατρικές και στοχαστικά διερευνώμενες. Οι πρακτικές αυτές αξιοποιούν διάφορα είδη τέχνης, με παράδειγμα την αξιοποίηση της μουσικής και του ρυθμού, του χορού, της υποκριτικής, του κουκλοθεάτρου, της ζωγραφικής, της παντομίμας και της αφήγησης (Agieli, 2007:20).

Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να εφαρμοστεί σε άτομα κάθε ηλικιακής ομάδας (Freeman, Sullivan, & Fulton, 2003), με στόχους που αφορούν την ακαδημαϊκή και την ψυχοκινητική καλλιέργεια (Lee, et al., 2015). Στη διάρκεια των εργαστηρίων εκπαιδευτικού δράματος τα άτομα της πρώτης σχολικής ηλικίας, διαφυλάσσοντας τα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους, της χαράς και του ενθουσιασμού, αναπτύσσουν αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, ενισχύονται στα πεδία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και αντιλαμβάνονται τις συμβάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Παπαγεωργίου, 2002:6).

Κεντρικό στοιχείο των εργαστηρίων του εκπαιδευτικού δράματος αποτελεί το παιχνίδι (Λενακάκης, & Παναγή, 2018). Μέσα στο πλαίσιο της δραματικής τέχνης τα συμβολικά παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά με ανοργάνωτο τρόπο, μεταλλάσσονται σε δραματικά με οργανωμένο πλαίσιο, και τα οποία με την ελεύθερη χροιά τους, προσφέρουν στους εμπλεκόμενους τον χώρο για τη δημιουργία προσωπικών τρόπων αναζήτησης (Machado, 2010). Στο δραματικό παιχνίδι, η ανάπτυξη ενισχύεται σε διάφορα επίπεδα με θετικές επιδράσεις που δεν αφορούν μόνο το γνωστικό πεδίο. Μέσα στο προστατευμένο και ευχάριστο πλαίσιο του παιχνιδιού στο εκπαιδευτικό δράμα, ο μαθητής ενθαρρύνεται να συλλέξει και να επεξεργαστεί πληροφορίες, να κάνει δοκιμές όσον αφορά τη σύνθεση διαφόρων δομών, μοντέλων, συστημάτων και να αναπτυχθεί ολοκληρωτικά (Hentschel, 2010).

Το δραματικό παιχνίδι έχει παρατηρηθεί πως προσφέρει ευεργετικά οφέλη σε διάφορες πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου (Λενακάκης, & Παναγή, 2018). Σε γνωστικό-μαθησιακό επίπεδο το παιχνίδι έχει παρατηρηθεί πως ενισχύει τη θετική στάση για τη μάθηση εν γένει και είναι αποτελεσματικό, όσον αφορά, την επιτυχία μαθησιακών σκοπών σε ένα

περιβάλλον που δεν πιέζει και δεν στρεσάρει τον μαθητή (Wood & Attfield, 2005). Έτσι, η διδασκαλία απευθύνεται και προσεγγίζει το ενδιαφέρον όλων των μελών της τάξης (Lenakakis, Howard & Felekidou, 2018). Παράλληλα, το παιχνίδι επιβάλλει την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών, με θετική επίδραση στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα. Η βελτίωση της αυτοπεποίθησης, της αυταξίας, η οικοδόμηση της προσωπικής ανεξαρτησίας και η καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων, είναι μερικά παραδείγματα συντελεστών του ενισχύονται στον τομέα αυτόν (Martlew, Stephens, & Ellis, 2011). Ακόμα, στα πλαίσια της κοινωνικής εξέλιξης, το παιχνίδι πριμοδοτεί ένα κλίμα σεβασμού, αφενός ως προς τους συμπαίκτες και αφετέρου ως προς τους κανόνες της διαδικασίας (Lenakakis & Koltsida, 2017).

Τα παιχνίδια ρόλων, σημαντική κατηγορία παιχνιδιών του εκπαιδευτικού δράματος, είναι πολύ ευεργετικά για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Τέτοιου είδους παιχνίδια, βοηθούν το άτομο να ανακαλύψει τον εαυτό του και τις δεξιότητές του, με το καθρέφτισμα της συμπεριφοράς και των επιλογών που προκύπτουν μέσα από την υιοθέτηση ρόλων (Lenakakis & Koltsida, 2017). Επομένως, αυτό που προκύπτει από τη διαδικασία ενός παιχνιδιού ρόλων είναι η βαθύτερη κατανόηση του αληθινού εαυτού αλλά και του ενσαρκωμένου ρόλου (Λενακάκης, & Παναγή, 2018).

3. Η Αυτοαντίληψη στο Εκπαιδευτικό Δράμα

Σε διάρκεια ετών συναντάμε στη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία μελέτες που παρουσιάζουν τις θετικές επιδράσεις της τέχνης στη μάθηση, όσον αφορά τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των συμμετεχόντων (Lee, Cawthon, & Dawson, 2013). Είναι γνωστή, επίσης, η άποψη πως ο βαθμός της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας, επηρεάζουν άρδην τη συμπεριφορά, τις επιλογές και γενικότερα την προσωπικότητα του ατόμου. Αντιλαμβανόμενοι τη σημασία του, οι ερευνητές διαφόρων αντικειμένων έχουν μελετήσει στην πάροδο του χρόνου το ζήτημα αυτό από διάφορες κατευθύνσεις. Αντίστοιχα, πλούσια είναι η ερευνητική βιβλιογραφία στον χώρο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αναφορικά με την αυτοαντίληψη (Tsiaras, 2012· Μακρή- Μπότσαρη, 2013· Χατζή, 2019).

Οι Cicek & Palavan (2015), μελέτησαν την ενίσχυση της αυτοαντίληψης μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα με στόχο τη συσχέτισή του με τη δεξιότητα επίλυσης προβλήματος. Η

μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκε σε υποψήφιους παιδαγωγούς, φοιτητές πρώτου έτους στο Zirve University της Τουρκίας. Τα δεδομένα προέρχονταν από εργαλεία μέτρησης για την αυτοαντίληψη και για την επίλυση προβλήματος, ενώ αξιοποιήθηκαν οι τεχνικές του δράματος.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας των Ασημίδου, Λενακάκης και Τσιάρας (2021), η ενίσχυση του βαθμού της αυτοπεποίθησης των εφήβων έχει άμεση συσχέτιση με την παρακολούθηση προγράμματος που αξιοποιεί δραματικές παιδαγωγικές τεχνικές. Στην έρευνα συμμετείχαν 42 μαθητές της Γ΄ Λυκείου, ενώ οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν μια φορά τη βδομάδα για 16 εβδομάδες. Τα συμπεράσματα της έρευνας ανέδειξαν την αύξηση της γενικής αυτοπεποίθησης των μαθητών, αλλά και την αύξηση της αυτοπεποίθησης σε έξι από τις επτά κατηγορίες ειδικής αυτοπεποίθησης που μελετήθηκαν.

Μεικτές έρευνες και έρευνες δράσης, που έχουν περατωθεί στην Ελλάδα αναφορικά με τη συσχέτιση του Εκπαιδευτικού Δράματος και της αυτοαντίληψης, έχουν επιβεβαιώσει την αρχική τους υπόθεση αλλά και την ερευνητική βιβλιογραφία (Χατζή, 2019). Στις έρευνες αυτές επιτελέστηκαν εργαστήρια που αξιοποιούσαν δραματικές τεχνικές και αφορούσαν την ηλικιακή ομάδα των παιδιών σχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Αντίστοιχη μελέτη της Μπακοπούλου (2017), που αξιοποίησε την αφήγηση παραμυθιού και τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος συμπεραίνει τη θετική διασύνδεση των εργαστηρίων με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στον Ελλαδικό χώρο σημαντικά για την ερευνητική βιβλιογραφία, στη σχέση αυτοαντίληψης και εκπαιδευτικού δράματος, είναι τα αποτελέσματα της έρευνας του Tsiaras (2012). Πιο συγκεκριμένα η μελέτη αυτή απασχόλησε 141 συμμετέχοντες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από το όγδοο έως το εντέκατο έτος της ηλικίας τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας προσέφεραν εκτός από την ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών, την παραδοχή πως αυτή η ενίσχυση δεν εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών, μιας και τα αποτελέσματα ήταν εξίσου θετικά σε όλα τα ηλικιακά γκρουπ.

Σε έρευνα που διεξήχθη το 2019 στον χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης, τεκμηριώθηκε η συσχέτιση του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου και της γενικής αυτοαντίληψης των μαθητών στις τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βεντούλη, Λενακάκης, & Βουγιούκας, 2019). Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν και την ενίσχυση της αυτοαντίληψης, αναφορικά με τις πτυχές που τη συνθέτουν, όπως της σχολικής ικανότητας, της σχέσης με συνομήλικους, της αθλητικής ικανότητας, της φυσικής εμφάνισης, της συμπεριφοράς και της αυτοεκτίμησης.

Σε μελέτη που διεξήχθη το 2006, σε 123 παιδιά μέσου όρου ηλικίας τα 11,5 χρόνια, παρατηρήθηκε η εξέλιξη της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από δέκα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Τα προγράμματα στηρίχθηκαν στην τεχνική των παιχνιδιών ρόλων, στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Στα συμπεράσματα της έρευνας συναντάται και η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών. Άξιο αναφοράς, είναι το δεδομένο της καταγωγής των συμμετεχόντων, καθώς 20 από αυτούς προέρχονταν από διαφορετικά αστικά, επαρχιακά και αγροτικά περιβάλλοντα (Wright, 2006).

Στοιχεία που συνθέτουν την αυτοαντίληψη, είναι η σχολική ικανότητα, η σχέση με τους συνομηλίκους, η σωματική ικανότητα και η σχέση με τη μητέρα. Πλήθος ερευνών έχουν επεξεργαστεί τα ζητήματα αυτά στον τομέα των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών (Μακρή- Μπότσαρη, 2013).

Σε διεθνές επίπεδο έχει παρατηρηθεί υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και τις σχολικές επιδόσεις. Σε έρευνα που ολοκλήρωσαν οι Affum-Osei, Asante- Adom και Barnie το 2014, παρατηρήθηκε αντιστοιχία στα κίνητρα για την επιτυχία των στόχων και του μεγάλου βαθμού ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, στους μαθητές του Γυμνασίου. Να σημειωθεί εδώ πως στην ερευνητική βιβλιογραφία έχει επιβεβαιωθεί η σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στις έννοιες, τόσο της αυτοαντίληψης με την αυτοεκτίμηση, όσο της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης με τις σχολικές επιδόσεις (Γιαννέλος, 2003). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να ασκήσει επίδραση και στην αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου, που μαζί με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση συνθέτουν τον εαυτό. Οι Stanton, Cawthon και Dawson (2017), μελέτησαν αυτή τη συσχέτιση και τα αποτελέσματα της έρευνάς τους επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση της μελέτης.

Σε έρευνα του Τσιάρα (2016), διαφαίνεται η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών σε ένα ερευνητικό δείγμα 2.428 παιδιών, ηλικίας οκτώ με δώδεκα χρονών. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε 120 ελληνικά σχολεία. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί πως η βελτίωση της σχέσης και ενίσχυση της φιλίας μεταξύ των παιδιών είναι ανεξάρτητη από την ηλικία τους, αφού σε όλες τις ηλικιακές ομάδες αναφέρθηκαν θετικά αποτελέσματα. Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα (νηπιακή ηλικία), η Γαλάνη το 2007 πραγματοποίησε μελέτη στους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία στην πόλη της Αχαΐας, Πάτρα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν θετικές επιδράσεις στην κοινωνική και την ψυχοκοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε στα προγράμματά της τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού.

Στη μελέτη της Τσάντα (2021), επιβεβαιώνεται η υπόθεση της αυτό-ενίσχυσης, στο πεδίο της σωματικής άσκησης. Η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όσο πιο πολύ ασκείται ένα άτομο τόσο υψηλότερη σωματική αντίληψη έχει. Στην έρευνα περιλαμβάνονται 406 συμμετέχοντες από 18 έως 64 χρονών. Σε αντίστοιχη κατεύθυνση, η έρευνα των Τσιτώτα, Διγγελίδη και Κοτρώτσιου (2018), επιχείρησε να συσχετίσει τη σωματική αυτοαντίληψη με τη γενική σωματική αυτοαντίληψη, συνολική αυτοεκτίμηση και τη σωματική άσκηση. Στα ευρήματα της έρευνας περιλαμβάνεται αφενός η επιβεβαίωση της ερευνητικής υπόθεσης, και αφετέρου η συσχέτιση με την αθλητική ενασχόληση των γονέων, αφού παρατηρούνται υψηλότερες τιμές όταν οι γονείς συμμετέχουν σε σωματικές δραστηριότητες. Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν 320 μαθητές της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου και της Α΄ και Β΄ τάξης γυμνασίου στον νομό Λαρίσης.

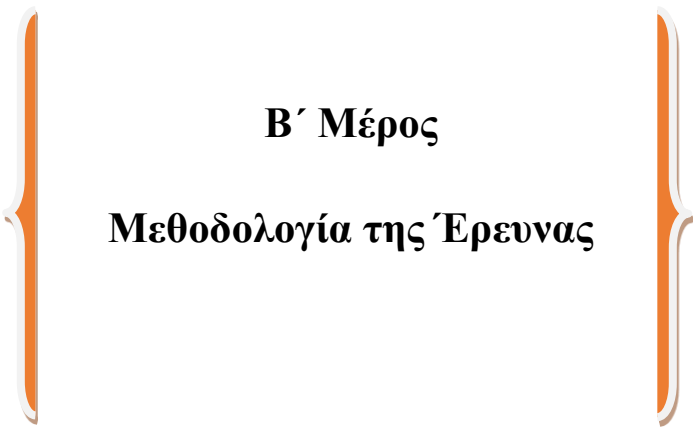
Επιπροσθέτως, το εκπαιδευτικό δράμα έχει μελετηθεί και όσον αφορά την έκθεση μπροστά σε κοινό και την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων. Στην έρευνα της Ery (χ.χ.), σε Γυμνάσιο της Βουδαπέστης, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση στην αυτοπεποίθηση και την έκθεση μπροστά σε κοινό στους έφηβους μαθητές του δείγματος. Παρατηρήθηκε, επίσης, διαφοροποίηση στην επίδοση της προφορικής ανάπτυξης στην Αγγλική γλώσσα, καθώς η γλώσσα στην οποία τα παιδιά εκτέθηκαν ήταν η αγγλική.

Αντίστοιχη έρευνα στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας επιτέλεσαν οι Gürler και Konca (2016). Η μελέτη εκμεταλλεύτηκε και τεκμηρίωσε τη συσχέτιση της υψηλής αυτοαντίληψης και της επιτυχίας, ενώ τη συνδύασε με τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της προφοράς της αγγλικής γλώσσας. Έρευνες βέβαια έχουν αποδείξει τα οφέλη του δράματος και σε άλλα μαθήματα, όπως αυτό της Ιστορίας. Αξιοσημείωτη η μελέτη του Morris (2001) που με αφετηρία τη διδασκαλία του αντικειμένου της Ιστορίας μέσω του δράματος, οδηγήθηκε σε κάποια σημαντικά συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα αυτά αφορούν την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αξιολόγησης γεγονότων και δεδομένων με σκοπό την κριτική τους και την ανάπτυξη υποθέσεων για μελλοντικές καταστάσεις και την πραγματική αξιολόγηση.

Η συνεισφορά του εκπαιδευτικού δράματος έχει μελετηθεί και σε πλαίσια που δεν ταυτίζονται με την τυπική εκπαίδευση, ενώ η αξία του έχει τεκμηριωθεί ακόμα και στις πιο ιδιαίτερες περιπτώσεις. Η έρευνα της Αθανασοπούλου, που επιτελέστηκε το 2012, αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα. Πρόκειται για μια ερευνητική εφαρμογή που συνέβη στο ορφανοτροφείο «Μέλισσα», σε παραμελημένα και κακοποιημένα παιδιά ηλικίας οκτώ (8) έως δεκατριών (13) χρόνων. Στόχος της έρευνας ήταν η ενδυνάμωση των παιδιών αυτών μέσα από εργαστήρια με

θεατρικές, θεραπευτικές και παιδαγωγικές τεχνικές. Στα αποτελέσματα της μελέτης αναδείχθηκε η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των τροφίμων, που κατ' επέκταση έδρασε θετικά στη συμπεριφορά και τη μεταξύ τους επικοινωνία.

Από την έρευνα της Μπάκα (2011), μπορούμε να συλλέξουμε πολύτιμα στοιχεία για αυτά που προσφέρει το εκπαιδευτικό δράμα στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Στην εμπειρική μελέτη συμπεριλήφθηκαν 230 παιδιά τυπικής ανάπτυξης, 10 με 12 χρονών και 16 παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη, 16 έως 23 χρονών. Τα συμπεράσματα έφεραν στοιχεία για τη διάρκεια διατήρησης των αποτελεσμάτων αλλά και τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Έτσι, τα παιδιά με τη μη τυπική ανάπτυξη διατήρησαν την ενισχυμένη αυτοαντίληψη στη διαγωγή και την αυτοεκτίμησή τους ακόμα και μετά το πέρας των προγραμμάτων, αντίθετα η σχέση με τους άλλους και η εξωτερική εμφάνιση μειώνεται με τον καιρό, αν δεν υπάρχει η μεταβλητή του θεάτρου. Από την άλλη, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης για να διατηρήσουν την αυξημένη τους αυτοαντίληψη χρειάζονται την τριβή με τέτοιου είδους προγράμματα και στο μέλλον, ώστε να κρατήσουν ενισχυμένη την αυτοαντίληψή τους στα πεδία της σχολικής επίδοσης, της σχέσης με τους άλλους, της συμπεριφοράς, και της αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης φαίνεται να διαρκεί μέσα στον χρόνο η ενισχυμένη αυτοαντίληψη της αθλητικής ικανότητας και της εξωτερικής εμφάνισης. Τέλος, για αποτελέσματα της αυτοαντίληψης δεν φαίνεται να υπάρχει εξάρτηση από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, καθώς δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις (Μπάκα, 2011).



Β' Μέρος
Μεθοδολογία της Έρευνας

4. Η ερευνητική προσέγγιση της μελέτης

4.1. Στόχος και σημασία της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Με βάση την ερευνητική και τη θεωρητική ανασκόπηση, προέκυψε η ανάγκη περαιτέρω μελέτης, όσον αφορά την συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην αυτοαντίληψη των μαθητών προσχολικής ηλικίας. Η αναγκαιότητα υλοποίησης της παρούσας μελέτης, προκύπτει από την απουσία ερευνών που μελετούν την προσχολική ηλικία σε σχέση με την αυτοαντίληψη. Αυτό πιθανό να συμβαίνει καθώς τα παιδιά στο νηπιαγωγείο βρίσκονται στην φάση της οικοδόμησης του εσωτερικού μηχανισμού της αυτοαντίληψής, που πριν την ηλικία αυτή δεν έχει κάνει την εμφάνιση της (Parker, 2010). Μέχρι και την ηλικία αυτή ότι σχετίζεται με τον μηχανισμό της αυτοαντίληψης αφορά τις γνώμες των άλλων (Parker, 2010) και τον διαχωρισμό γενικών (εξωτερικών) διαφοροποιήσεων του εγώ από τους άλλους (Park, Schaller, & Crandall, 2007· Παπαοικονόμου, 2011).

Εφόσον ο μηχανισμός της αυτοαντίληψης δεν έχει ολοκληρωθεί στο νηπιαγωγείο, γίνεται αντιληπτό, πως ο εαυτός αποτελεί ένα δύσκολο αφαιρετικό θέμα για να δουλέψει κανείς με τους μαθητές της προσχολικής ηλικίας. Αυτό σημαίνει πως ο σχεδιασμός ενός εργαστηριακού προγράμματος εκπαιδευτικού δράματος για το νηπιαγωγείο, με θέμα τον εαυτό και την ενίσχυση της αυτοαντίληψης, πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να καθιστά την αφαιρετική έννοια προσιτή στους εμπλεκόμενους. Για τον λόγο αυτό στην συγκεκριμένη μελέτη όλα τα εργαστήρια σχεδιάστηκαν με βάση το παραμυθητικό στοιχείο και το νοερό ταξίδι σε μια άλλη διάσταση της πραγματικότητας που εδρεύει στη φαντασία. Κάθε εργαστήριο αποτελούσε μια ιστορία με αρχή μέση και τέλος ενώ η πλοκή πολλές φορές παρουσίαζε ανατροπές. Ο στόχος την αυτοαντίληψης στα εργαστήρια άλλες φορές ερχόταν με την ανατροπή της ιστορίας και το επιμύθιο, αντίθετα άλλες φορές η ουσία και η πραγματοποίηση των στόχων συνέβαινε μέσα στο ταξίδι προς τη λύση της πλοκής. Μέσα από την πλοκή το ενδιαφέρον των νηπίων παρέμεινε αμείωτο, ενώ ο ζήλος για την λύση της ιστορίας αποτέλεσε ένα εσωτερικό κίνητρο για την επεξεργασία ζητημάτων που αφορούν την θετική οικοδόμηση της αυτοαντίληψης. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται, λοιπόν, η ερευνητική προσέγγιση της επίδρασης ενός τέτοιου προσεκτικά σχεδιασμένου (για το νηπιαγωγείο) προγράμματος εκπαιδευτικού δράματος, στην οικοδόμηση μιας θετικής αυτοαντίληψης των παιδιών ηλικίας 4 με 6 ετών, αλλά και την ενίσχυση του πρωίμου αυτού μηχανισμού.

Επομένως, ερευνητικά το εγχείρημα αυτό έχει ενδιαφέρον λόγω της ιδιαιτερότητας της ηλικιακής ομάδας των συμμετεχόντων και του αναπτυξιακού σταδίου που βρίσκονται. Όπως

διατυπώθηκε και παραπάνω, στην πρώτη αυτή ηλικία επιτελούνται συνεχείς τροποποιήσεις της αυτοαντίληψης όσον αφορά τη δομή και τον σχηματισμό της, οι οποίες τροποποιήσεις πυροδοτούνται από τη συνεχή επαφή με το ανθρωπογενές περιβάλλον (Παπάνης, 2011). Το παιδί μέσα από τη διαρκή απόκτηση νέων πρωτόγνωρων εμπειριών, κάνει καταγραφές και επεξεργασίες πληροφοριών, κρίνει στάσεις των άλλων και αξιολογεί τη δική του, απομνημονεύει και ταξινομεί αντιλήψεις και αξίες. Από τις λειτουργίες αυτές αναπόφευκτα και αυτόματα μπαίνει στη διαδικασία να οργανώσει όλα τα δεδομένα που αφορούν τον εαυτό του (Μπρούζος, 2004). Η νηπιακή ηλικία είναι η φάση της οικοδόμησης του συστήματος, τα θεμέλια της αυτοαντίληψης. Επομένως, κρίνεται σημαντική η επίδραση που έχει το δράμα σε αυτή την ηλικία που μπαίνουν οι βάσεις της προσωπικότητας.

Σκοπός της έρευνας είναι η επίδραση τεχνικών του δράματος στη θετική αυτοαντίληψη των μαθητών, μέσα από εργαστήρια εκπαιδευτικού δράματος που υλοποιούνται στον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης. Επομένως, έγινε προσπάθεια να σχεδιαστούν δώδεκα εργαστηριακές παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος, που να απευθύνονται στις ηλικίες των 4 έως 6 ετών, και να στοχεύουν στη γνωριμία με τον εαυτό, στην ανάπτυξη θετικής σχέσης μαζί του αλλά και με τους άλλους, στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, στη δημιουργία ομαδικού- συνεργατικού κλίματος, στην ανάπτυξη σωματικών δεξιοτήτων και θετικής εικόνας του σώματος και στην επεξεργασία της σχέσης με τη μητέρα.

Ως εκ τούτων, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Θα υπάρξουν διαφοροποιήσεις στην αυτοαντίληψη των μαθητών προσχολικής ηλικίας μετά από την παρακολούθηση των εργαστηριακών παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος;
- β) Τι αλλαγές θα παρατηρηθούν όσον αφορά την προσωπική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων;

Συνεπώς, οι ερευνητικές υποθέσεις συντάσσονται ως εξής:

Μηδενική Υπόθεση: Ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος δώδεκα εβδομαδιαίων συναντήσεων, δεν θα ενισχύσει την αυτοαντίληψη των μαθητών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών), του ιδιωτικού νηπιαγωγείου που θα το παρακολουθήσουν.

Υπόθεση Εργασίας: Ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος θα ενισχύσει την αυτοαντίληψη των μαθητών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών), του ιδιωτικού νηπιαγωγείου που θα το παρακολουθήσουν.

4.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια έρευνα δράσης που αξιοποιεί τεχνικές δράματος στην εκπαίδευση. Με βάση τον Hopkins (2014), ένας δάσκαλος οφείλει να είναι ανεξάρτητος, να κάνει την ατομική του αξιολόγηση και να μελετά την αποτελεσματικότητα των τεχνικών του, με πρακτικά-πραγματικά δεδομένα, ώστε να μην αποτελεί άκριτο φορέα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έρευνα δράσης σηματοδοτεί μια διαδικασία μελέτης, που επιχειρούν τα ίδια τα άτομα που εμπλέκονται στις πρακτικές διαδικασίες του αντικειμένου, με σκοπό να εξελίξουν την πρακτική μέθοδό τους, αλλά και γενικότερα την κοινωνία που μελετούν και συνθέτουν ως μέλη της (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 66). Ως εκ τούτου, η έρευνα δράσης θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια διαδικασία εκδημοκράτησης της εκπαίδευσης (Castle, 2006: 1101). Εξαιτίας της διαδικασίας αυτής, ο δάσκαλος είναι σε θέση να επεξεργαστεί, πέρα από την αποτελεσματικότητα προσωπικών, συγκεκριμένων πρακτικών, την εκπαίδευση και τα συστήματα που χρησιμοποιεί, αλλά και να εξυπηρετήσει την επιστημονική γνώση σε διάφορα αντικείμενα (Craig, 2009: 5· Beaumfield, Hall, & Wall, 2013: 1).

Σαν μέθοδος η έρευνα δράσης, λειτουργεί ως γέφυρα της θεωρίας και της πράξης, εφόσον προσεγγίζεται μέσω της πρακτικής εφαρμογής, στηριγμένη στο θεωρητικό υπόβαθρο και τη θεωρητική μελέτη και ανασκόπηση του εκάστοτε υπό μελέτη αντικειμένου (Σιαμαντά, 2017: 358). Όπως προκύπτει από τα άνωθεν λεγόμενα, ο μελετητής στην έρευνα δράσης είναι συμμετοχός. Συμμετέχει μάλιστα, σε όλες τις φάσεις της έρευνας, δηλαδή στο στάδιο του προσδιορισμού του ζητήματος, αναπτύσσει σχέδιο δράσης, και έπειτα το υλοποιεί, αναστοχάζεται και αξιολογεί την εφαρμογή του, και γίνεται κοινωνός των πληροφοριών που συνέλεξε από την όλη διαδικασία (Creswell, 2016).

Ο βαθμός της αποτελεσματικότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την κριτική σκέψη του ερευνητή, σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Η κριτική σκέψη μπορεί να είναι υπεύθυνη για την τροποποίηση και την επαναδιαπραγμάτευση ρόλων και τεχνικών μέσα στην ίδια τη διαδικασία (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008: 2-5).

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη αξιοποιήθηκαν και ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Πρόκειται λοιπόν για μια μεικτή ερευνητική μέθοδο που αξιοποιεί και τις δυο αυτές μεθόδους συλλογής δεδομένων, προκειμένου να εξάγει όσο το δυνατόν ασφαλέστερα συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2016: 537). Η άνωθεν αναφερόμενη ασφάλεια

στην περίπτωση των πολλαπλών προσεγγίσεων, εξασφαλίζεται από τη σύγκλιση ή την απόκλιση των αποτελεσμάτων των δύο ερευνών (Heale, & Forbes, 2013: 98).

Μέσα από τη μεικτή μέθοδο ερευνών, επιτυγχάνεται η τριγωνοποίηση, που συμβάλλει στην αξιοπιστία της έρευνας. Καταρχάς η τριγωνοποίηση προσφέρει τη δυνατότητα της ανάδυσης συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη μελέτη διαφορετικού είδους αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, από τα χ αποτελέσματα και τα ψ αποτελέσματα, μπορεί να προκύψουν τα ζ αποτελέσματα (Τζιαφέρη, 2014). Διαφορετικά, τα αποτελέσματα που προκύπτουν με τη χρήση των δυο μεθόδων αλληλοσυμπληρώνονται. Καθήκον λοιπόν του μελετητή είναι η ενοποίηση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή συνολικών συμπερασμάτων για το υπό μελέτη θέμα (Creswell, 2016: 538). Άλλωστε, σε ζητήματα που αφορούν τον χώρο της εκπαίδευσης, όπως και των ζητημάτων συμπεριφοράς, η μεικτή έρευνα αποτελεί ιδανική λύση, αφού πρόκειται για πολυπαραγοντικά και πολύπλευρα ζητήματα, δύσκολα στη διερεύνηση (Αγαλιανού, 2014: 190).

Τέλος, με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες της έρευνας επιλέχθηκε ένα οιονεί πειραματικό σχέδιο δράσης. Αυτό το μοντέλο δράσης εξυπηρετεί το μικρό δείγμα, αλλά και τη δυνατότητα μέτρησης πριν και μετά τη χορήγηση παρέμβασης στην ορισμένη από τον ερευνητή ομάδα, όπως και στην ομάδα μέσα από την οποία πραγματοποιείται ο έλεγχος (Mertler, 2012).

4.3. Ο ερευνητικός πληθυσμός

Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκε οιονεί πείραμα, καθώς η σύσταση των ομάδων που έλαβαν μέρος στην πειραματική διαδικασία προϋπήρχε της έρευνας. Πιο αναλυτικά, μελετήθηκε η επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος δίχως να έχουν ελεγχθεί για ισοδυναμία οι δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου (Cohen, Manion, & Morrison, 2007:283). Η επιλογή του σχολείου ωστόσο, έγινε τυχαία, αφού παρότι νηπιαγωγός δεν είχα πρόσβαση σε κάποιο σχολείο ή σε κάποιο κέντρο δημιουργικής απασχόλησης. Πιο συγκεκριμένα συντάχθηκε και στάλθηκε σε 35 ιδιωτικά νηπιαγωγεία της Αθήνας ένα έγγραφο, στο οποίο αναφερόταν αναλυτικά ο σκοπός της έρευνας και η περιγραφή του προγράμματος. Δόθηκε μάλιστα και η περιγραφή ενός ενδεικτικού εργαστηριακού προγράμματος. Από τα σχολεία που ανταποκρίθηκαν επιλέχθηκε τυχαία, το σχολείο που συμμετέχει στην παρούσα έρευνα. Το ιδιωτικό αυτό νηπιαγωγείο, διαθέτει δυο τμήματα με παιδιά προνηπιακής και νηπιακής ηλικίας (4-6 ετών). Εκ των οποίων πάλι με τυχαία επιλογή επιλέχθηκε το ένα από τα δύο τμήματα ως πειραματική ομάδα (O1), και το άλλο ως ομάδα ελέγχου (O2). Το σύνολο του δείγματος

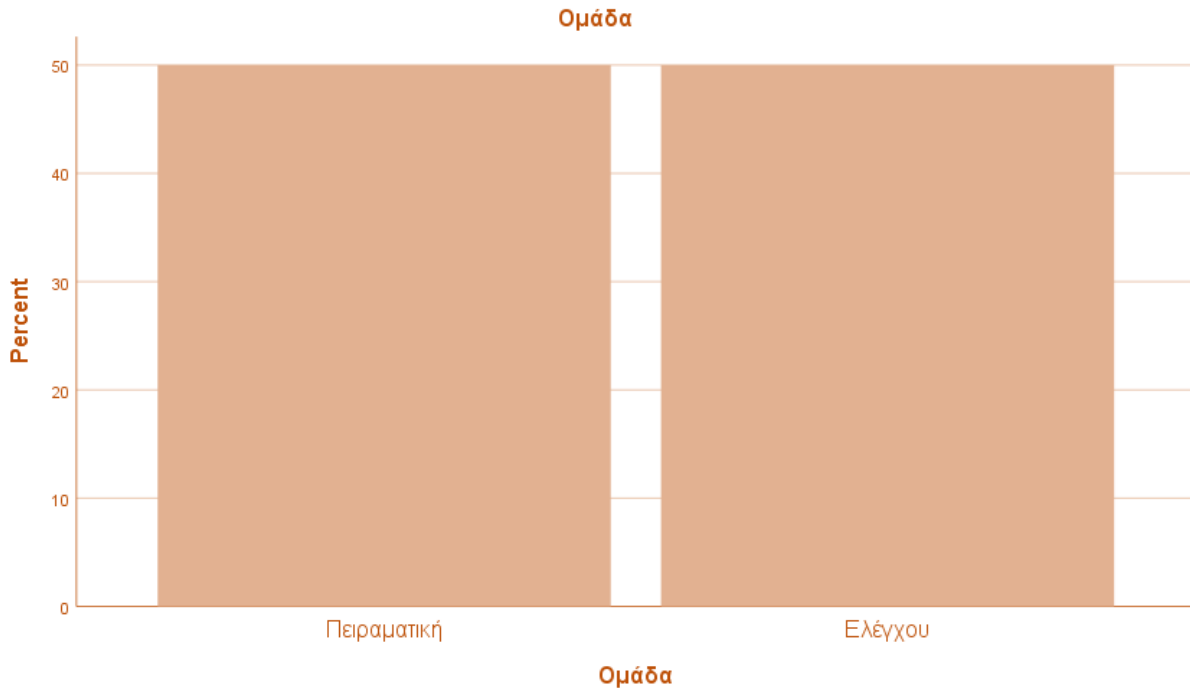
αντιστοιχεί σε 30 παιδιά νηπιακής ηλικίας. Επιπροσθέτως, όπως αναφέρθηκε υλοποιήθηκε μια οιονεί πειραματική διαδικασία με μετρήσεις της αυτοαντίληψης, που αφορούν την ποσοτική έρευνα, σε δυο χρόνους, πριν την αρχή και στο τέλος των παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος, σε ομάδες που προϋπήρχαν της έρευνας και δεν προέκυψαν από τυχαία δειγματοληψία αλλά σκοπιμότητας (Jackson, 2014). Από τα παραπάνω δυο στοιχεία δεν μας επιτρέπεται να εξάγουμε τα συμπεράσματα σε γενίκευση.

Η πειραματική ομάδα (Ο1) περιλάμβανε δεκαπέντε (15) παιδιά, εκ των οποίων τα έξι (6) ήταν κορίτσια και τα εννέα (9) αγόρια. Την ομάδα ελέγχου (Ο2), συνθέτουν δεκαπέντε νήπια και προνήπια, επτά (7) αγόρια και οκτώ (8) κορίτσια. Και στις δυο ομάδες συμπτωματικά περιλαμβάνονται περισσότερα προνήπια παρά νήπια. Στην πειραματική ομάδα υπάρχει αναλογία 13 προνήπια προς 2 νήπια, ενώ στην ομάδα ελέγχου συναντάμε 14 προνήπια και ένα νήπιο. Το σχολείο βρίσκεται στα βόρεια προάστεια της Αθήνας και λειτουργεί πολλά χρόνια.

Ομάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πειραματική	15	50.0	50.0	50.0
	Ελέγχου	15	50.0	50.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

1 Πίνακας. Περιγραφή δείγματος.



Εικόνα 1. Γράφημα απεικόνισης του δείγματος.

Για τις ανάγκες παρουσίασης της ανάλυσης των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, και εξυπηρετώντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων της έρευνας, τα παιδιά των δυο ομάδων χαρακτηρίζονται συμβολικά με ένα κεφαλαίο γράμμα και έναν αριθμό. Για την Ο1 τα κορίτσια συμβολίζονται με κεφαλαίο (Κ) και τον αριθμό που αντιστοιχεί συμβολικά σε κάθε μαθητή (π.χ. Κ1, Κ2, Κ3), ενώ για τα αγόρια με το γράμμα (Α) (π.χ. Α1, Α2, Α3). Αντίθετα για την Ο2, τα κορίτσια συμβολίζονται με τα κεφαλαία αρχικά (ΕΚ), και τον αριθμό που συμβολικά αντιστοιχεί στο κάθε παιδί (π.χ. ΕΚ1, ΕΚ2, ΕΚ3), ενώ τα αγόρια της Ο2 με τα αρχικά (ΕΑ) (π.χ. ΕΑ1, ΕΑ2, ΕΑ3).

4.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ο όρος «εργαλεία του ερευνητή», αποτελεί το μέσο που εκείνος χρησιμοποιεί για να μαζέψει τα απαραίτητα δεδομένα που θα τον οδηγήσουν στην εξαγωγή όσο το δυνατόν εγκυρότερων αποτελεσμάτων. Μάλιστα, ο εκπονητής της έρευνας, είναι ελεύθερος να αξιοποιήσει όσα από αυτά χρειάζεται, ώστε να εμβαθύνει και να κατανοήσει επαρκώς το εκάστοτε ζήτημα (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015: 1-2). Η παρούσα μελέτη στοχεύει να εξετάσει την επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στην αυτοαντίληψη των

προνηπίων και των νηπίων μέσα από ένα σχετικό τίτλο παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος. Για την αποτελεσματικότερη επεξεργασία του ζητήματος αυτού, αξιοποιούνται εργαλεία και της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας.

4.4.1. Ποσοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στόχος για την ποσοτική έρευνα είναι να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές. Τα εργαλεία που επιλέγονται στην ποσοτική έρευνα, αφορούν μεγαλύτερα δείγματα, έτσι ώστε να είναι εφικτό να γίνουν γενικεύσεις από τα συμπεράσματα που εξάγονται για το δείγμα σε συμπεράσματα του συνολικού πληθυσμού (Μάρκου, 2016). Στην περίπτωση μας, βέβαια, καθότι οιονεί πείραμα, το δείγμα δεν είναι εξαιρετικά μεγάλο, θα μας δια φωτίσει όμως για την ουσιαστικότερη και ασφαλέστερη κατανόηση του υπό μελέτη θέματος, όσον αφορά τους συμμετέχοντες της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα έγκυρο και αποτελεσματικό μέσο συγκέντρωσης δεδομένων και είναι η ποσοτική τεχνική που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μια μέθοδο, στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες απαντάνε ερωτήματα, που ερωτήθηκαν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο κάθε φορά, χωρίς παραλείψεις ή διαφορές στη σειρά. Σκοπό έχει τη συγκέντρωση πληροφοριών, μεταξύ άλλων, για την άποψη, τη συμπεριφορά και τα στοιχεία της προσωπικότητας σε σχέση με τα ζητούμενα της έρευνας (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015: 1-2).

Στην παρούσα έρευνα λοιπόν, η επιλογή ερωτηματολογίου έγινε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Ως εκ τούτου, τα ζητούμενα της μελέτης οδήγησαν την ερευνήτρια στην επιλογή του ερωτηματολογίου *Πως Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό Μου* (ΠΑΤΕΜ I), της Εύης Μακρή- Μπότσαρη (2013), που πρόκειται για μεταφορά του εργαλείου *Manual for the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* των Harter και Pike (1983) στα ελληνικά δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ I είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο που αξιοποιεί τις εικόνες και αξιολογεί την αυτοαντίληψη των παιδιών Α', Β' και Γ' Δημοτικού, μετρώντας ειδικές κατηγορίες αυτοαντίληψης. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν την *σχολική ικανότητα*, τις *σχέσεις με τους συνομηλίκους*, τη *σωματική ικανότητα* και τις *σχέσεις με τη μητέρα*.

Το ερωτηματολόγιο αυτό επιλέχθηκε εφόσον δεν υπάρχει έκδοση για το νηπιαγωγείο, και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της ηλικιακής ομάδας που μελετάται στην παρούσα εργασία. Άλλωστε από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας δεν βρέθηκε κάποιο άλλο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της έρευνας. Επιλέχθηκε ακόμα, καθώς είναι ένα ερωτηματολόγιο που αξιοποιεί τις εικόνες, για την επιλογή των

απαντήσεων από τους ερωτηθέντες. Αυτό αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση, εφόσον η έρευνα είχε ανάγκη από δεδομένα που απορρέουν από τα ίδια τα άτομα που θα δεχθούν την εργαστηριακή παρέμβαση, εφόσον υλοποιείται οιοδήποτε πείραμα (Mertler, 2012). Όπως είναι γνωστό, τα παιδιά νηπιακής και προνηπιακής ηλικίας δεν γνωρίζουν ανάγνωση, έτσι η αξιοποίηση των εικόνων κρίθηκε καίριας σημασίας, αφού συγκεντρώνει τα παιδιά, τα βοηθάει στη βαθύτερη κατανόηση της ερώτησης και στην ταύτιση με τον ήρωα της εικόνας. Στοιχεία που οδηγούν σε αντικειμενικότερες και με περισσότερη αξιοπιστία απαντήσεις (Γρόσδος, 2013:110).

Όσον αφορά το περιεχόμενο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, έγινε μία και μόνη προσαρμογή, για να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες της ηλικίας των παιδιών που συμμετείχαν. Αφαιρέθηκε η μια από τις τέσσερις κλίμακες αυτοαντίληψης που μετρήθηκαν, και συγκεκριμένα αυτή της σχολικής ικανότητας. Αφαιρέθηκε ολόκληρη, έτσι ώστε να μην επηρεάσει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Είναι γνωστό ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής δεν έχουν τόσο αναπτυγμένη κρίση, όσον αφορά συγκεκριμένα πεδία της σχολικής τους ικανότητας. Είναι δηλαδή δύσκολο να διαχωρίσουν την ικανότητά τους στα μαθηματικά, στη γλώσσα, κ.α.. Έχουν, προφανώς, μια γενική αίσθηση της επίδοσής τους: στην τυπική εκπαίδευση, αλλά οποιαδήποτε εξειδίκευση θεωρήθηκε ότι δεν θα γίνει αντιληπτή από το δείγμα. Άλλωστε, η προσχολική εκπαίδευση επιτελείται με διαθεματική προσέγγιση των εκπαιδευτικών αντικειμένων. Επομένως, οι κλίμακες που αξιολογούνται με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, και συνθέτουν την αυτοαντίληψη των ερωτηθέντων είναι οι *σχέσεις με τους συνομηλίκους*, η *σωματική ικανότητα* και οι *σχέσεις με τη μητέρα*. Κλείνοντας, συμπληρωματικά με το ερωτηματολόγιο, θα αξιοποιηθούν και τα ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, με στόχο την καλύτερη κατανόηση του θέματος, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την τριγωνοποίηση (Creswell, 2011). Άλλωστε, η διαδικασία αυτή κρίνεται σημαντική για τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα, πόσο μάλλον για ζητήματα που αφορούν στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Τσιώλης, 2013).

4.4.2. Ποιοτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Μόνο το ερωτηματολόγιο, δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί αρκετό για την εις βάθος κατανόηση της σχέσης εκπαιδευτικού δράματος και αυτοαντίληψης, έτσι στην παρούσα μελέτη θα αξιοποιηθεί και η ποιοτική έρευνα. Με βάση μάλιστα πολλούς μελετητές και την Κεδράκα (2008), χρησιμοποιώντας ποσοτικές τεχνικές μπορούμε να πάρουμε πληροφορίες για τι ακριβώς

συμβαίνει στον πληθυσμό που μελετάμε, όμως οι ποιοτικές τεχνικές μας εξασφαλίζουν την ερμηνεία για όσα συμβαίνουν. Η φύση της συγκεκριμένης έρευνας, όπου η ερευνητρια αλληλεπίδρασε με τα υποκείμενα της μελέτης, τα ποιοτικά δεδομένα έχουν ιδιαίτερη σημασία, ενώ πρόκειται να συμπληρωθούν από τα ποσοτικά δεδομένα (Cohen, Manion, & Morrison, 2013). Η συλλογή πληροφοριών που προκύπτουν από την ενεργό συμμετοχή του ερευνητή, προσδίδει στην έρευνα το προνόμιο της πληρότητας, για τα αποτελέσματα που προκύπτουν (Λυδάκη, 2001). Ακόμα, η ποιοτική έρευνα προσφέρει στους ερευνητές την ικανότητα να χρησιμοποιήσουν μεθόδους που μελετούν την κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσα από την παρατήρηση και την επεξεργασία του υλικού των παρεμβάσεων (Creswell, 2011). Η ποιοτική έρευνα είναι ενεργή σε όλες τις φάσεις της μελέτης, από την αρχή μέχρι και το τέλος, ενώ η κωδικοποίηση συμβαίνει σε τρεις φάσεις, στην παρατήρηση, τη συλλογή πληροφοριών και στην ανάλυση των δεδομένων (Μαμούρα, 2011). Τα ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούμε στην παρούσα έρευνα είναι η συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο του ερευνητή.

Η *συμμετοχική μη δομημένη παρατήρηση* επιλέχθηκε αφού ο ερευνητής είναι και συμμετέχων στη διαδικασία που υλοποιείται. Έτσι ο μελετητής, αφενός παρατηρεί τα υποκείμενα της μελέτης του, και αφετέρου μετέχει και πραγματοποιεί αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα και το περιβάλλον της έρευνας (Γαλάνης, 2018: 274). Μέσα από την παρατήρηση, ο ερευνητής είναι σε θέση να καταγράψει τη συμπεριφορά και την αντίδραση των εμπλεκόμενων μέσα στο περιβάλλον μελέτης, και ύστερα να αποδώσει την ερμηνεία για τη σκέψη, το συναίσθημα και την αντίληψή τους. Φυσικά για να συμβεί η διαδικασία αυτή αποτελεσματικά, στις απαραίτητες αρετές του ερευνητή, ανήκουν η ενσυναίσθηση και η διακριτικότητα που είναι υποχρεωμένος να αντιμετωπίζει την πραγματικότητα του κάθε υποκειμένου και την αντικειμενική ερμηνεία των γεγονότων (Κέδρακα, 2008: 2-8).

Το *ημερολόγιο του ερευνητή* αποτελεί το μέσο για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας εργασίας. Πρόκειται για μια χρήσιμη τεχνική που επιτρέπει την καταγραφή γεγονότων, περιστατικών, λεγομένων και αντιδράσεων στη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Μέσω του ημερολογίου οικοδομείται μια ολοκληρωμένη εικόνα για το θέμα που εξετάζεται. Ασκώντας την τεχνική αυτή, καταγράφηκαν συστηματικά οι συνθήκες της κάθε παρέμβασης αλλά και οι αλλαγές που προέκυπταν στην υλοποίησή τους (Cohen, Manion & Morrison, 2013). Μεγάλη σημασία έχουν, επίσης, οι καταγραφές που αφορούν μη λεκτικά σχήματα στην αλληλεπίδραση των παιδιών (Μάγος, 2005: 13-14). Εκτός από τις καταγραφές σημαντικό για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων φάνηκε το οπτικοακουστικό υλικό που

συλλέχθηκε καθώς και οι ζωγραφιές των παιδιών σε ορισμένες φάσεις του προγράμματος (Creswell, 2016: 223-224).

4.5. Ανάλυση δεδομένων

Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη μεικτή έρευνα της παρούσας εργασίας, ταξινομήθηκαν, και έπειτα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 25.0. Αρχικά υπολογίστηκαν οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας (ή δείκτες αξιοπιστίας) alpha του Cronbach, για τις τρεις κλίμακες. Έπειτα, εκτελέστηκε μια σειρά στατιστικών ελέγχων υποθέσεων για τη σύγκριση των δύο ομάδων πριν την παρέμβαση και για τη σύγκριση της κάθε ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Για τον σχηματισμό των ποσοτικών αποτελεσμάτων, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε παραμετρικός t έλεγχος και μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney και Wilcoxon (Creswell, 2011).

Όσον αφορά την κωδικοποίηση και την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, επιλέχθηκε η αξιοποίηση της μεθοδολογίας της θεμελιωμένης θεωρίας. Η μεθοδολογική προσέγγιση των Glaser-Strauss, συμβαίνει σε ολόκληρη τη διαδικασία της ανάλυσης και οικοδομείται από την αλληλεπίδραση με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν, συγκρίνοντας και βάζοντας ερωτήματα σε σχέση με τα στοιχεία αυτά (Robson, 2010: 585). Για την ποιοτική ανάλυση υλοποιούνται κατηγοριοποιήσεις, νοηματοδοτείται το υλικό με κεντρικό άξονα την απάντηση των ερωτήσεων. Με στόχο να είναι διαχειρίσιμο το υλικό και να ελέγχεται καλύτερα, επιτελέστηκε κωδικοποίηση, όσον αφορά αρχικά την ερμηνεία νοήματος (ανοιχτή), και στη συνέχεια τη συσχέτιση των δεδομένων μεταξύ τους (αξονική) (Ιωσηφίδης, 2003). Τέλος, ακολούθησε η αξιοποίηση της επιλεκτικής κωδικοποίησης για τη σταθεροποίηση των βασικών αξόνων που αποτελούν τις κατηγορίες που προκύπτουν από την ποιοτική ανάλυση (Βεντούλη, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, τα ποιοτικά δεδομένα του ημερολογίου από σημειώσεις, ηχογραφήσεις, φωτογραφίες και δημιουργήματα των παιδιών μεταφέρθηκαν σε κείμενο. Στη συνέχεια αναγνώστηκαν πολύ καλά ώστε να κατανοηθούν και να κωδικοποιηθούν σε διάφορα στάδια. Στο πρώτο στάδιο της κωδικοποίησης τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν στις κατηγορίες τους, στο δεύτερο επεξεργάστηκαν ανά άξονα ώστε να κατανοηθούν οι συνδέσεις και οι σχέσεις μεταξύ των δεδομένων και τέλος περάσαμε στο στάδιο της επιλεκτικής κωδικοποίησης από το οποίο και προέκυψαν οι κατηγορίες των ευρημάτων της ποσοτικής έρευνας. Με άλλα λόγια αξιοποιήθηκε ο απαγωγικός (abductive) συλλογισμός επεξεργασίας των δεδομένων που κατά μια έννοια συνδυάζεται ο επαγωγικός και ο παραγωγικός τρόπος σκέψης (Τσιώλης, 2015). Πιο

συγκεκριμένα αναπτύχθηκαν τα δεδομένα από το ειδικό στο γενικό με οδηγό τη θεωρία και τις γνώσεις που έχουμε για το θέμα (Τσιώλης, 2014: 91).

4.6. Ο Σχεδιασμός των Παρεμβάσεων και η Διαδικασία

Για την πραγματοποίηση της έρευνας σχεδιάστηκε ένα εργαστηριακό πρόγραμμα δώδεκα παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος για παιδιά νηπιακής ηλικίας. Πριν την έναρξη του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις με τα παιδιά και των δύο ομάδων, με στόχο τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Πιο συγκεκριμένα η ερευνήτρια παρευρέθηκε στο σχολείο δύο συνεχόμενες μέρες, τις ώρες των μαθημάτων και καλούσε ενα- ένα τα παιδιά σε μια διαπροσωπική αλληλεπίδραση με τις εικόνες και τις ερωτήσεις του ποσοτικού εργαλείου. Έπειτα, ακολούθησε η διαδικασία των παρεμβάσεων στην πειραματική μόνο ομάδα (O1) που διήρκεσε περίπου τρεις μήνες, σε δώδεκα συναντήσεις. Τέλος, η διαδικασία ολοκληρώθηκε με την εκ νέου συλλογή των ποσοτικών δεδομένων μετά το πέρας των εργαστηρίων, και στις δύο ομάδες(O1,O2). Η συλλογή των δεδομένων, τη δεύτερη φορά, χρειάστηκε τέσσερις συναπτές συναντήσεις λόγω απουσιών των παιδιών.

Ο σχεδιασμός των εργαστηρίων περιλάμβανε ασκήσεις και παιχνίδια εκπαιδευτικού δράματος (Boal, 2013), που στόχευαν στη γνωριμία και την αποδοχή του εαυτού, στη σχέση με τους άλλους, στην αποδοχή τους, στη συνεργασία, στην ενσυναίσθηση, στη σχέση και τη γνωριμία με το σώμα, και στην επεξεργασία της σχέσης με τη μητέρα.

Βασικός γνώμονας του σχεδιασμού των εργαστηρίων ήταν το παραμυθητικό στοιχείο και το νοερό ταξίδι σε μια άλλη διάσταση της πραγματικότητας που εδρεύει στη φαντασία μας. Προσωπικός στόχος του ερευνητή, για κάθε ένα από τα εργαστήρια, ήταν να εξυπηρετούν και να πλαισιώνονται από μια ιστορία με πλοκή, αρχή, μέση και τέλος. Σε κάποια, μάλιστα, εργαστήρια το «απόφθεγμα», του εργαστηρίου ερχόταν με τη λύση της πλοκής. Σε άλλα πάλι, η ουσία ήταν το ταξίδι μέχρι τη λύση. Ο λόγος χρήσης αυτής της προσέγγισης αφορά την ηλικία των παιδιών και την ιδιαιτερότητα του θέματος σε σχέση με την ηλικία. Οι ιστορίες και τα συμβολικά παιχνίδια κρατούν το ενδιαφέρον των παιδιών αυτής της ηλικίας αμείωτο, οξύνουν τη δημιουργικότητα και τη σκέψη τους. Συνεπώς, η επεξεργασία αφαιρετικών ή δύσκολων θεμάτων όπως ο εαυτός γίνεται βατή, ενδιαφέρουσα και προσβάσιμη (Lenakakis, Howard & Felekidou, 2018· Martlew, Stephens, & Ellis, 2011· Lenakakis & Koltsida, 2017). Αξιοποιήθηκαν επίσης, τεχνικές δραματικής αφήγησης, αισθητηριακά παιχνίδια που ενίσχυαν το δραματικό περιβάλλον των ιστοριών, persona dolls, παιχνίδια αυτοσχεδιασμού, συμβολικά

παιχνίδια, παιχνίδια φαντασίας και δραματοποιήσεις παραμυθιών. Οι τεχνικές δραματικής αφήγησης είχαν κεντρικό ρόλο σε αρκετά από τα εργαστήρια, ενώ οι persona dolls χρησιμοποιήθηκαν ως αφορμή σε δυο ιστορίες- εργαστήρια, για να εξυπηρετήσουν παράλληλα και την πλοκή της ιστορίας.

Όσον αφορά τις ιδέες των ιστοριών, κατά κύριο λόγο προέκυπταν από τη φαντασία της ερευνήτριας, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις ήταν εμπνευσμένες από μεμονωμένες δραστηριότητες, οι περισσότερες εκ των οποίων βρίσκονται στο βιβλίο *«θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς»* του Boal (2013). Να σημειωθεί ότι ένα εργαστήριο που υλοποιήθηκε σε δύο συναντήσεις (παρέμβαση 3^η και 4^η), στην ουσία αποτελεί μεταφορά για το νηπιαγωγείο ενός προσομοιωτικού εργαστηρίου Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση του προγράμματος «και αν ήσουν εσύ;», του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, & UNHCR, 2019). Στην ουσία αξιοποιήθηκε η λογική της προσομοίωσης της εμπειρίας των προσφύγων, προσαρμοσμένη στην ηλικιακή ομάδα που μελετάται. Ακόμα, το πρώτο εργαστήριο σχεδιάστηκε με βάση το πρόγραμμα «το σώμα ως έργο τέχνης», που υλοποιήθηκε στο κλειστό κέντρο κράτησης του Ναυπλίου από εμένα και τη συνάδελφο Μυρτώ Παπαγιάννη, για τις ανάγκες του παρόντος Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών.

Πρώτο, λοιπόν, σχεδιάστηκε το εργαστήριο «ο εαυτός μου ως έργο τέχνης». Ένας παράγοντας που στοιχειοθετεί την αυτοαντίληψη είναι η σωματική αντίληψη. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύει στην ενίσχυση της σωματικής αντίληψης των παιδιών. Για τον λόγο αυτόν επιλέχθηκε ως εναρκτήριο πρόγραμμα, αφού αφορά λιγότερο αφηρημένες έννοιες. Το πρόγραμμα διαπνέεται έντονα από το κινητικό στοιχείο. Συνδυάζει τη μίμηση, την αντίληψη του σώματος στον χώρο και στον χρόνο, την πιστή αναπαράσταση της στάσης εικονιζόμενων σωμάτων, την αυτοαξιολόγηση και τον επαναπροσδιορισμό της θέσης του σώματός τους, την παρατήρηση και αναπαραγωγή των εκφράσεων του προσώπου και του σώματος που αποκαλύπτουν τα συναισθήματα, την επαφή με τα έργα του διάσημου γλύπτη Αλμπέρτο Τζιακομέτι και με την τέχνη της γλυπτικής γενικότερα, αναδεικνύοντας έτσι τον εαυτό ως έργο τέχνης, απaráμιλλης αξίας και θαυμασμού.

Το 2^ο πρόγραμμα «καλά, είναι φανταστικός αυτός ο εαυτός μου!» κατά το σχεδιασμό στόχευε στο να επεξεργαστούν τα παιδιά το ζήτημα της αποδοχής του εαυτού. Να ενισχύσουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Να παρατηρήσουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, να συμφιλιωθούν με αυτά και να τα αναπαράγουν μέσω της ζωγραφικής. Να κατανοήσουν τα

παιδιά πως ο εαυτός του καθενός είναι μοναδικός, αλλά υπέροχος. Να επεξεργαστούν τη σχέση τους με τους άλλους. Να επεξεργαστεί η έννοια της αποδοχής του άλλου, της φιλίας, της επικοινωνίας μαζί τους. Να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση. Να εκφραστούν τα παιδιά συναισθηματικά και να μοιραστούν δικές τους εμπειρίες με την ομάδα. Να έρθουν σε επαφή με την κούκλα. Να ενισχύσουν τα παιδιά τη φαντασία τους μέσα από ένα δραματικό παιχνίδι. Να εκφραστούν δραματικά, να μιμηθούν. Να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους. Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά πως αυτός ο φανταστικός τύπος που έψαχναν σε όλο το πρόγραμμα ήταν ο ίδιος ο εαυτός τους.

Το 3^ο και το 4^ο πρόγραμμα «έλα στη θέση μου» στοχεύει στην αποδοχή του εαυτού και του άλλου και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Για τον λόγο αυτόν επιλέχθηκε ένα πρόγραμμα που δίνει έμφαση στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των παιδιών και στη διαχείριση της διαφορετικότητας. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα προσομοίωσης. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να καταλάβουν με βιωματικό τρόπο τι συμβαίνει στη ζωή των προσφύγων. Πρόκειται για ένα έντονο πρόγραμμα που βάζει τα παιδιά στη θέση των προσφύγων αγγίζοντας τα παρακάτω ζητήματα: την εμπόλεμη κατάσταση στη χώρα καταγωγής, την απόφαση επιλογής της προσφυγιάς, τον αποχωρισμό υλικών αγαθών, το δύσκολο και επικίνδυνο ταξίδι των προσφύγων, τους περιορισμούς που δέχονται στη χώρα υποδοχής, τον αποχαιρετισμό αγαπημένων προσώπων. Επιμέρους στόχοι είναι οι εξής: Να ενισχύσουν τα παιδιά την ενσυναίσθησή τους, να κατανοήσουν τη θέση που βρίσκεται κάποιος άλλος, να αποδεχτούν τους άλλους, να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, να παρατηρήσουν ομοιότητες και διαφορές, να κατανοήσουν πως όλοι οι άνθρωποι αν και ίσοι δεν είναι ίδιοι, να αποδεχτούν τους άλλους με τις ιδιαιτερότητές τους, να επιλύσουν πρόβλημα και να πάρουν αποφάσεις με βάση τα δεδομένα της κατάστασης, να κατανοήσουν με βιωματικό τρόπο τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις των άλλων, να έρθουν σε επαφή με την αιτία που κρύβεται πίσω από τις πράξεις των ανθρώπων, να έρθουν σε επαφή με τον αποχωρισμό υλικών αγαθών, συναισθηματικά φορτισμένων συμβόλων και τη δημιουργία προτεραιοτήτων, να συνεργαστούν, να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο και να έρθουν σε επαφή.

Στη συνέχεια, ακολούθησε το 5^ο εργαστήριο «η μαμά πετάει» που ασχολείται με τη σχέση που έχουν τα παιδιά με τη μητέρα τους. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση στοχεύουμε στην ενίσχυση της σχέσης αυτής, επεξεργαζόμενη μέσα από τη ματιά των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά επεξεργάστηκαν έννοιες, όπως η επικοινωνία με τη μητέρα, η διαχείριση των φυσιολογικών διαφωνιών που προκύπτουν ανάμεσα σε μητέρα και παιδί, ενώ υπογραμμίστηκε η αμφίδρομη αγάπη που διαπερνά αυτή τη σχέση. Αναλυτικότεροι στόχοι της παρέμβασης είναι

οι παρακάτω: να ενισχυθεί η σχέση μητέρας- παιδιού. Να έρθουν αντιμέτωπα τα παιδιά με τις φυσιολογικές διαφωνίες που προκύπτουν μέσα στις ανθρώπινες σχέσεις, να εκφραστούν συναισθηματικά, να εκφραστούν δραματικά, να μιμηθούν, να κατανοήσουν τους κοινωνικούς ρόλους, να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες. Να απολαύσουν την ακρόαση παραμυθιού και να επιλύσουν πρόβλημα με βάση τα δεδομένα της πλοκής ενός λογοτεχνικού κειμένου.

Στο 6^ο πρόγραμμα «αυτοπροσωπογραφίες μεγάλων ζωγράφων», ασχοληθήκαμε με το ζήτημα της υπερεκτίμησης του εαυτού μας, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο γνωριμίας με τον εαυτό. Το πρόγραμμα «αυτοπροσωπογραφίες μεγάλων ζωγράφων», έχει ως στόχο να προβληματίσει τα παιδιά για το θέμα αυτό. Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με γνώμονα τους παρακάτω στόχους: να επεξεργαστούν τα παιδιά το ζήτημα της υπερεκτίμησης των δυνατοτήτων τους, να προβληματιστούν για την προσωπική αυτοκριτική τους μέσα από την επαφή τους με ένα αρνητικό πρότυπο: να εκφραστούν λεκτικά και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να ενισχύσουν την αυτοαντίληψή τους, να σχηματίσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, να γνωρίσουν έναν διάσημο ζωγράφο και το έργο του, να έρθουν σε επαφή με τον άνθρωπο πίσω από τον καλλιτέχνη, να έρθουν σε επαφή με την κούκλα, να τονιστεί η ιδιαιτερότητα και η μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου στοχεύοντας στην αποδοχή του άλλου.

Το πρόγραμμα «καθρέφτη καθρεφτάκι μου!», που αποτελεί το 7^ο εργαστήριο της παρέμβασης, στοχεύει στην ενίσχυση της σωματικής αντίληψης των παιδιών. Δευτερεύοντας στόχος του προγράμματος, είναι η επεξεργασία εννοιών που αφορούν την αποδοχή του εαυτού και του άλλου, τη φιλία, τον ναρκισσισμό και τον εγωισμό. Πιο αναλυτικά οι στόχοι του προγράμματος είναι οι παρακάτω: να ενισχύσουν τα παιδιά τη σωματική τους ικανότητα και αντίληψη, να επεξεργαστούν την έννοια του ναρκισσισμού, να κατανοήσουν με τη βοήθεια ενός αρνητικού προτύπου, πως αυτός που σκέφτεται μόνο τον εαυτό του δεν είναι αρεστός στους φίλους γύρω του, να συνεργαστούν για έναν κοινό σκοπό και να εκπληρώσουν ομαδικά ένα στόχο, να κινηθούν, να υπακούσουν σε κανόνες, να εξυπηρετήσουν την πλοκή της ιστορίας και να εκφραστούν θεατρικά.

Ένας παράγοντας που στοιχειοθετεί την αυτοαντίληψη είναι η σχέση με τους άλλους. Το 8^ο πρόγραμμα «ένας Ισπανός στην Ιαπωνία», στοχεύει στην ενίσχυση της σχέσης των παιδιών μεταξύ τους, της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν ήταν σχεδιασμένο να συμβεί. Η ιδέα προέκυψε από την ιδέα- επιθυμία ενός μαθητή να ταξιδέψουμε στην Ιαπωνία. Επιμέρους στόχοι του προγράμματος αποτελούν οι ακόλουθοι: να συνεργαστούν τα παιδιά μεταξύ τους, να αλληλοβοηθηθούν, να επικοινωνήσουν και να βρουν από κοινού τον

πιο αποτελεσματικό τρόπο για να ολοκληρώσουν μια άσκηση, να πάρουν από κοινού αποφάσεις, να επιλύσουν ένα συλλογικό πρόβλημα, να ολοκληρώσουν ένα ομαδικό εικαστικό έργο, να δουλέψουν σε ζευγάρια, να επιβραβευθούν οι κόποι τους, να βιώσουν όλοι μαζί σαν ομάδα ένα ταξίδι με τη φαντασία, να εκφραστούν θεατρικά, να ενισχύσουν τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους.

Στο πρόγραμμα «σούπερ-μάννα» (9^ο πρόγραμμα), επεξεργαστήκαμε τα συναισθηματικά οφέλη της σχέσης μητέρας- παιδιού, απασχολώντας ως εμπλεκόμενους μόνο την ομάδα των παιδιών, με στόχο την ενίσχυση αυτής της σχέσης. Καθώς στο εργαστήριο δεν περιλαμβάνονταν γονείς, κρίθηκε απαραίτητο, πέρα από την εμπειρία του προγράμματος, να πράξουμε ένα προϊόν που θα μεταφερθεί και θα συζητηθεί στο σπίτι. Αυτή η προϋπόθεση, σχεδιαστικά καλύπτει την ανάγκη να κάνουμε με κάποιο τρόπο και τη μητέρα συμμετοχο της διαδικασίας (όπως η ελάχιστη συμμετοχή της στο προπαρασκευαστικό του εργαστηρίου, με την προσκόμιση της φωτογραφίας της). Έτσι υπάρχει η ελπίδα επεξεργασίας και ενίσχυσης του εργαστηρίου διαπροσωπικά από τα δυο μέλη της σχέσης (μητέρα- παιδί). Στο παρόν εργαστήριο λοιπόν σχεδιάστηκε, ώστε να ενισχυθεί η σχέση μητέρας παιδιού, υπό το πρίσμα της οπτικής του παιδιού για τη σχέση αυτή, να εκφραστούν και να μοιραστούν τα παιδιά συναισθήματα για τη μητέρα τους, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, να συνεργαστούν και να ολοκληρώσουν ένα ομαδικό έργο, να εκφραστούν θεατρικά και μιμητικά, μέσα από τη δραματοποίηση μιας ιστορίας που προβάλλει την ιδέα της μαμάς που απαλύνει τον πόνο και να εκφραστούν μέσω της ζωγραφικής.

Ακολούθως, το 10^ο πρόγραμμα στοχεύει στην ενίσχυση της σχέσης με τους άλλους. Επιλέχθηκε, λοιπόν, το πρόγραμμα «σπεσιαλιτέ για νεράιδες», ώστε να δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για αλληλεπίδραση με τους άλλους, συνεργασία και ομαδικότητα. Μέσα από το παραμυθικό στοιχείο τα παιδιά πρόκειται να συνεργαστούν και να δουλέψουν σε ομάδες, με έναν κοινό στόχο και ένα κοινό κίνητρο, να επιλύσουν ομαδικά ένα πρόβλημα, να αναπτύξουν σωματικές δεξιότητες, να κάνουν λεπτούς χειρισμούς και να αναπτύξουν τη λεπτή τους κινητικότητα, να αισθανθούν να εξερευνήσουν τις ιδιότητες των υλικών, να διαβάσουν ένα χάρτη, να ανταμειφθούν για τον κόπο τους σαν ομάδα, να εξυπηρετήσουν την πλοκή της ιστορίας και να εκφραστούν δραματικά μέσα από το συμβολικό παιχνίδι.

Ένας από τους άξονες-στόχους του προγράμματος είναι η σχέση με τους συνομηλίκους. Το 11^ο εργαστήριο («του σκοινιού τα φιλαράκια»), είναι αφιερωμένο στη φιλία. Κατά το σχεδιασμό, πρόθεση ήταν να ενισχυθεί στα παιδιά η έννοια της σχέσης της φιλίας, να συνειδητοποιήσουν τη σημαντικότητα των συνομήλικων άλλων, να συνεργαστούν, να

αλληλοβοηθηθούν, να εκφραστούν λεκτικά για τις φιλικές τους σχέσεις, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να εκτεθούν μπροστά στους άλλους, να αναπτύξουν αδρές σωματικές δεξιότητες, να απολαύσουν την ακρόαση ενός παραμυθιού για τη φιλία και να μοιραστούν δικές τους εμπειρίες με την ομάδα.

Το τελευταίο πρόγραμμα «ταξίδι μέσα μου» (12^ο), έχει σκοπό να φέρει τα παιδιά πιο κοντά με τον εαυτό τους. Να γνωρίσουν λίγο παραπάνω το εγώ τους και να καταλάβουν τη μοναδικότητά τους. Το πρόγραμμα αυτό επιλέχθηκε να υλοποιηθεί τελευταίο, για να του δοθεί η βαρύτητα που του αξίζει μετά την υλοποίηση όλων των υπόλοιπων παρεμβάσεων. Κλείνει έτσι ομαλά και τον κύκλο του πρότζεκτ, αποκαλύπτοντας την ουσία της προσωπικής ανάπτυξης, που είναι η συνεχής γνωριμία με τον εαυτό. Πιο συγκεκριμένα, το εργαστήρι θέτει στόχο να γνωρίσουν τα παιδιά καλύτερα τον εαυτό τους, να καταλάβουν πως εκτός από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που έχουν, υπάρχουν εσωτερικά (όργανα), να επεξεργαστεί την ιδέα πως όλοι οι άνθρωποι λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο και ας μην είναι ίδιοι, να αντιληφθούν τις λειτουργίες των οργάνων, να συνειδητοποιήσουν πως όλοι οι άνθρωποι σκέφτονται και νιώθουν, να συνειδητοποιήσουν ότι σκέφτονται και νιώθουν ο καθένας με διαφορετικό τρόπο, να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητά τους, να εκφραστούν λεκτικά και δραματικά, να επιλέξουν τα τρία πιο σημαντικά πράγματα που αντιπροσωπεύουν το εγώ τους, να τα παρουσιάσουν και να εκτεθούν μπροστά στην ομάδα, να κάνουν επιλογές κατανοώντας τη συμβολική αξία των αντικειμένων, να θέσουν προτεραιότητες, να λεκτικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν τα σύμβολα.

4.7. Οι παρεμβάσεις

Καθότι η παρούσα έρευνα για την αυτοαντίληψη παρουσιάζει μια σημαντική ιδιαιτερότητα, και αυτή είναι η ηλικιακή ομάδα που υλοποιείται και το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται αυτή η ομάδα, κρίνεται απαραίτητο να παρατεθούν αναλυτικά τα προγράμματα που σχεδιάστηκαν για επιτευχθούν οι στόχοι της μελέτης. Εφόσον το θέμα «εαυτός» και «αυτοαντίληψη» αποτελούν ένα εξαιρετικά δύσκολο θέμα επεξεργασίας για το νηπιαγωγείο, έχει μεγάλο ενδιαφέρον να παρουσιαστούν επακριβώς τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για να μετατραπούν τα ζητήματα αυτά προσιτά στα παιδιά. Παρακάτω ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των εργαστηρίων εκπαιδευτικού δράματος για το νηπιαγωγείο.

Παρέμβαση 1^η, «ο εαυτός μου ως έργο τέχνης», (14/04)

Δράση πρώτη, δραστηριότητα γνωριμίας

Στόχοι: η γνωριμία με την ομάδα, να εισαχθούν τα παιδιά σε μια βασική τεχνική του Εκπαιδευτικού Δράματος, το ελεύθερο περπάτημα στον χώρο. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Διαθέσιμα μέσα:** Η/Υ. **Υλικά:** ένα μικρό πλαστικό ποτιστήρι.

Μετακινήθηκαν τα θρανία στην άκρη της αίθουσας ώστε να είναι προς εκμετάλλευση ο χώρος της τάξης. Στην αρχή ζητήθηκε από τα παιδιά να φτιάξουμε έναν κύκλο και έπειτα να καθίσουμε κάτω οκλαδόν. Έπειτα η ομάδα τραγούδησε το τραγούδι που σχεδιάστηκε για την εισαγωγή των παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Δράματος, του συγκεκριμένου πρότζεκτ όπως αναφέρεται παρακάτω: «μαζευτήκαμε εδώ πέρα, για να παίζουμε μαζί, θα είναι όλη μας η μέρα, μια παράσταση, γιορτή. Φέρτε μπάλες, φέρτε μάρκες, τα πανιά, τη μουσική, πιο πολύ μην μου ξεχνάτε, το χαμόγελο πλατύ».

Στη συνέχεια, εξήγησα στα παιδιά ότι θα γίνουμε αγάλματα και γλύπτες. Αφού δόθηκαν πληροφορίες για τους δύο όρους, συζητήσαμε για τα υλικά που χρησιμοποιούν οι γλύπτες για να φτιάξουν τα γλυπτά τους. Από τις υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σταθήκαμε σε ένα υλικό, τον πηλό. Στο σημείο αυτό εξήγηκε στα παιδιά ότι ένας γλύπτης για να πλάσει το γλυπτό του αραιώνει τον πηλό με νερό. Επομένως, για να γίνουμε αγάλματα χρειάζεται να αποτελούμαστε από πηλό και νερό. Κουλουριαστήκαμε για να γίνουμε μπάλες πηλού και το μόνο που μας έλειπε για να γίνουμε εύπλαστοι ήταν το νερό. Η πρώτη δράση ξεκίνησε. Περπατήσαμε ελεύθερα στον χώρο με τη συνοδεία πιάνου από τον Η/Υ. Το μικρό ποτιστήρι περνούσε από χέρι σε χέρι κάθε φορά που τα παιδιά συναντιόντουσαν στην ελεύθερη περιπλάνησή τους στον χώρο. Όταν η μουσική σταματούσε, το παιδί που ξέμενε με το ποτιστήρι στο χέρι έπρεπε να μας πει το όνομά του. Κάποια από τα παιδιά επέλεξαν να αναφέρουν και περισσότερες πληροφορίες, όπως τα αδέρφια τους ή το αγαπημένο τους χρώμα.

Δράση Δεύτερη, Κάνε μας Αγάλματα

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά τη σωματική τους αντίληψη, να ασκηθούν σωματικά, να αντιληφθούν τη διαφορά ανάμεσα σε ένα στατικό σώμα και ένα σε κίνηση, να ακολουθήσουν τις σωματικές οδηγίες που προστάζουν οι κανόνες της άσκησης, να εξυπηρετηθεί η πλοκή της ιστορίας με την ανάληψη του ρόλου του αγάλματος. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης.

Αφού έχουμε πια “μαζέψει όλα τα υλικά μας” (πηλός, νερό), το μόνο που μας λείπει είναι ένας γλύπτης που να μας κάνει αγάλματα. Ένα παιδί αναλαμβάνει τον ρόλο του γλύπτη. Όταν αγγίζει με τα δύο του χέρια ένα παιδί, το μεταμορφώνει σε άγαλμα. Εκείνος πρέπει να μείνει

ακίνητος ακριβώς στη στάση που τον πέτυχε ο γλύπτης. Το παιδί που υποδύεται τον γλύπτη στην αρχή της διαδικασίας βρίσκεται σε μια γωνιά της τάξης στατικός, μακριά από όλους τους άλλους, ώσπου να δοθεί το σύνθημα από τον εμπνευστή και να ξεκινήσει το κυνηγητό. Ο γύρος τελειώνει όταν ο γλύπτης μεταμορφώσει όλα τα παιδιά σε αγάλματα. Στη συνέχεια αναλαμβάνει κάποιος άλλος τον ρόλο του γλύπτη. Για να εξυπηρετηθεί η πλοκή, κάθε φορά που τελειώνει ο γύρος και πριν αλλάξει ο γλύπτης, ο εμπνευστής έλεγε στα παιδιά όσο παραμένανε ακίνητα σε θέση αγάλματος το εξής: «και τώρα μας έπλασε όλους αγάλματα με τον μαγικό του τρόπο. Έπιασε όμως βροχή και θα λιώσουμε». Με σωματική μίμηση, προσποιηθήκαμε ότι λιώνουμε σιγά σιγά και καταλήξαμε στο πάτωμα ένα κουβάρι. Έτσι ήμασταν έτοιμοι για τον επόμενο γύρο να ξαναγίνουμε αγάλματα.

Δράση Τρίτη, μέσα στο Μουσείο

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά τη σωματική τους αντίληψη, να αντιληφθούν την διαφορά ανάμεσα στην αργή και στη γρήγορη κίνηση ενός σώματος, να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν την κίνηση του σώματός τους, σε σχέση με τον χώρο και τον χρόνο, να εξυπηρετηθεί η πλοκή της ιστορίας δίνοντας στα αγάλματα ζωή, αναδεικνύοντας έτσι τον έμπνευχο εαυτό ως έργο τέχνης, απaráμιλλης αξίας και θαυμασμού. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** καρτέκλες ίσες στον αριθμό με τα παιδιά που συμμετείχαν στη διαδικασία.

Ο τελευταίος γλύπτης από την προηγούμενη δράση τα κατάφερε και τους μεταμόρφωσε όλους σε αγάλματα, που μπόρεσαν να στεγνώσουν, ευνοημένος και από τις καιρικές συνθήκες. Μεταμορφώθηκε και αυτός, επίσης, σε άγαλμα με το μαγικό άγγιγμα του εμπνευστή. Έτσι τα αγάλματα, μεταφέρθηκαν σε ένα μουσείο, όπου έμειναν εκεί για πολλά, πολλά χρόνια. Τότε εμφανίστηκε μια φασαριόζα νεράιδα, με ένα παράξενο καπέλο που δεν της άρεσαν καθόλου τα μουσεία, γιατί εκεί πάντα κάνουν όλοι ησυχία. Αποφάσισε λοιπόν να δώσει ζωή στα αγάλματα ώστε να δραπετεύσουν μόνα τους από το μουσείο. Έτσι κι έκανε. Όλα τα αγάλματα ζύπνησαν. Είχαν μείνει όμως τόσα πολλά χρόνια ακίνητα που τους πήρε πολύς χρόνος μέχρι να ξεπιαστούν. Και ακόμα και όταν τα κατάφεραν οι πιο πολλοί, ένιωθαν κουρασμένοι από την προσπάθεια. Έτσι έψαξαν να βρουν καρτέκλες να κάτσουν για να πάρουν δύναμη για το μεγάλο ταξίδι έξω από το μουσείο. Ο εμπνευστής τοποθετεί ελεύθερα καρτέκλες στον χώρο, ίσες σε αριθμό όσες και τα παιδιά. Τότε βρίσκουν όλοι από μία καρτέκλα να κάτσουν εκτός από έναν που δεν είχε προλάβει να ξεπιαστεί ακόμα. Ακριβώς για τον λόγο αυτόν, περπατάει πολύ αργά και οι κινήσεις του είναι πολύ μαγκωμένες. Τα αλλά πειραχτήρια αγάλματα βλέποντάς τον να προσπαθεί αργά, αργά, να φτάσει την καρτέκλα του, προσπαθούν να τον εμποδίσουν, κλέβοντάς του τη θέση. Κάθε

φορά που ένα παιδί σηκώνεται από την καρέκλα του (και τρέχει να καλύψει την κενή καρέκλα στην οποία κατευθύνεται το μουνδιασμένο άγαλμα), δεν μπορεί να επιστρέψει πίσω σε αυτήν. Είναι υποχρεωμένο είτε να προλάβει την κενή καρέκλα, είτε να κάτσει σε κάποια άλλη, που θα ελευθερωθεί από κάποιο άλλο παιδί. Σε αυτήν τη δράση τα πειραχτήρια αγάλματα, λοιπόν, λειτουργούν ως ομάδα. Στην περίπτωση που το μουνδιασμένο άγαλμα προλάβει να κάτσει σε οποιαδήποτε κενή καρέκλα κερδίζει τον γύρο και αλλάζει ρόλο. Μουνδιασμένο άγαλμα γίνεται τώρα αυτός που δεν πρόλαβε να πιάσει καρέκλα και έμεινε όρθιος.

Δράση τέταρτη, τα αγάλματα δραπέτευσαν

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά την ενσυναίσθησή τους την αναγνώριση των συναισθημάτων τους, να παρατηρήσουν και να αναπαράγουν τις εκφράσεις του προσώπου και του σώματος που εκφράζουν αυτά τα συναισθήματα, να εξυπηρετηθεί η πλοκή της ιστορίας με την έξοδο των αγαλμάτων από το μουσείο, να υπερτονιστεί πως τα έμψυχα όντα, συνεπώς και ο εαυτός μας, έχουν συναισθήματα. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Διαθέσιμα μέσα:** Η/Υ.

Με το τέλος της προηγούμενης δραστηριότητας, όλα τα αγάλματα είχαν καταφέρει να βρουν μια καρέκλα να ξεκουραστούν. Είχαν μαζέψει πια δυνάμεις για να δραπέτευσουν από το μουσείο και να δουν τον έξω κόσμο. Έτσι και έκαναν. Ο έμψυχότης βάζει στον Η/Υ ινστρουμένταλ μουσική και περιγράφει την καθοδηγούμενη αφήγηση στα παιδιά. Εκείνα μπαίνουν σε ρόλο και κάνουν τις κατάλληλες κινήσεις ώστε να εξυπηρετήσουν μιμητικά την ιστορία της αφήγησης. Στην αφήγηση περιγράφεται πως τα παιδιά- αγάλματα μόλις βγήκαν από το μουσείο αντίκρισαν τον κόσμο. Είδαν τον ήλιο, τα λουλούδια, τα δέντρα, τη θάλασσα, τα σύννεφα και έλαμψαν από ευτυχία. Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στον χώρο συνοδευόμενα από ορχηστρική μουσική και είναι χαρούμενα. Η μουσική σταματάει, και τα παιδιά πρέπει να αναπαραστήσουν σωματικά και εκφραστικά το συναίσθημα σε παγωμένη εικόνα. Η μουσική ξεκινά πάλι. Τα αγάλματα περιπλανιούνται ακόμα στον έξω κόσμο. Πολλά έχουν χάσει τους φίλους τους στο ταξίδι. Τους λείπουν ακόμα και οι άνθρωποι που τα φρόντιζαν στο μουσείο. Τους λείπει ακόμα και ο χώρος, το μουσείο ήταν τόσα χρόνια το σπίτι τους. Τα αγάλματα προχωρούν τώρα πολύ λυπημένα. Αναπαριστούν πάλι σωματικά και εκφραστικά αυτό το συναίσθημα σε παγωμένη εικόνα. Όσο περνά η ώρα βραδιάζει. Τα αγάλματα, βρίσκονται πρώτη φορά νύχτα έξω από το μουσείο. Φοβούνται πολύ. Τα φώτα της πόλης, οι άγνωστοι περαστικοί, οι άγνωστοι ήχοι, η μοναξιά τους είναι μερικά από τα πράγματα που τα φοβίζουν. Κινησιολογικά και εκφραστικά αποτυπώνεται από τα παιδιά και το συναίσθημα του φόβου. Τέλος, αργά τα

ξημερώματα, αφού περπάτησαν πολύ και δεν κοιμήθηκαν καθόλου, αρχίζουν να νυστάζουν. Τα παιδιά προσποιούνται πως είναι κουρασμένα, εξουθενωμένα και νυσταγμένα. Η δράση κλείνει με όλα τα αγάλματα ξαπλωμένα να παίρνουν έναν υπνάκο.

Δράση πέμπτη, αλλάζουμε καριέρα

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά τη σωματική τους αντίληψη, να αναπαραστήσουν πιστά τη στάση εικονιζόμενων σωμάτων, να αυτοαξιολογήσουν και να επαναπροσαρμόσουν τη θέση του σώματός τους, να έρθουν σε επαφή με τα έργα του διάσημου γλύπτη Αλμπέρτο Τζιακομέτι και με την τέχνη της γλυπτικής, να εξυπηρετηθεί η πλοκή της ιστορίας του προγράμματος με την ομαλή μετάβαση από τον ρόλο του γλυπτού στον ρόλο του γλύπτη. **Χώρος:** Ο χώρος της τάξης. **Διαθέσιμα μέσα:** Η/Υ, προτζέκτορας. **Υλικά:** φωτογραφίες από τα έργα του Αλμπέρτο Τζιακομέτι.

Από γλυπτά που απλώς πλάστηκαν και εκτέθηκαν σε μουσείο, τα παιδιά πια βρίσκονται στον ρόλο των αγαλμάτων που έχουν ψυχή και συναισθήματα. Έχουν ακόμα βούληση. Έτσι τώρα μπορούν να είναι και γλυπτά και γλύπτες του ίδιου τους του εαυτού. Καθίσαμε οκλαδόν στον χώρο της αίθουσας, σχηματίζοντας ημικύκλιο με φορά στραμμένη προς τον προτζέκτορα. Συζητήσαμε για τον τρόπο που ένας γλύπτης δημιουργεί τα καλλιτεχνήματά του και μιλήσαμε για το έργο του διάσημου γλύπτη Αλμπέρτο Τζιακομέτι. Συμφωνήσαμε ότι θέλουμε κι εμείς να τον μιμηθούμε. Μιας και είμαστε πια αγάλματα που επιλέγουν τι θέλουν να αναπαραστήσουν, μπορούμε να πλάσουμε τον εαυτό μας με όποιο τρόπο επιθυμούμε. Ο εμψυχωτής έδειξε στα παιδιά με τη βοήθεια του προτζέκτορα εικόνες από τα γλυπτά του διάσημου ζωγράφου. Κάθε φορά που άλλαζε εικόνα σηκωνόταν μια ομάδα παιδιών με σκοπό να πετύχει την καλύτερη δυνατή αναπαράσταση. Στα παιδιά δεν δίνονταν ευθείς υποδείξεις για βελτιώσεις. Κάθε παιδί διόρθωνε τον εαυτό του με βάση το καλύτερο αποτέλεσμα. Αφού ο καθένας ήταν γλύπτης του εαυτού του. Στο τέλος κάθε προσπάθειας η ομάδα χειροκροτούνταν για το αποτέλεσμα. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε όταν όλα τα παιδιά προσπάθησαν τουλάχιστον μια φορά να ολοκληρώσουν κάποια αναπαράσταση.

Δράση έκτη, η στιγμή της πραγματικής δημιουργίας

Στόχοι: να έρθουν παιδιά σε επαφή με τον πηλό και το σύρμα, να έρθουν σε επαφή με τα έργα του διάσημου γλύπτη Αλμπέρτο Τζιακομέτι και με την τέχνη της γλυπτικής, να εκφραστούν μέσα από την τέχνη της γλυπτικής. **Χώρος:** οι πάγκοι εργασίας. **Υλικά:** συρμάτινα ανθρωπάκια με εύπλαστο σύρμα, πηλός.

Ήρθε η ώρα να αποβάλλουμε την ιδιότητα του αγάλματος και να γίνουμε πραγματικοί γλύπτες. Με έμπνευση από τα έργα του Αλμπέρτο Τζιακομέτι δημιουργήσαμε τα δικά μας ανθρωπόμορφα γλυπτά. Ο Τζιακομέτι έφτιαχνε τα γλυπτά του από σύρμα και τα έντυνε με πηλό. Αυτό ακριβώς κάναμε και εμείς. Ο εμπυχωτής έδωσε στα παιδιά ανθρωπόμορφα αγαλματάκια από μαλακό σύρμα. Τα παιδιά ήταν εύκολο να λυγήσουν το σύρμα με τέτοιο τρόπο ώστε να του δώσουν τη στάση σώματος που εκείνα επιθυμούν. Έπειτα, ντύσανε τα συρματένια ανθρωπάκια τους με πηλό και τα στόλισαν όπως εκείνα επιθυμούσαν. Οι δημιουργίες έμειναν στην τάξη για να στεγνώσουν.

Παρέμβαση 2^η, «καλά, είναι φανταστικός αυτός ο εαυτός μου!», (21/04)

Δράση πρώτη, Persona Doll σε δράση

Στόχοι: να επεξεργαστούν τα παιδιά τη σχέση τους με τους άλλους. Να επεξεργαστεί η έννοια της αποδοχής του άλλου, της φιλίας, της επικοινωνίας μαζί τους. Να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση. Να εκφραστούν τα παιδιά συναισθηματικά και να μοιραστούν δικές τους εμπειρίες με την ομάδα. Να έρθουν σε επαφή με την κούκλα. Να εξυπηρετηθεί η πλοκή της ιστορίας που καταλήγει στην αποδοχή του εαυτού. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Διαθέσιμα μέσα:** ανθρωπόμορφη κούκλα rappet. **Υλικά:** ένα μικρό καρεκλάκι.

Βρισκόμαστε στην παρεούλα. Η εμπυχωτρία καλησπερίζει τα παιδιά με το τραγουδάκι που έχει φτιαχτεί για τον κύκλο των παρεμβάσεων, το οποίο θα εισάγει τα παιδιά στη διαδικασία και έχει παρατεθεί στην προηγούμενη παρέμβαση. Έπειτα, τους ανακοινώνει ότι σήμερα έχει φέρει μαζί της μια φίλη, τη Λου! Η Λου είναι λίγο απογοητευμένη από το σχολείο της γιατί εκεί τα παιδιά δεν παίζουν μεταξύ τους, και έτσι δεν έχει φίλους. Τους εξήγησε λοιπόν πως ξέρει ένα σχολείο που τα παιδιά παίζουν όλα μαζί, το δικό τους σχολείο. Εμφανίζει την ανθρωπόμορφη κούκλα, κάθεται στο καρεκλάκι της και συστήνεται στα παιδιά. Πρόκειται για μια κούκλα Rappet, περίπου 55 εκατοστά. Αφού γίνεται μια γνωριμία, η Λου συζητάει με τα παιδιά το πρόβλημά της. Τα παιδιά μοιράζονται τις δικές τους εμπειρίες και κάνουν διάλογο με την κούκλα.

Δράση δεύτερη A., Ταξίδι για να βρω τον εαυτό μου

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά τη φαντασία τους μέσα από ένα δραματικό παιχνίδι. Να εκφραστούν δραματικά, να μιμηθούν. Να εξυπηρετηθεί η πλοκή της ιστορίας για την αναζήτηση του φανταστικού τύπου, φίλου της Λου. Να δημιουργηθούν αυξημένες προσδοκίες

για τον τύπο αυτό και η διαδικασία να εξάψει την περιέργεια των παιδιών για αυτόν. **Χώρος:** η αυλή του σχολείου. **Υλικά:** χαρτοταινία, καθρέφτης, πανιά, παραβάν, άδειο βάζο.

Μετάβαση: η Λου στο τέλος της κουβέντας αποκαλύπτει στα παιδιά ότι έχει έναν μόνο φίλο που βρίσκεται στη χώρα της φαντασίας και είναι φοβερός τύπος! Αλλά για να φτάσουμε ως εκεί πρέπει να ταξιδέψουμε πολύ και να περάσουμε από διάφορες χώρες και μέρη. Εκείνη δεν πρόκειται να μας ακολουθήσει, αλλά θα μας πει τον τρόπο να πάμε εκεί και να τον γνωρίσουμε. Έτσι χαρίζει στην εμψυχώτρια το βάζο με τη μαγική αστερόσκονη (αυτό θα είναι και το μέσο που χρησιμοποιείται σε κάθε δραματοποίηση για να σημάνει την έναρξη της διαδικασίας). Η εμψυχώτρια ανοίγει το άδειο βάζο και προσποιείται πως πασπαλίζει τα κεφάλια των παιδιών, και το δικό της, με τη διάφανη αστερόσκονη. Είμαστε έτοιμοι να μεταβούμε στον εξωτερικό χώρο του σχολείου.

Ο εξωτερικός χώρος έχει διαμορφωθεί από πριν με τον παρακάτω τρόπο. Υπάρχει σε μια άκρη τοποθετημένο ένα παραβάν καλυμμένο με πανί και πίσω του ένας καθρέφτης. Σε ολόκληρο τον χώρο της αυλής έχει σχηματιστεί με χαρτοταινία ένας σταυρός χωρίζοντας την αυλή στα τέσσερα. Κάθε κομμάτι σηματοδοτεί μια διαφορετική χώρα από την οποία πρέπει να περάσει η ομάδα. Η πρώτη χώρα έχει πολύ κρύο, η δεύτερη μας κάνει να χοροπηδάμε και να μην μπορούμε να σταματήσουμε, η τρίτη μας κάνει μικρούς- μικρούς νάνους και όταν μπαίνουμε στην τέταρτη δεν μπορούμε να μιλήσουμε.

B. Ταξίδι για να βρω τον εαυτό μου

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους. Να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους. Να επεξεργαστούν το ζήτημα της αποδοχής του εαυτού. Να παρατηρήσουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους και να συμφιλωθούν με αυτά. Να εκτονωθεί η περιέργεια που είχε οικοδομηθεί από την αρχή της παρέμβασης, για το ποιος είναι αυτός ο φανταστικός τύπος και να γίνει η ανατροπή στην πλοκή της ιστορίας. Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά πως αυτός ο φανταστικός τύπος που έψαχναν σε όλο το πρόγραμμα ήταν ο ίδιος ο εαυτός τους. **Χώρος:** η αυλή του σχολείου. **Υλικά:** καθρέφτης, πανιά, παραβάν.

Αφού ολοκληρώσουμε το ταξίδι καθόμαστε οκλαδόν έξω από τις σχηματισμένες με χαρτοταινία γραμμές. Εξηγείται στα παιδιά πως φτάσαμε στον προορισμό μας, και ο φοβερός φίλος της Λου βρίσκεται πίσω από το παραβάν, το ποιος είναι όμως είναι μυστικό κι έτσι πρέπει να τον δούμε ένας-ένας. Καθένας που τον βλέπει δεν πρέπει να μαρτυρήσει στους υπόλοιπους ποιος είναι. Ένα-ένα τα παιδιά πηγαίνουν πίσω από το παραβάν και βλέπουν τον εαυτό τους στον καθρέφτη. Προσπαθούμε να διατηρηθεί το μυστικό μέχρι τέλους.

Δράση τρίτη, ζωγράφισέ τον

Στόχοι: Να ενισχύσουν τα παιδιά την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους, να παρατηρήσουν και αναπαράγουν μέσω της ζωγραφικής τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά. Να κατανοήσουν τα παιδιά πως ο εαυτός του καθενός είναι μοναδικός αλλά υπέροχος. Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά πως αυτός ο φανταστικός τύπος που έβγαζαν σε όλο το πρόγραμμα ήταν ο ίδιος ο εαυτός τους. **Χώρος:** Ο χώρος της αυλής. **Υλικά:** Μαρκαδόροι, χαρτιά Α4.

Η χώρα της φαντασίας ευτυχώς έχει χαρτιά και μαρκαδόρους. Η εμψυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν αυτόν που είδαν πίσω από το παραβάν «*ήταν όμορφος; Τι χρώμα μαλλιά είχε, τι χρώμα μάτια;*». Τα παιδιά ζωγραφίζουν τον εαυτό τους. Συζητάμε το γεγονός πως αυτός ο φοβερός τύπος που έλεγε η Λου είναι τελικά ο εαυτός μας. Έπειτα ξεκινάμε τον δρόμο της επιστροφής περνώντας πάλι από όλα εκείνα τα μέρη που διασχίσαμε και στον πηγαϊμό. Τέλος ξεσκονίζουμε τα κεφάλια μας από την μαγική αστερόσκονη για να μπορέσουμε να γυρίσουμε στον πραγματικό κόσμο που ζούμε και στην τάξη μας.

Παρέμβαση 3^η, «έλα στη θέση μου (Μέρος α')», (28/04)

Δράση πρώτη, ο πόλεμος είναι μακριά

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά την ενσυναίσθησή τους, να κατανοήσουν τις συνθήκες που επικρατούν σε κατάσταση πολέμου, να εισαχθούν στην ιστορία που πρόκειται να δραματοποιηθεί για τις ανάγκες του προγράμματος «έλα στη θέση μου». **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Διαθέσιμα μέσα:** Η/Υ, προτζέκτορας **Υλικά:** οι καρέκλες της τάξης, οι πάγκοι εργασίας της τάξης, εικόνες από τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, εικόνες από τον πόλεμο στην Ουκρανία, ήχος από σειρήνα πολέμου.

Μετακινήθηκαν τα θρανία στην άκρη της αίθουσας ώστε να είναι προς εκμετάλλευση ο χώρος της τάξης. Ζητήθηκε από τα παιδιά να φτιάξουν έναν κύκλο και έπειτα να καθίσουμε κάτω οκλαδόν. Έπειτα η ομάδα τραγούδησε το τραγούδι που σχεδιάστηκε για την εισαγωγή των παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Δράματος, του συγκεκριμένου πρότζεκτ όπως έχει αναφερθεί και στην περιγραφή προηγούμενων παρεμβάσεων.

Στη συνέχεια, ο κύκλος άνοιξε και σχηματίστηκε ένα ημικύκλιο με σκοπό να είναι από όλους ορατός ο προτζέκτορας. Είδαμε μαζί με τα παιδιά εικόνες πολέμου, οι μαθητές παρέθεσαν

την προϋπάρχουσα γνώση και κάναμε συζήτηση. Οι εικόνες ήταν επιλεγμένες έτσι ώστε η συζήτηση να κινηθεί στα παρακάτω θέματα: Όταν μια χώρα είναι σε πόλεμο γίνονται καταστροφές σε σπίτια και σε κτήρια, οι άνθρωποι δεν είναι ασφαλείς, πολλοί μπορεί να χτυπήσουν και να τραυματιστούν, όταν χτυπούν οι σειρήνες πολέμου μικροί και μεγάλοι τρέχουν στα καταφύγια που είναι πάντα κάτω από τη γη για να μείνουν ασφαλείς, για να προστατευτούν πολλές φορές μαζεύουν όσα πράγματα μπορούν και πηγαίνουν σε άλλες χώρες όπου δεν γίνεται πόλεμος. Στην αρχή παρατηρήσαμε ασπρόμαυρες εικόνες προσφυγιάς και καταστροφών από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, ώστε να μπορούν τα παιδιά να παραθέσουν και τις τυχόν προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Έπειτα σχολιάστηκε το γεγονός πως και τώρα συμβαίνει πόλεμος, δεν βρίσκεται στην Ελλάδα αλλά σε κάποια άλλη χώρα, την Ουκρανία. Τα παιδιά είδαν εικόνες με την ίδια θεματική από τον πόλεμο στην Ουκρανία. Συζητήσαμε τη μεταφορική έκφραση «μπαίνω στη θέση του άλλου» και αποφασίσαμε να παίξουμε μια ιστορία, στην οποία εμείς είμαστε οι κάτοικοι της Ουκρανίας, αφιερωμένο σε αυτά τα παιδιά που ζουν στη σκιά του πολέμου.

Βάλαμε στα κεφάλια μας τη μαγική αστερόσκηνη που μας βοηθάει να ταξιδεύουμε στη χώρα της φαντασίας κι να μπαίνουμε σε ρόλους. Χωριστήκαμε λοιπόν σε δυο μεγάλες οικογένειες, και τα παιδιά ανέλαβαν ρόλους όπως μαμά, μπαμπάς, παιδιά, θεία, ξάδερφος, κ.τ.λ.. Κάθε οικογένεια είχε και το δικό της σπίτι, οριοθετούμενο από καρέκλες. Οι πάγκοι εργασίας είχαν τοποθετηθεί στην άλλη μεριά της τάξης, ενώ συμβόλιζαν τα καταφύγια. Τα παιδιά μπήκαν στο κλίμα του ρόλου τους και ξεκίνησε μια δραματική αφήγηση *«ακούσαμε από τις τηλεοράσεις μας ότι συμβαίνει πόλεμος και για αυτό είμαστε τρομαγμένοι, φοβόμαστε μήπως δεν είμαστε ασφαλείς και περιμένουμε να ακούσουμε τη σειρήνα πολέμου για να πάμε στα καταφύγια να προστατευτούμε»*. Οι γονείς πήραν αγκαλιά τα παιδιά τους και όλοι κρατήθηκαν από το χέρι. Βρίσκονταν σε ετοιμότητα για να προστατευτούν. Έπειτα ακούστηκαν οι σειρήνες πολέμου και όλοι έτρεξαν στα κάτω από τους πάγκους εργασίας που συμβολίζουν τα καταφύγια. Η εμπυχώτρια για να δημιουργήσει το πολεμικό κλίμα που επικρατεί μόλις μια πόλη ακούει τον συναγερμό κινδύνου, έκανε φασαρία και χτυπούσε ελαφρά με τα χέρια της την πάνω επιφάνεια των πάγκων εργασίας. Κάποια στιγμή ο συναγερμός έληγε, οπότε τα παιδιά επέστρεφαν στα σπίτια τους. Η διαδικασία επαναλήφθηκε τρεις φορές.

Δράση δεύτερη, να μείνουμε ή να φύγουμε

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά την ενσυναίσθησή τους, να κατανοήσουν τη θέση που βρίσκεται κάποιος άλλος, να επιλύσουν πρόβλημα και να πάρουν αποφάσεις με βάση τα

δεδομένα της κατάστασης, να αποδεχθούν με βιωματικό τρόπο τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις των άλλων, να έρθουν σε επαφή με την αιτία που κρύβεται πίσω από τις πράξεις των ανθρώπων, να βιώσουν και να διαχειριστούν τον αποχωρισμό υλικών αγαθών και τη δημιουργία προτεραιοτήτων. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** πλαστικές σακούλες, παιχνίδια από την τάξη, ένα πορτοκάλι, μια σελίδα από εφημερίδα.

Ήρθε η ώρα να πάρουμε μια σημαντική απόφαση «*μπορούμε να ζήσουμε έτσι; Άσε που είναι και επικίνδυνο. Το σπίτι μας μπορεί να γκρεμιστεί. Τι να κάνουμε να μείνουμε ή να αφήσουμε το σπίτι μας και να φύγουμε;*». Όλοι έχουν λόγο σε αυτή την απόφαση, αφού το αποτέλεσμα θα κριθεί από την πλειοψηφία. Τα παιδιά ένα-ένα είπαν τη γνώμη τους για το ποια είναι η καλύτερη λύση. Εφόσον η πλειοψηφία αποφάσισε ότι το καλύτερο είναι να φύγουν από τη χώρα τους, δόθηκε σε κάθε παιδί μια πλαστική σακούλα. Ο καθένας μπορούσε να βάλει μέσα τέσσερα πράγματα. Αυτά που θεωρούσε τα πιο σημαντικά για να τα πάρει μαζί του στο ταξίδι πέρα από τα σύνορα. Τα παιδιά επέλεξαν είτε πράγματα που θα τους φαινόταν χρήσιμα στο διαδρομή, είτε πράγματα που τα θεωρούσαν σημαντικά για προσωπικούς λόγους. Μόλις ολοκλήρωσαν με τη συγκομιδή των αντικειμένων, κάθισαν οκλαδόν και με τη σειρά παρουσίασαν στους υπόλοιπους τα αντικείμενά τους και τους λόγους για τους οποίους ήταν σημαντικά. Αν κάποιο παιδί είχε διαλέξει παραπάνω από τέσσερα αντικείμενα, του ζητούνταν να βγάλει εκείνα που ήθελε λιγότερο («*λυπάμαι αλλά το ταξίδι είναι δύσκολο, πρέπει να διαλέξεις μόνο τέσσερα*»). Μετά από αυτή τη διαδικασία, η εμψυχώτρια είπε στα παιδιά ότι θα δώσει στον καθένα άλλα δύο αντικείμενα ίδια για όλους. Ένα πορτοκάλι για να έχουν φαγητό και μια μαγική εφημερίδα. Η εφημερίδα έγινε μαγική επειδή πασπαλίστηκε από τη μαγική αστερόσκηνη της εμψυχώτριας, για αυτό είναι πολύ χρήσιμη και δεν πρέπει να τη χάσουν. Για τις επόμενες δραστηριότητες που πρόκειται να ακολουθήσουν τα παιδιά κουβαλούν πάντα μαζί τους τις αποσκευές τους (πλαστική σακούλα).

Δράση τρίτη, ας περάσουμε τα σύνορα

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά την ενσυναίσθησή τους, να κατανοήσουν τη θέση που βρίσκεται κάποιος άλλος, να αποδεχθούν με βιωματικό τρόπο τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις των άλλων, να έρθουν σε επαφή με την αιτία που κρύβεται πίσω από τις πράξεις των ανθρώπων. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** καπέλο, χαρτοταινία.

Έχει τοποθετηθεί στο πάτωμα της τάξης μια χαρτοταινία που χωρίζει στα δύο τον χώρο. Η εμψυχώτρια μπαίνει σε ρόλο φρουρού, φορώντας ένα ειδικό καπέλο. Οι δύο οικογένειες θέλουν να περάσουν τα σύνορα για να μεταβούν από τη μια χώρα στην επόμενη. Ο φρουρός

όμως δεν τους αφήνει να το κάνουν. Κάθε φορά που τα παιδιά είναι καθιστά στο πάτωμα ο φρουρός δεν τα βλέπει, γιατί τον εμποδίζουν τα ψηλά χόρτα που βρίσκονται στην περιοχή των συνόρων. Όταν όμως σηκώνεται κάποιος όρθιος γίνεται αμέσως ορατός από τον φρουρό που του ζητάει εξηγήσεις και τον απομακρύνει από τη γραμμή. Ο μόνος τρόπος για να περάσουν είναι όταν ο φρουρός είναι πλάτη. Κάνει την περιπολία του και κάποιες στιγμές γυρίζει στα καθισμένα παιδιά πλάτη. Τότε και μόνο τότε είναι ασφαλείς να περάσουν τη γραμμή. Κάθε παιδί που περνάει, κρύβεται κάτω από τους πάγκους εργασίας με τις αποσκευές του, ώστε να μην γίνει αντιληπτός από τον φρουρό. Το παιχνίδι τελειώνει όταν καταφέρουν όλοι να περάσουν τα σύνορα.

Παρέμβαση 4^η, «έλα στη θέση μου, (Μέρος β΄)», (29/04)

Δράση πρώτη, σχέδια και σχέδια μικρών προσφύγων

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά την ενσυναίσθησή τους, να κατανοήσουν τη θέση που βρίσκεται κάποιος άλλος, να επιλύσουν πρόβλημα με βάση τα δεδομένα της κατάστασης, να αποδεχθούν με βιωματικό τρόπο τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις των άλλων, να συνεργαστούν, να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο, να έρθουν σε επαφή με τον αποχωρισμό υλικών αγαθών και τη δημιουργία προτεραιοτήτων. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** δυο κομμάτια γαλάζιο τούλι, εφημερίδες, καρέκλες της τάξης.

Τα καταφέραμε περάσαμε σε μια χώρα που δεν έχει πόλεμο και δεν φοβόμαστε για τη ζωή μας. Αλλά πού θα μείνουμε; Πρέπει να συνεχίσουμε το ταξίδι μέχρι να βρούμε ένα μέρος που να μπορούμε να ζήσουμε. Το ταξίδι είναι δύσκολο και το κάνουμε με τα πόδια. Αφού περάσαμε λοιπόν μια τεράστια γέφυρα (από καρέκλες), βρεθήκαμε μπροστά από έναν ορμητικό ποταμό. Ο ποταμός οριοθετείται από τα κομμάτια γαλάζιο τούλι και καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της αίθουσας. Εμείς βρισκόμαστε από τη μια όχθη του ποταμού και θέλουμε να περάσουμε στην άλλη. Τα νερά όμως είναι βαθιά και ταραγμένα οπότε πρέπει να βρούμε έναν τρόπο για να τα καταφέρουμε. Τα παιδιά παραθέτουν διάφορες λύσεις. Καταλήγουν πως αφού δεν έχουμε σχέδια ή βάρκα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη μαγική εφημερίδα. Λέμε τρεις φορές τη μαγική φράση «*άμπρα, κατάμπρα, μαγική εφημερίδα γίνε σανίδα*» και δημιουργούμε τις σχεδίες μας. Η εμψυχώτρια τοποθετεί τις εφημερίδες ελεύθερα μέσα στον χώρο του ποταμού και κάθε παιδί ανεβαίνει πάνω προσέχοντας να μην πατάει το πάτωμα, αλλά μόνο τη σχεδία του. Τότε όμως εμφανίζεται ένας πεινασμένος κροκόδειλος που θέλει να φάει τα παιδιά. Για να τα καταφέρει κινείται ελεύθερα μέσα στον χώρο και σκίζει κομμάτια από τη

σχεδία τους. Τα παιδιά πρέπει να προσπαθήσουν να παραμείνουν πάνω στην εφημερίδα τους όσο μικρή και αν γίνει. Σε περίπτωση που ο κροκόδειλος τραβήξει όλη την εφημερίδα ενός παιδιού ή αυτή γίνει τόσο μικρή που δεν το χωράει πια πρέπει γρήγορα να περάσει σε κάποια άλλη. Οι εφημερίδες λιγοστεύουν και τα παιδιά καταλήγουν να μοιράζονται την ίδια. Τότε ο κροκόδειλος κουράζεται από την προσπάθεια, βαρυστομαχιάζει από το πολύ ξύλο που έφαγε και αποχωρεί. Τα παιδιά τα κατάφεραν και πέρασαν απέναντι. Στην προσπάθειά τους όμως να χωρέσουν σε μια σανίδα που να αντέξει το βάρος τους, χάνουν δύο αντικείμενα από την τσάντα τους. Καθώς τα αποχαιρετούν, παρατηρούν ότι το πορτοκάλι ακουμπούσε σε όλο το ταξίδι τη μαγεμένη εφημερίδα και πασπαλίστηκε και αυτό κατά λάθος από τη μαγική αστερόσκονη. Τώρα πια έχει πάρει ζωή.

Δράση δεύτερη, βοήθεια στους τραυματίες

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά την ενσυναίσθησή τους, να κατανοήσουν τη θέση που βρίσκεται κάποιος άλλος, να χρησιμοποιήσουν για λίγο τις αισθήσεις τους εκτός της όρασης και να κατανοήσουν τη δυσκολία που αυτό έχει, να συνεργαστούν, να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο.

Χώρος: ο χώρος της αυλής του σχολείου. **Υλικά:** φαρδιές κορδέλες, καρέκλες και παιχνίδια της αυλής.

Μπορεί να τα καταφέραμε να περάσουμε στην αντίπερα όχθη αλλά δεν βγήκαμε αλώβητοι από το επικίνδυνο εγχείρημα. Τα μισά παιδιά έχασαν την όραση τους. Επτά από τα παιδιά φόρεσαν μία κορδέλα που κάλυπτε καλά τα μάτια τους. Τα μέλη της οικογένειάς τους, οφείλουν να τα βοηθήσουν να συνεχίσουν το ταξίδι τους πέρα από την όχθη του ποταμού. Στην αυλή έχουν τοποθετηθεί εμπόδια με καρέκλες και παιχνίδια της αυλής. Τα παιδιά που φορούν τις κορδέλες θέλουν να μάθουν για αυτόν τον καινούριο κόσμο που κατάφεραν να φτάσουν και μπορούν να χρησιμοποιήσουν όσες αισθήσεις θέλουν για τον λόγο αυτό, εκτός της όρασης φυσικά. Οι οδηγοί είναι υπεύθυνοι να τους κρατήσουν ασφαλείς σε αυτήν την προσπάθεια. Στη συνέχεια αλλάζουμε ρόλους, και τώρα γίνονται τυφλοί αυτοί που ήταν οδηγοί. Το παιχνίδι τελειώνει με την αστερόσκονη της Λου, που αποκαθιστά την αίσθηση της όρασης για όλη την ομάδα. Έτσι κατευθυνόμαστε πάλι όλοι αυτόνομα στο εσωτερικό της τάξης όπου είναι και ο τελικός προορισμός μας, εκεί που θα μπορέσουμε να φιλοξενηθούμε.

Δράση τρίτη, απέλαση στον πορτοκαλότοπο

Στόχοι: να αποδεχτούν τα παιδιά τους άλλους, να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, να παρατηρήσουν ομοιότητες και διαφορές, να κατανοήσουν πως όλοι οι άνθρωποι αν και είναι ίσοι δεν είναι ίδιοι, να αποδεχτούν τους άλλους με τις ιδιαιτερότητές τους, να ενισχύσουν την

ενσυναίσθησή τους, να κατανοήσουν τη θέση που βρίσκεται κάποιος άλλος, να έρθουν σε επαφή με τον αποχωρισμό συναισθηματικά φορτισμένων συμβόλων. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** πορτοκάλια, ένα λεμόνι, ένα μαχαίρι.

Τα καταφέραμε! Φτάσαμε επιτέλους σε μια δομή που μπορούμε να μείνουμε για κάποιο διάστημα. Είμαστε ευτυχώς όλοι υγιείς, με τις αποσκευές μας. Ο καθένας κατάφερε να φέρει μαζί του δυο αγαπημένα αντικείμενα και ένα μαγεμένο πορτοκάλι. Το πορτοκάλι μας έχει ζωή και μπορεί να μιλήσει. Όλοι δώσαμε στο πορτοκάλι μας ένα όνομα και σκεφτήκαμε τι του αρέσει να κάνει, αν έχει φίλους κ.τ.λ.. Στη χώρα που φτάσαμε όμως δεν συμπαθούν καθόλου τα πορτοκάλια. Δεν φυτεύουν πορτοκαλιές ούτε αγοράζουν πορτοκάλια. Αν τυχόν κάποιος ξένος φέρει μαζί του πορτοκάλια, τα μαζεύουν όλα μαζί και τα απελαύνουν σε άλλες χώρες. Μόλις λοιπόν είδαν οι ντόπιοι τα πορτοκάλια μας μας είπαν ότι δεν μπορούμε να τα κρατήσουμε μαζί μας. Θα τα μαζέψουν όλα και θα τα στείλουν στον πορτοκαλότοπο. Καθίσαμε σε κύκλο. Η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να παρατηρήσουν πολύ καλά τα πορτοκάλια τους, ώστε αν τα ξανασυνατήσουν ποτέ να μπορούν να τα αναγνωρίσουν μέσα σε πλήθος άλλων. Μαζέψαμε όλα τα πορτοκάλια στο κέντρο για να τα πάρουν και να τα στείλουν στον πορτοκαλότοπο. Η εμψυχώτρια ρώτησε τα παιδιά αν επιθυμούσαν να τους κάνουν μια τελευταία αγκαλιά πριν φύγουν μακριά για να τα αποχαιρετήσουν. Έπρεπε όμως να τα αναγνωρίσουν μέσα στα άλλα. Κάθε παιδί με τη σειρά σηκώνεται και ψάχνει το πορτοκάλι του. Όλα είναι πορτοκάλια αλλά έχουν και διαφορές στο σχήμα στο χρώμα και στις αμυγχές που τυχόν έχουν. Βρίσκουν όλοι το πορτοκάλι τους, το κάνουν μια τελευταία αγκαλιά και το ξαναβάζουν στο κέντρο. Τότε η εμψυχώτρια εμφανίζει ένα λεμόνι, το βάζει μαζί με τα πορτοκάλια και ρωτάει τα παιδιά *«έχει θέση το λεμόνι στον πορτοκαλότοπο;»*. Τα παιδιά εκ πρώτης απαντούν αρνητικά και ακολουθεί μια συζήτηση για τη διαφορετικότητα. Στις διαφωνίες των παιδιών η εμψυχώτρια αποκρίνεται *«ναι έχουν διαφορετικό χρώμα και σχήμα έχετε δίκιο αλλά για να πάρω ένα μαχαίρι να τα δούμε καλύτερα...»*. Η εμψυχώτρια έκοψε ένα πορτοκάλι και το λεμόνι. Τα παιδιά παρατήρησαν ότι από μέσα έχουν το ίδιο σχήμα, καθότι εσπεριδοειδή *«έτσι και οι άνθρωποι, μπορεί να μην μοιάζουν μεταξύ τους αλλά όλοι είναι άνθρωποι.»*. Ακόμα και τα ίδια τα πορτοκάλια των παιδιών παρότι μοιάζανε πολύ μεταξύ τους είχαν τις ιδιαιτερότητές τους, για αυτό όλοι κατάφεραν να βρουν το δικό τους. Τέλος ακολούθησε η συζήτηση: *«εσείς έχετε υπάρξει ποτέ λεμόνια σε πορτοκαλότοπο; Είχε για σας ποτέ κάποια άποψη πριν ακόμα σας γνωρίσει; Έχει τύχει ποτέ να μην συμπαθείτε κάποιον χωρίς να τον ξέρετε και όταν τον γνωρίσατε αλλάξατε γνώμη; κ.τ.λ.»*.

Παρέμβαση 5^η, «η μαμά πετάει», (05/05)

Δράση πρώτη, ακούγοντας το παραμύθι

Στόχοι: να εισαχθούν τα παιδιά στο θέμα της σχέσης μητέρας-παιδιού, να απολαύσουν την ακρόαση παραμυθιού, να χρησιμοποιήσουν το παραμύθι σαν αφορμή για δραματοποίηση.

Χώρος: ο χώρος της τάξης. **Διαθέσιμα μέσα:** το παραμύθι «η μαμά πετάει» από τις εκδόσεις Διάπλαση (Καπατσούλια, 2016).

Μετακινήθηκαν τα θρανία στην άκρη της αίθουσας ώστε να είναι προς εκμετάλλευση ο χώρος της τάξης. Στην αρχή ζήτησα από τα παιδιά να φτιάξουμε έναν κύκλο και έπειτα να καθίσουμε κάτω οκλαδόν. Έπειτα η ομάδα τραγούδησε το τραγούδι που σχεδιάστηκε για την εισαγωγή των παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Δράματος, του συγκεκριμένου πρότζεκτ, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη περιγραφή προγράμματος. Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία εξήγησε στα παιδιά ότι έχει φέρει μαζί της ένα παραμύθι για να διαβάσει η ομάδα, το «η μαμά πετάει», από τις εκδόσεις Διάπλαση (Καπατσούλια, 2016). Αρχίζει, λοιπόν, η αφήγηση παραμυθιού. Μόλις έφτασε το παραμύθι σε ένα κομβικό σημείο, λίγο πριν το τέλος, το βιβλίο έκλεισε και έγινε η εξής ερώτηση στα παιδιά «ποιο λέτε να είναι το κόλπο του παιδιού για να κατεβάσει το μπαλόνι με τη μαμά του;». Ζητήθηκε από τα παιδιά να μην απαντήσουν την ερώτηση με λόγια αλλά με πράξεις. Συμφωνήσαμε λοιπόν, να παίζουμε το παραμύθι από την αρχή και να βρούμε το τέλος.

Δράση δεύτερη, ας μπούμε μέσα στο βιβλίο

Στόχοι: να διαχειριστούν τα παιδιά μέσα από μια δραματοποίηση το πρόβλημα επικοινωνίας που αντιμετωπίζει ο ήρωας του βιβλίου με τη μαμά του, να εκφραστούν δραματικά, να επιλύσουν πρόβλημα με βάση τα δεδομένα της πλοκής ενός λογοτεχνικού κειμένου. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Διαθέσιμα Μέσα:** το παραμύθι «η μαμά πετάει», από τις εκδόσεις Διάπλαση. **Υλικά:** ένα μπαλόνι, οι καρτέλες και τα παιχνίδια της τάξης.

Η εμπυχωτρία βγάζει από την τσάντα της το βάζο με τη μαγική αστερόσκηνη που μας βοηθάει να μεταβαίνουμε στη χώρα της φαντασίας. Πασπαλίζει λίγη στα κεφάλια των παιδιών και στο δικό της. Στη συνέχεια, ανοίγει το βιβλίο και ρίχνει λίγο μέσα στις σελίδες του. Ζητάει από τα παιδιά να σχηματίσουν μια σειρά κι ένας-ένας να περνάει με ένα άλμα από πάνω του (χωρίς να το πατάει). Τώρα μπήκαμε όλοι μέσα στο βιβλίο και στο σπίτι της μαμάς. Η εμπυχωτρία ανάλαβε τον ρόλο της μαμάς και τα παιδιά της τάξης τον ρόλο του παιδιού. Ο καθένας δημιούργησε το κρεβάτι του ή το δωμάτιο του. Δραματοποιήθηκαν όλες οι σκηνές του

παραμυθιού, ώσπου η πλοκή έφτασε στο σημείο που το παραμύθι σταμάτησε. Τα παιδιά έπρεπε να βρουν μια λύση για να κατεβάσουν το μπαλόني με τη μαμά. Δόθηκαν και δραματοποιήθηκαν διάφορες λύσεις στο πρόβλημα αυτό. Στη δραματοποίηση της τάξης τα παιδιά κατάφεραν να κατεβάσουν από το ταβάνι της τάξης το μπαλόني που βρίσκεται η μαμά. Τέλος, επιστρέψαμε από τον χώρο της φαντασίας στον χώρο της τάξης και διαβάσαμε το πραγματικό τέλος του βιβλίου.

Δράση Τρίτη, τι είναι αυτό που με εκνευρίζει

Στόχοι: να έρθουν αντιμέτωπα τα παιδιά με τις φυσιολογικές διαφωνίες που προκύπτουν μέσα στις ανθρώπινες σχέσεις, να εκφραστούν συναισθηματικά, να εκφραστούν δραματικά, να μιμηθούν, να κατανοήσουν τους κοινωνικούς ρόλους, να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** χαρτοταινία, οι καρτέλες της τάξης.

Έχει σχηματιστεί στον χώρο της τάξης ένα τετράγωνο με χαρτοταινία που σηματοδοτεί τη σκηνή της τάξης. Γύρω γύρω, τοποθετήθηκαν καρτέλες για το κοινό. Τα παιδιά κάθισαν στις καρτέλες για να ξεκινήσει ο αυτοσχεδιασμός. Κάθε φορά σηκώνόντουσαν δυο παιδιά το ένα έπαιρνε τον ρόλο της μαμάς και το άλλο του παιδιού. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό τα παιδιά που υποδύονταν τη μαμά, μας παρουσίαζαν τι είναι αυτό που τους ενοχλεί μερικές φορές όταν λέγεται. Αντίθετα, αυτός που είχε τον ρόλο του παιδιού έπρεπε να διαχειριστεί και να απαντήσει σε αυτό που άκουγε από τη μαμά για να επέλθει επικοινωνία μεταξύ τους. Στο τέλος κάθε αυτοσχεδιασμού το ζευγάρι χειροκροτούνταν.

Δράση τέταρτη, ό,τι αγαπώ πιο πολύ!

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά τη σχέση με τη μητέρα τους, να εκφραστούν συναισθηματικά και δραματικά. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** χαρτοταινία, οι καρτέλες της τάξης, παιχνίδια από την τάξη.

Σε αυτόν τον αυτοσχεδιασμό ζητήθηκε από τα παιδιά να δραματοποιήσουν την αγαπημένη τους στιγμή με τη μαμά τους. Αυτό που τους αρέσει να κάνουν πιο πολύ μαζί της. Κάθε παιδί μιμήθηκε τη μαμά του αφού μας είτε πως είναι το όνομά της. Όποιος ήθελε μπορούσε να χρησιμοποιήσει πανιά για κουστούμι και αντικείμενα της τάξης, σαν σκηνικά. Στη σκηνή ανέβαινε κάθε φορά και άλλο ένα παιδί που έπαιρνε τον ρόλο του παιδιού, και συγκεκριμένα του παιδιού που υποδύονταν τη μαμά του στον αυτοσχεδιασμό. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε όταν όλοι είχαν ανέβει στη σκηνή για να υποδυθούν τη μαμά τους και να μας δείξουν την αγαπημένη τους στιγμή μαζί της. Στο τέλος, ακολούθησε μια συζήτηση που

αφορούσε αυτή τη σχέση «όποια διαφωνία και αν υπάρχει ποτέ ανάμεσα στη μαμά και το παιδί της, ένα είναι σίγουρο ότι σας αγαπάει πιο πολύ από τον καθένα. Και αφού σας αγαπάει πιο πολύ από όλους, ό,τι σας λέει είναι για το καλό σας. Γιατί πολλές φορές το ξέρει καλύτερα από σας».

Παρέμβαση 6^η, «αυτοπροσωπογραφίες μεγάλων ζωγράφων», (12/05)

Δράση πρώτη, εκλεκτός καλεσμένος

Στόχοι: Να γνωρίσουν τα παιδιά έναν διάσημο ζωγράφο και το έργο του, να έρθουν σε επαφή με τον άνθρωπο πίσω από τον καλλιτέχνη, να τονιστεί η ιδιαιτερότητα και η μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου στοχεύοντας στην αποδοχή του άλλου. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Διαθέσιμα μέσα:** Η/Υ, προτζέκτορας

Μετακινήθηκαν τα θρανία στην άκρη της αίθουσας ώστε να είναι προς εκμετάλλευση ο χώρος της τάξης. Ζητήθηκε από τα παιδιά να φτιάξουν έναν κύκλο και έπειτα να καθίσουμε κάτω οκλαδόν. Έπειτα η ομάδα τραγούδησε το τραγούδι που σχεδιάστηκε για την εισαγωγή των παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Δράματος, του συγκεκριμένου πρότζεκτ όπως έχει αναφερθεί και στην περιγραφή προηγούμενων παρεμβάσεων.

Στη συνέχεια, ο κύκλος άνοιξε και σχηματίστηκε ένα ημικύκλιο με σκοπό να είναι από όλους ορατός ο προτζέκτορας. Η εμψυχώτρια είπε στα παιδιά πως έχει φέρει μαζί της σήμερα έναν εκλεκτό καλεσμένο. Πρόκειται για έναν διάσημο ζωγράφο από την Ισπανία, τον Σαλβαδόρ Νταλί. Συζητήθηκαν τα βιογραφικά στοιχεία του καλλιτέχνη και επισημάνθηκε πως πρόκειται για έναν ιδιαίτερο και εκκεντρικό άνθρωπο. Πριν τον γνωρίσουμε, έπρεπε να μάθουμε και άλλα πράγματα για αυτόν, όπως το έργο του. Με τη βοήθεια του προτζέκτορα είδαμε διάφορους πίνακες του διάσημου ζωγράφου, μερικοί από τους οποίους αφορούσαν αυτοπροσωπογραφίες του. Έπειτα ασκήθηκε κριτική για τα έργα του ζωγράφου.

Δράση δεύτερη, μια ξεχωριστή συνέντευξη

Στόχοι: να αναπτύξουν τα παιδιά την κριτική τους σκέψη. Να εισαχθούν στο ζήτημα της υπερεκτίμησης των δυνατοτήτων του εαυτού τους και πως αυτό το γεγονός φαίνεται στα μάτια των άλλων. Να έρθουν σε επαφή με την κούκλα. Να σχηματίσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους. Να προβληματιστούν για την προσωπική αυτοκριτική τους, μέσα από την επαφή τους με ένα αρνητικό πρότυπο. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Διαθέσιμα Μέσα:** μια κούκλα Σαλβαδόρ Νταλί, τύπου puppet 55 περίπου εκατοστών. **Υλικά:** ένας καθρέφτης.

Ήρθε η ώρα να γνωρίσουμε τον διάσημο ζωγράφο που έκανε τόσο ταξίδι για να έρθει στο σχολείο μας. Τα παιδιά κάθισαν οκλαδόν στον χώρο της τάξης σχηματίζοντας ένα ημικύκλιο. Η εμψυχώτρια προετοίμασε τα παιδιά πως ο κύριος Νταλί αγαπάει πολύ τον εαυτό του, του αρέσει να μιλάει για αυτόν, και του αρέσει να περιποιείται τις εμφανίσεις του. Κάποιες φορές μάλιστα, φέρεται σαν νάρκισσος. Στη συνέχεια μπήκε η κούκλα από την πόρτα και κάθισε σε ένα καρεκλάκι απέναντι από το ημικύκλιο των παιδιών. Τα παιδιά του πήραν συνέντευξη, τον ρώτησαν ότι επιθυμούσαν και του είπαν τη γνώμη τους για τα έργα του. Η κούκλα παρουσιάστηκε ελαφρώς υπερφίαλη. Στην πορεία της κουβέντας είτε στα παιδιά πως εκτός από ζωγράφος είναι και πολύ καλός στα ακροβατικά. Όταν τα παιδιά του ζήτησαν αποδείξεις για τα λεγόμενά του, εκείνες στέφθηκαν από απόλυτη αποτυχία. Ίσως, ο κύριος Νταλί δεν κάνει πάντα σωστή εκτίμηση για τις δυνατότητές του. Στο τέλος, τους είπε πως επειδή πιστεύει πως είναι πολύ ωραίος, συνηθίζει να ζωγραφίζει πολύ και τον εαυτό του. Τον επόμενο μήνα όμως έχει προγραμματίσει μια έκθεση, αλλά δεν προλαβαίνει να φτιάξει αρκετούς πίνακες. Ζήτησε λοιπόν από τα παιδιά μια μικρή βοήθεια, *«επειδή μου φαίνεστε κι εσείς παιδιά πολύ ωραία θέλω και τις δικές σας αυτοπροσωπογραφίες για την έκθεσή μου. Έχω φέρει, μάλιστα, μαζί τα πινέλα, τις μπογιές και τον καθρέφτη που κοιτάζομαι»*. Στο τέλος αυτής της δράσης ο Νταλί αποχαιρέτησε τα παιδιά και ζήτησε από την εμψυχώτρια να του παραδώσει τα έργα των παιδιών μόλις στεγνώσουν.

Δράση τρίτη, μικροί ζωγράφοι

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Να παρατηρήσουν και να αποδεχτούν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους και να τα αποτυπώσουν μέσω της ζωγραφικής. Να επιβραβευτούν με την επιδοκιμασία της ομάδας, τόσο για τον εικονιζόμενο εαυτό, όσο και για τις εικαστικές τους ικανότητες. **Χώρος:** οι πάγκοι εργασίας της τάξης **Υλικά:** πινέλα, νερομπογιές, χαρτιά ακουαρέλας Α3, καθρέφτης.

Τα παιδιά κάθισαν στους πάγκους εργασίας και με τη σειρά παρατήρησαν πολύ προσεκτικά τον εαυτό τους στον καθρέφτη του διάσημου ζωγράφου. Παροτρυνθήκαν να παρατηρήσουν λεπτομέρειες του προσώπου τους, ώστε το αποτέλεσμα της αυτοπροσωπογραφίας να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στο πραγματικό. Στη διαδικασία αυτή δόθηκε πολύς χρόνος και κάθε παιδί είχε στη διάθεσή του πολύ χρόνο «με τον εαυτό του». Στη συνέχεια μοιράστηκαν τα χαρτιά, τα πινέλα και τις μπογιές. Ο καθρέφτης παρέμεινε προσβάσιμος μέχρι το τέλος της εικαστικής διαδικασίας. Στο τέλος τα έργα παρουσιάστηκαν στην ομάδα ένα-ένα, χειροκροτήθηκαν και κρεμάστηκαν στην τάξη.

Δράση Τέταρτη, ανατροφοδότηση

Στόχοι: να επεξεργαστούν τα παιδιά το ζήτημα της υπερεκτίμησης των δυνατοτήτων τους, μέσα από την επαφή με ένα πρότυπο. Να ενισχύσουν την αυτοαντίληψη και την αυτοκριτική τους. Να εκφραστούν λεκτικά και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. **Χώρος:** Ο χώρος της τάξης.

Μετά το τέλος της προηγούμενης δράσης, η ομάδα σχημάτισε έναν κύκλο και κάθισε οκλαδόν στο πάτωμα της τάξης. Στη φάση αυτή η εμπυχωτρία με τα παιδιά συζήτησαν για όσα συνέβησαν στο πρόγραμμα. Τα παιδιά είπαν την άποψή τους για τον Νταλί και για την υπερεκτίμηση των δυνατοτήτων του κάποιες φορές. Έπειτα μοιραστήκαμε τις προσωπικές μας εμπειρίες για το θέμα αυτό, «εσάς σας έχει τύχει ποτέ να νομίζεται ότι μπορείτε να κάνετε κάτι, που τελικά δεν μπορούσατε όταν το δοκιμάσατε;». Κλείνοντας, η εμπυχωτρία ενημέρωσε τα παιδιά πως την επόμενη φορά θα μαζέψει τις στεγνές αυτοπροσωπογραφίες τους και θα τις παραδώσει στον διάσημο ζωγράφο.

Παρέμβαση 7^η, «καθρέφτη, καθρεφτάκι μου!», (19/05)

Δράση πρώτη, έχουμε αποστολή!

Στόχοι: να εισαχθούν τα παιδιά στην ιστορία, που εξυπηρετεί μέσα από την πλοκή της, τους στόχους του προγράμματος, στη σωματική αντίληψη. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης.

Μετακινήθηκαν τα θρανία στην άκρη της αίθουσας ώστε να είναι προς εκμετάλλευση ο χώρος της τάξης. Ζητήθηκε από τα παιδιά να φτιάξουν έναν κύκλο και έπειτα να καθίσουμε κάτω οκλαδόν. Έπειτα η ομάδα τραγούδησε το τραγούδι που σχεδιάστηκε για την εισαγωγή των παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Δράματος, του συγκεκριμένου πρότζεκτ όπως έχει αναφερθεί και στην περιγραφή προηγούμενων παρεμβάσεων.

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία είπε στα παιδιά πως δεν έχει κοιμηθεί και τόσο καλά. Αυτό γιατί την ξύπνησε στις πέντε τα χαράματα η Λου πολύ ανήσυχη. Θυμήθηκε πως είχε ξεχάσει τα πινέλα της στον κόσμο της φαντασίας την τελευταία φορά που τον επισκέφτηκε, και στενοχωρήθηκε πάρα πολύ. Τότε εγώ την καθησύχασα πώς υπάρχει λύση στο πρόβλημά της γιατί την επόμενη μέρα θα πήγαινα στο σχολείο και θα έβλεπα τα παιδιά. Η εμπυχωτρία σε αυτή τη φάση πρότεινε στα παιδιά να ταξιδέψουν μέχρι τον κόσμο της φαντασίας, να βρουν τα πινέλα ώστε να επιστρέψουν στον κάτοχό τους. Τα παιδιά συμφώνησαν με χαρά. Στη συνέχεια συζητήσαμε λίγο για το πού μπορεί να βρίσκονται εκεί και τον τρόπο που θα πάμε.

Δράση δεύτερη, Φίνα, η Ομορφίνα

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά τη σωματική τους ικανότητα και αντίληψη, να επεξεργαστούν την έννοια του ναρκισσισμού, να κατανοήσουν με τη βοήθεια ενός αρνητικού προτύπου πως αυτός που σκέφτεται μόνο τον εαυτό του δεν έχει φίλους γύρω του, να εξυπηρετήσουν την πλοκή της ιστορίας και να εκφραστούν θεατρικά. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** ένα κουτί παπουτσιών, ένα κοπίδι, ένα κουτάκι smartis, το βάζο με τη μαγική αστερόσκονη. **Διαθέσιμα μέσα:** ένα κινητό τηλέφωνο που περιέχει δυο ηχητικές ηχογραφήσεις.

Φυσικά ο τρόπος με τον οποίο θα ταξιδέψουμε στη χώρα της φαντασίας είναι η μαγική αστερόσκονη της Λου. Η εμψυχώτρια πήρε το μαγικό βαζάκι και πασπάλισε τα κεφάλια των παιδιών, και το δικό της, με τη διάφανη σκόνη. Έπειτα, ζήτησε από τα παιδιά να κρατήσουν τα μάτια τους κλειστά για να μεταφερθούν στον κόσμο της φαντασίας. Στην συνέχεια, ενώ τα παιδιά είχαν ακόμα κλειστά τα μάτια τους, η εμψυχώτρια τα άνοιξε και αποκρίθηκε με ταραγμένη φωνή *«αμάν πως βρεθήκαμε εδώ!»*. Τα παιδιά άνοιξαν τα μάτια τους και ακολούθησαν τη σύμβαση που η εμψυχώτρια είχε θέσει. Ακολούθως, εξηγήθηκε στα παιδιά η σύμβαση πιο αναλυτικά *«τι πάθαμε τώρα; Μου έχει ξανασυμβεί αυτό. Αντί για τον κόσμο της φαντασίας, η μαγική αστερόσκονη μας έστειλε στον κόσμο των καθρεφτών. Πώς θα ξεμπλέξουμε τώρα; Η χώρα αυτή εκτός όλων των άλλων, παιδιά είναι και επικίνδυνη. Εδώ ζει, εδώ και πολλά χρόνια μια κακιά μάγισσα, η Φίνα, η Ομορφίνα. Η Φίνα έχει εμμονή με τους καθρέφτες. Νομίζει ότι είναι η πιο όμορφη που υπάρχει, και όλη την ώρα κοιτάζεται στους καθρέφτες. Όχι μόνο αυτό... Αλλά κάθε φορά που έρχεται στον κόσμο των καθρεφτών κάποιος κατά λάθος, θέλει να τον μεταμορφώσει σε καθρέφτη! Φοβάται τον ανταγωνισμό και νομίζει πως κανένας δεν την αγαπάει περισσότερο από τους καθρέφτες της. Πρέπει να κάνουμε πολλή ησυχία να μην μας καταλάβει»*. Η εμψυχώτρια είχε αφήσει στην αίθουσα ένα κουτί, στο οποίο είχε κάνει μια τρύπα από τη μία άκρη για να μπαίνει μέσα το κινητό της και να μπορεί να πατήσει το play χωρίς τα παιδιά να καταλάβουν ότι κάνει κάτι. Μέσα σε αυτό το κουτί είχε βάλει μέσα ένα κουτάκι smartis (πολύ μικρά, πολύχρωμα, σοκολατένια, κουφετάκια). Ενώ τα παιδιά ανακάλυπταν με τη φαντασία τους τον κόσμο των καθρεφτών, η εμψυχώτρια πήρε το κουτί και πάτησε play σε μία ηχογράφηση που είχε κάνει από πριν και η οποία έλεγε με παράξενη φωνή: *«καλωσορίσατε στον κόσμο των καθρεφτών, κεραστείτε ένα γλυκάκι!»*. Τα παιδιά παραξευέτηκαν και άρχισαν να ψάχνουν που είναι τα γλυκά. Η εμψυχώτρια άνοιξε το κουτί και πήρε από μέσα τα smartis, τότε ανακοίνωσε στα παιδιά πως τα βρήκε και έδωσε στον καθένα από ένα. Αφού φάγαμε το κουφετάκι, η εμψυχώτρια πάτησε play σε μια δεύτερη ηχογράφηση που έλεγε: *«φάγατε το γλυκάκι μου! Χα χα χα... Τώρα σας μεταμόρφωσα όλους σε καθρέφτες! Χα χα χα!»*. Είχαμε γίνει

όλοι καθρέφτες. Η εμψυχώτρια στη φάση αυτή χώρισε τα παιδιά σε ζευγάρια. Ο ένας ήταν καθρέφτης του άλλου. Στη συνέχεια, κάθε ζευγάρι έκανε την παρακάτω διαδικασία. Ο ένας από τους δυο πρόταξε την παλάμη του και την κουνούσε προς όλες τις κατευθύνσεις. Ο άλλος έπρεπε να ακολουθεί την παλάμη του «καθρέφτη του» πιστά με το βλέμμα του. Η διαδικασία αυτή κράτησε μερικά λεπτά και τότε τα ζευγάρια άλλαξαν θέση. Πρόταξε τώρα την παλάμη του αυτός που πριν ακολουθούσε με το βλέμμα του, και ούτω καθεξής.

Δράση τρίτη, να λύσουμε το ζόρκι

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά τη σωματική τους ικανότητα και αντίληψη, να συνεργαστούν για έναν κοινό σκοπό, να εξυπηρετήσουν την πλοκή της ιστορίας και να εκφραστούν θεατρικά.

Χώρος: ο χώρος της τάξης.

Πρέπει να βρούμε μια λύση να ξαναγίνουμε άνθρωποι! Η εμψυχώτρια μοιράστηκε με τα παιδιά ότι ξέρει τον τρόπο για να λύσουνε το ζόρκι. Πρέπει να βρουν ποιος από την ομάδα είναι ο κατάλληλος για να το κάνει. Ένα- ένα τα παιδιά σηκώνοντουσαν στο κέντρο της τάξης και κάνανε διάφορες κινήσεις και έπαιρναν διάφορες στάσεις του σώματος. Οι υπόλοιποι ήταν οι καθρέφτες του. Ακολουθούσαν πιστά κάθε του κίνηση. Αν δεν τα κατάφερνε η ομάδα να λύσει το ζόρκι, ανέβαινε κάποιος άλλος και ακολουθούσε η ομάδα την ίδια διαδικασία. Αφού δοκίμασαν όλοι και δεν άλλαξε τίποτα, τα παιδιά πρότειναν στην εμψυχώτρια να δοκιμάσει και αυτή. Τότε η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά συγκέντρωση. Ήταν η τελευταία τους ευκαιρία. Τα παιδιά γίνανε πιστός καθρέφτης της. Στο τέλος της διαδικασίας η εμψυχώτρια ζήτησε πάλι από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους για να δουν αν θα αλλάξει κάτι. Με τον ίδιο τρόπο όπως και στην αρχή λοιπόν, έγινε η μετάβαση. Πριν προλάβουν τα παιδιά να ανοίξουν πάλι τα μάτια τους, η εμψυχώτρια φώναξε ανακουφισμένη «*πάλι καλά τα καταφέραμε! Είμαστε πάλι άνθρωποι!*». Τα παιδιά ακολούθησαν τη σύμβαση και τότε η εμψυχώτρια τους είπε «*παιδιά πάμε γρήγορα να φύγουμε από εδώ πριν μας καταλάβει η Φίνα*». Η ομάδα έφτιαξε μια σειρά και ξεκίνησε τον δρόμο για τον κόσμο της φαντασίας.

Δράση τέταρτη, αποστολή εξετελέσθη

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά τη σωματική τους ικανότητα και αντίληψη, να κινηθούν, να υπακούσουν σε κανόνες, να εκπληρώσουν συνεργατικά ένα στόχο και να εκφραστούν θεατρικά. **Χώρος:** ο χώρος της αυλής. **Υλικά:** πολύχρωμα πινέλα, πανιά, στρώμα γυμναστικής, σχοινιά, τα παιχνίδια της αυλής.

Τα καταφέραμε περάσαμε στη χώρα της φαντασίας. Βρισκόμαστε τώρα στην αυλή. Χωρέσαμε όλοι στο «καράβι» (ένα στρώμα γυμναστικής), και πιάσαμε στεριά. Τότε η εμψυχώτρια είπε στα παιδιά ότι ξέρει να τους πάει στο μέρος που η Λου την τελευταία φορά ζωγράφιζε με τα πινέλα της, αλλά πρέπει να ακολουθήσουν τις οδηγίες της. Ξεκίνησε μια σειρά σωματικών ασκήσεων που περιλάμβανε τρέξιμο, ισορροπία, και έρπινγκ. Όλα αυτά ντύθηκαν με τη φαντασία, ώστε να μην βγάλουν τα παιδιά από την ιστορία (π.χ. τρέξιμο γύρω από την κουιάδα των ψαριών, έρπινγκ κάτω από τα γιγάντια φύλλα του κόκκινου δάσους κ.λ.π.). Μετά το τέλος των ασκήσεων είχαμε φτάσει στο σωστό μέρος. Καθίσαμε οκλαδόν και συζητήσαμε τη διαδικασία. Έπειτα η εμψυχώτρια είπε στα παιδιά ότι θα μετρήσει μέχρι το τρία κι εκείνα θα ξεχθούν να ψάξουν τα πινέλα της Λου. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε όταν τα πινέλα βρέθηκαν. Τότε τινάξαμε από τα κεφάλια μας τη μαγική αστερόσκηνη και επιστρέψαμε στην πραγματικότητα και στον χώρο της τάξης.

Δράση πέμπτη, ανατροφοδότηση

Στόχοι: να ολοκληρωθεί η διαδικασία με την ανατροφοδότηση, να χρησιμοποιήσουμε τα έργα των παιδιών για να συζητήσουμε θέματα που αφορούν το πρότζεκτ, όπως για παράδειγμα η αποδοχή του εαυτού και του άλλου, η φιλία, ο εγωισμός. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** χαρτί Α3, τα πινέλα της Λου, νερομπογιές .

Επιστρέψαμε μέσα στην τάξη και ασχοληθήκαμε με τις εικαστικές δημιουργίες μας χρησιμοποιώντας νερομπογιές και τα πινέλα της Λου. Ο καθένας ζωγράφισε αυτό που του τράβηξε το ενδιαφέρον από την ξεχωριστή μας περιπέτεια. Στο τέλος, παρουσιάστηκαν τα έργα και κάναμε μια συζήτηση στην παρεούλα για αυτά.

Παρέμβαση 8^η, «ένας Ισπανός στην Ιαπωνία», (26/05)

Δράση πρώτη, λευκό γράμμα στο τραπέζι

Στόχοι: να εισαχθούν τα παιδιά στην πλοκή της ιστορίας, να ανακαλύψουν, να συνεργαστούν, να επιλύσουν πρόβλημα όλα μαζί σαν ομάδα. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** ένα κλειστό γράμμα.

Μετακινήθηκαν τα θρανία στην άκρη της αίθουσας ώστε να είναι προς εκμετάλλευση ο χώρος της τάξης. Στην αρχή ζητήθηκε από τα παιδιά να φτιάξουν έναν κύκλο και έπειτα να καθίσουν κάτω οκλαδόν. Έπειτα η ομάδα τραγούδησε το τραγούδι που σχεδιάστηκε για την

εισαγωγή των παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Δράματος, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενες παρεμβάσεις.

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία εξιστόρησε στα παιδιά την εμπειρία της από σήμερα το πρωί. Μόλις ξύπνησε και έφτιαξε τον καφέ της είδε στο τραπέζι του μπαλκονιού ένα γράμμα. Η πόρτα όμως ήταν κλειδωμένη. Δεν ήξερε πως βρέθηκε το γράμμα εκεί. Αν το είχε φέρει ταχυδρόμος θα με είχε ξυπνήσει. Ζήτησε από τα παιδιά τη βοήθειά τους, μήπως καταλάβουν αυτά κάτι. Τότε αναγνώρισαν ότι τα γράμματα μοιάζανε με κινέζικα, κι υπέθεσαν ότι το γράμμα είναι από την Ιαπωνία. Το γράμμα απέξω είχε κινέζικα σύμβολα, και στο πίσω μέρος του έγραφε με ελληνικά γράμματα «Νταλί». Η γραμματοσειρά των γραμμάτων στο όνομα ήταν ειδικά διαμορφωμένη ώστε να ταιριάζει με τα ιδεογράμματα. Τα παιδιά ζήτησαν τη βοήθεια της δασκάλας του τμήματος και εκείνη μας διάβασε το όνομα. Καταλάβαμε, λοιπόν, πως ο ζωγράφος είχε αφήσει εκεί το γράμμα. Τα παιδιά είχαν την ιδέα να το ανοίξουν και τότε βρήκανε μέσα, μια κοπέλα από την Ιαπωνία (απόκομμα από περιοδικό) κι ένα γράμμα. Το γράμμα έγραφε: «φιλαράκια μου! Είναι τώρα ένα μήνα, που θέλω να πάω στην Κίνα. Πήρα ticket για καράβι, μα δεν πιάσαμε λιμάνι. Μη σας τρώει η αγωνία, ήρθα όμως Ιαπωνία. Εδώ έχουνε βαπόρια, που γυρνούν τα Φθινοπώρια. Αφού θα αργήσω να σας δω, σκέφτηκα να σας το πω... Είναι ωραία εδώ πέρα, βάλε σκόνη και έλα σφαίρα!»

Δράση δεύτερη, μικροσκοπικοί γίγαντες

Στόχοι: να συνεργαστούν τα παιδιά μεταξύ τους, να πάρουν από κοινού αποφάσεις, να επιλύσουν ένα συλλογικό πρόβλημα, να ολοκληρώσουν ένα ομαδικό εικαστικό έργο, να εξυπηρετήσουν την πλοκή της ιστορίας και να εκφραστούν θεατρικά. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** το διάφανο βάζο με την αστερόσκη της Λου, ένα μεγάλο χαρτόνι, μαρκαδόροι.

Έχουμε πρόσκληση λοιπόν! Η εμπυχωτρία ρώτησε τα παιδιά αν θέλουν να κάνουμε ένα ταξίδι μέχρι τη μακρινή Ιαπωνία για να βρούμε τον κύριο Νταλί. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και έτσι καταλήξαμε πώς ο μοναδικός τρόπος για να πάμε είναι η μαγική αστερόσκη της Λου. Σε κάθε διαδικασία τοποθέτησης της μαγική αστερόσκη στις προηγούμενες παρεμβάσεις, εξηγούνταν στα παιδιά ότι δεν πρέπει να πέσει πολλή. Αυτή ήταν η οδηγία της Λου, αλλά δεν ξέραμε γιατί. Στην παρούσα παρέμβαση τα παιδιά ρωτήθηκαν αν θέλουν να βάλουν πολλή αυτή τη φορά να δουν τι θα γίνει. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά σε αυτή την πρόταση. Η εμπυχωτρία λοιπόν έβαλε σε κάθε κεφάλι αλλά και στο δικό της πολλή αστερόσκη. Το αποτέλεσμα ήταν να συρρικνωθεί όλη η ομάδα. Αρχίσαμε να μικραίνουμε και να μικραίνουμε, ώσπου γίναμε ελάχιστοι, και καταλήξαμε στο πάτωμα. Τα παιδιά

αναρωτήθηκαν τι θα κάνουμε τώρα που μας συνέβη αυτό το απρόσμενο γεγονός. Για αρχή αποφασίστηκε να μετακινηθούμε σε κάποια γωνία της τάξης ώστε να μην μας πατήσει κάποια από τις δασκάλες του τμήματος. Πήγαμε στην άκρη και αρχίσαμε να φωνάζουμε μήπως μας ακούσουν, αλλά μάταια. Συνεδριάσαμε σαν ομάδα με σκοπό να βρούμε ένα τρόπο να εξηγήσουμε στη δασκάλα τι μας συνέβη. Τελικά πήραμε ένα μεγάλο χαρτόνι για ζωγραφίσουμε και να γράψουμε πάνω σε αυτό τα γενόμενα με την ελπίδα να το παρατηρήσει κάποιος. Κάθε παιδί πήρε στα χέρια του ένα μαρκαδόρο και με τη σειρά προσέθετε ένα στοιχείο στο χαρτόνι, ώσπου να ολοκληρωθεί η ζωγραφιά μας. Η ομαδική ζωγραφιά απεικόνιζε έναν μεγάλο άνθρωπο και τέσσερις μικρούς. Για να γίνουμε βέβαια πιο σαφείς αποφασίσαμε να γράψουμε από κάτω ομαδικά μια φράση. Η ομάδα αποφάσισε να γράψουμε τη φράση «είμαστε εδώ. Προσοχή. Είμαστε μικροί.». Η εμπυχώτρια έγραψε σε ένα χαρτί αυτό που αποφασίστηκε να γραφεί και ένα- ένα παιδί με τη σειρά προσέθετε ένα γράμμα. Όταν το ολοκληρώσαμε το αφήσαμε στο κέντρο της τάξης και πήγαμε πάλι στη γωνίτσα μας. Η νηπιαγωγός του τμήματος παρατήρησε το χαρτί και τότε ήρθε και μας έριξε λίγη ακόμα αστερόσκονη για να επιστρέψουμε στο φυσικό μας μέγεθος.

Δράση τρίτη, οι κόπιες των εισιτηρίων

Στόχοι: να συνεργαστούν τα παιδιά μεταξύ τους, να δουλέψουν σε ζευγάρια και να αλληλοβοηθηθούν, να επικοινωνήσουν και να βρουν από κοινού τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για να ολοκληρώσουν την άσκηση, να εξυπηρετήσουν την πλοκή της ιστορίας. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** κόλες A4 με σχεδιασμένα απλά σχήματα, κενές κόλες A4 και μαρκαδόροι.

Βρήκαμε πάλι το φυσικό μας μέγεθος. Μπορούσαμε πια να μπούμε στο φανταστικό βαγόνι που πάει Ιαπωνία. Χρειαζόμασταν όμως εισιτήρια. Και είχαμε μόνο εφτά, τα υπόλοιπα χάθηκαν. Αυτό που έπρεπε να γίνει ήταν να φτιάξουμε άλλα εφτά αντίγραφα για να επιβιβαστούμε στο τρένο της φαντασίας. Για να δημιουργήσουμε τις κόπιες όμως, και τα εισιτήρια να είναι έγκυρα, έπρεπε να ακολουθήσουμε τους κανόνες και να συνεργαστούμε. Τα παιδιά κάθισαν οκλαδόν στο πάτωμα σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι καθόταν έτσι ώστε να είναι πλάτη ο ένας στον άλλο και το πίσω παιδί να κοιτάζει την πλάτη του μπροστινού. Στα πίσω παιδιά μοιράστηκαν τα εισιτήρια που έπρεπε να αντιγραφούν. Τα εισιτήρια αποτελούνταν από κόλες A4 που είχαν σχεδιασμένο πάνω τους ένα απλό σχήμα (για παράδειγμα μια κάθετη γραμμή, έναν κύκλο, μια κυματιστή γραμμή κ.α.). Στα μπροστινά παιδιά μοιράστηκαν άδειες κόλες A4 και μαρκαδόροι. Τα μπροστινά παιδιά δεν έβλεπαν το σχήμα και απαγορευόταν να γυρίσουν να κοιτάξουν. Τα παιδιά που καθόντουσαν πίσω έπρεπε να σχεδιάσουν με το δάχτυλό

τους, το σχήμα που έβλεπαν στην πλάτη του μπροστινού παιδιού, μέχρι να το καταλάβει. Η διαδικασία δεν συνέβη εφάπαξ. Τα μπροστά παιδιά μπορούσαν να ζητήσουν από τα πίσω να τους υποδείξουν το σωστό σχήμα με τον συγκεκριμένο τρόπο όσες φορές ήθελαν. Αφού το μπροστά παιδί ήταν σίγουρο για το σχήμα που έπρεπε να αντιγράψει, το αποτύπωνε στο κενό Α4. Γενικά, κάθε ζευγάρι ήταν ελεύθερο να ακολουθήσει όποια μέθοδο ήθελε. Κάποιοι προέβησαν σε ταυτόχρονη σχεδίαση, άλλοι πάλι πρώτα κατάλαβαν το σχήμα και μετά το αποτύπωσαν.

Δράση τέταρτη, φτάσατε στον προορισμό σας!

Στόχοι: να απολαύσει η ομάδα τους καρπούς των κόπων της, να βιώσουν όλο μαζί σαν ομάδα ένα ταξίδι με τη φαντασία, να εκφραστούν θεατρικά, να ενισχύσουν τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους. **Χώρος:** ο εξωτερικός χώρος του σχολείου. **Υλικά:** κωνικά καπέλα από χαρτί, μολύβι ματιών, πανιά, βεντάλιες από χαρτί, κιμονό, μικρά κυβικά λέγκο.

Αφήσαμε τα εισιτήρια σε έναν υποθετικό κισσέ και επιβιβαστήκαμε. Μπήκαμε σε μια σειρά και βγήκαμε με τρενάκι στην αυλή. Εκεί υπήρχαν κωνικά καπέλα, βεντάλιες, μολύβι για τα μάτια, κάποια πανιά και ένα κιμονό. Γίναμε Ιάπωνες για να μπούμε στο κλίμα. Ζωγραφίσαμε με το μολύβι μουστάκια σχιστά μάτια, Φορέσαμε τα καπέλα, κρατήσαμε τις βεντάλιες και όποιος ήθελε μπορούσε να χρησιμοποιήσει τα πανιά για να αλλάξει φορεσιά. Η εμψυχώτρια φόρεσε το κιμονό. Κάναμε μια ιδεατή βόλτα στην αγορά της Ιαπωνίας και είδαμε τα φαγητά τους και τα αντικείμενα που πουλάνε. Δεν βρήκαμε όμως τον κύριο Νταλί. Αποφασίσαμε να πάμε και στον χώρο που κάνουν Ιαπωνικές πολεμικές τέχνες (στην μπροστινή αυλή), μήπως τον βρούμε εκεί. Στο σημείο αυτό ήταν τοποθετημένα από πριν πολύ μικρό κυβικά λέγκο διάσπαρτα στο πάτωμα. Η εμψυχώτρια φώναξε με ένταση «*προσέξτε είναι μικροσκοπικοί άνθρωποι όπως εμείς πριν! Μην τους πατήσετε!*», και έδειξε τα λέγκο. Τα παιδιά διέσχισαν ένα μεγάλο κομμάτι του χώρου με προσοχή για να μην πατήσουμε κανέναν. Ένα από τα παιδιά υπέδειξε ένα λέγκο και είπε «*να τος! Ο κύριος Νταλί. Είναι μικρός*». Στο σημείο αυτό είχε σχεδιαστεί ένα διαφορετικό τέλος που δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς η αφορμή αυτή που έδωσε το παιδί ήταν πιο ενδιαφέρουσα και πιο δημιουργική. Πήραμε προσεκτικά στο χέρι μας τον μικροσκοπικό κύριο Νταλί και τον ρωτήσαμε αν θέλει να επιστρέψει μαζί μας στην πραγματικότητα. Ο κύριος Νταλί ήθελε να παραμείνει εκεί, οπότε τον χαιρετήσαμε και επιστρέψαμε στην τάξη.

Παρέμβαση 9^η, «σούπερ- μάνα», (02/06)

Δράση πρώτη, σούπερ μαμά

Στόχοι: να ενισχυθεί η σχέση μητέρας παιδιού, υπό το πρίσμα της οπτικής του παιδιού για την σχέση αυτή, να εκφράσουν και να μοιραστούν συναισθήματα για τη μητέρα τους, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, να συνεργαστούν και να ολοκληρώσουν ένα ομαδικό έργο. **Χώρος:** Ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** ένα μεγάλο λευκό χαρτόνι χωρισμένο στα έξι, μαρκαδόροι, Α4 χαρτιά, διακορευτής, κορδέλα.

Μετακινήθηκαν τα θρανία στην άκρη της αίθουσας ώστε να είναι προς εκμετάλλευση ο χώρος της τάξης. Ζητήθηκε από τα παιδιά να φτιάξουν έναν κύκλο και έπειτα να καθίσουμε κάτω οκλαδόν. Έπειτα η ομάδα τραγούδησε το τραγούδι που Έπειτα η ομάδα τραγούδησε το τραγούδι που σχεδιάστηκε για την εισαγωγή των παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Δράματος, του συγκεκριμένου πρότζεκτ όπως έχει αναφερθεί και στην περιγραφή προηγούμενων παρεμβάσεων.

Παραμείναμε στον κύκλο και η εμπυσώτρια είπε στα παιδιά πως της έχουν ζητήσει από έναν εκδοτικό οίκο να γράψει ένα παραμύθι για μια σούπερ ηρωίδα, αλλά δεν έχει καθόλου έμπνευση και χρειάζεται βοήθεια από κάποιον που έχει πολλή φαντασία και σκέφτεται ωραίες ιδέες. Τα παιδιά την πληροφόρησαν ότι έχουν πολλή φαντασία και δέχτηκαν να φτιάξουν το παραμύθι μαζί της. Τους εξήγησε ότι το μόνο που έχει σκεφτεί είναι η σούπερ δύναμη που θα έχει. Η ηρωίδα της θα σταματάει τα δάκρυα, μα δεν ξέρει ποια θα είναι αυτή. Συζητήσαμε με τα παιδιά το θέμα και κατέληξαν πως οι μαμάδες τα καταφέρνουν καλά σε αυτό. Έτσι αποφασίσαμε να βάλουμε πρωταγωνίστρια μια μαμά στο παραμύθι μας. Έπειτα, βάλουμε στο κέντρο του κύκλου μας ένα μεγάλο χαρτόνι χωρισμένο σε μεγάλα κουτάκια, χαρτιά Α4 και μαρκαδόρους. Στο πρώτο κουτί ζωγραφίσαμε τη μαμά που αποφασίσαμε να την πούμε σούπερ μαμά. Αναζητήσαμε και άλλους πρωταγωνιστές που μπήκαν στο δεύτερο κουτί και ήταν μια πόλη με παιδιά. Στη συνέχεια, αρχίσαμε να φτιάχνουμε την πλοκή της ιστορίας αποκλειστικά με τις ιδέες των παιδιών. Τα επόμενα έξι κουτιά, λοιπόν, συμπληρώθηκαν με τα γεγονότα της πλοκής. Στο πρώτο, ο ουρανός είχε κεραυνούς που έκαναν τα παιδιά να κλαίνε, ενώ στο δεύτερο εμφανίστηκε η μαμά και έδωσε τα δάκρυα. Στο τρίτο, τα παιδιά παίζανε σε μια παιδική χαρά, χτυπήσανε, αρχίσανε το κλάμα, αλλά η μαμά τα έκανε να σταματήσουν και τους έβαλε χάντζαπλαστ, στο τέταρτο. Στο πέμπτο κουτί τα παιδιά ήταν στο σκοτάδι και βάλανε τα κλάματα, ενώ στο έκτο η μαμά τα πήρε αγκαλιά και σταμάτησαν. Στο σημείο αυτό μοιράστηκαν οι αρμοδιότητες ώστε να μεταφερθούν αυτές οι εικόνες σε χαρτί Α4 για να γίνει βιβλίο. Κάθε εικόνα περίπου απασχόλησε δυο παιδιά, ένα παιδί ανέλαβε το εξώφυλλο, ενώ προστέθηκαν και κάποιες εξτρά επεξηγηματικές εικόνες των γεγονότων, για να λυθούν οι διαφωνίες της ομάδας και να επιτύχουμε καλύτερο αισθητικό αποτέλεσμα. Στο τέλος, το παραμύθι δέθηκε με διακορευτή και

κορδέλα, ενώ προσθέσαμε και ένα οπισθόφυλλο που υπογράψαμε όλοι ξεχωριστά. Ο τίτλος συμφωνήθηκε να είναι σούπερ μαμά.

Δράση δεύτερη, ας γίνει τώρα παράσταση

Στόχοι: να εκφραστούν τα παιδιά θεατρικά και μιμητικά, μέσα από τη δραματοποίηση μιας ιστορίας που προβάλλει την ιδέα της μαμάς που απαλύνει τον πόνο. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Διαθέσιμα Μέσα:** Η/Υ για τη χρήση ακουστικών μέσων. **Υλικά:** δεκατέσσερα φουλάρια.

Αφού είδαμε το παραμύθι όλοι μαζί, και το «διαβάσαμε», είπαμε να το παίξουμε. Σηκωθήκαμε όρθιοι και ορίστηκε μία μαμά. Οι υπόλοιποι έκαναν τα παιδιά της πόλης. Στη συνέχεια, βάλαμε μουσική και περπατήσαμε ελεύθερα στον χώρο. Ο γύρος σηματοδοτούνταν από το σταμάτημα της μουσικής. Κάθε παιδί μπορούσε να υποκριθεί ότι κλαίει μόνο μια φορά σε κάθε γύρο. Το παιδί που είχε τον ρόλο της μαμάς κρατούσε στο χέρι του φουλάρια όσα και τα παιδιά της ομάδας. Κάθε φορά που ένα παιδί έκλαιγε, η μαμά έπρεπε να τρέξει και να του φορέσει στους ώμους ένα φουλάρι για να σταματήσει το κλάμα. Η διαδικασία επαναλήφθηκε αρκετές φορές μέχρι να υποδυθούν όλοι τον ρόλο της σούπερ μαμάς. Στη συνέχεια, τα παιδιά ζήτησαν μια προέκταση της δραματοποίησης, πιο πιστή στην πλοκή της ιστορίας που φτιάξαμε. Έτσι, ορίστηκε ένα παιδί μαμά και παίξαμε αυτοσχεδιαστικά την ιστορία μας.

Δράση τρίτη, η δική μου σούπερ- μάνα

Στόχοι: να ενισχύσουν τα παιδιά την εικόνα που έχουν από την πλευρά τους για τη σχέση με τη μητέρα τους και να εκφραστούν μέσω της ζωγραφικής. **Χώρος:** οι πάγκοι εργασίας της τάξης. **Υλικά:** λευκά χαρτόνια Α4, μαρκαδόροι, κορδέλα, διακορευτής, φωτογραφία της μητέρας κάθε παιδιού κόκκινο χαρτί και ψαλίδι.

Είχε ζητηθεί από δυο εβδομάδες πριν, να φέρουν τα παιδιά μια φωτογραφία της μαμάς τους. Στη δράση αξιοποιήθηκε η φωτογραφία αυτή. Παρατηρήσαμε ότι η ηρωίδα του παραμυθιού μας δεν έχει όνομα. Μπορεί να τη φωνάζουνε σούπερ μαμά, αλλά ποιο είναι το πραγματικό της όνομα; Για να μην δυσαρεστήσουμε καμία μαμά, λοιπόν, είπαμε να φτιάξουμε μια μικρή ατομική ιστορία, ο καθένας με το όνομα της δικής του σούπερ μαμάς. Στο εξώφυλλο κολλήθηκε η φωτογραφία της με επεξεργασία κολλάζ. Προστέθηκε δηλαδή μια μικρή μάσκα ματιών για να μοιάζει πιο πολύ με σούπερ ηρωίδα. Το βιβλίο ήταν από χαρτόνι και είχε σχεδιαστεί από πριν, από την εμψυχώτρια, για εξοικονόμηση χρόνου. Αποτελούνταν από τέσσερα φύλλα (στην ουσία ήταν δεμένα δύο χαρτόνια Α4 μεγέθους διπλωμένα). Στο

περιεχόμενο κάθε παιδί ζωγράφησε τη μαμά και τον εαυτό του, ένα γεγονός που του προκαλεί δάκρυα, στο οποίο η μαμά του το ηρεμεί και σταματά να κλαίει. Τέλος, κάναμε μια συζήτηση ανατροφοδότησης για το πρόγραμμα.

Παρέμβαση 10^η, «σπεσιαλιτέ για νεράιδες», (09/06)

Δράση πρώτη, το πιο δύσκολο τσάλεντζ

Στόχοι: να εισαχθούν τα παιδιά στο θέμα του προγράμματος που είναι η συνεργασία, αλλά και στην πλοκή της ιστορίας που θα πραγματοποιηθεί. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** ένα χαρτί τυλιγμένο και δεμένο, που μέσα του αναγράφεται η συνταγή πλαισιωμένη με εικόνες.

Μετακινήθηκαν τα θρανία στην άκρη της αίθουσας ώστε να είναι προς εκμετάλλευση ο χώρος της τάξης. Ζητήθηκε από τα παιδιά να φτιάξουν έναν κύκλο και έπειτα να καθίσουμε κάτω οκλαδόν. Είπαμε με τα παιδιά το τραγούδι που σχεδιάστηκε για την εισαγωγή των παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Δράματος του συγκεκριμένου πρότζεκτ, όπως έχει αναφερθεί και στην περιγραφή προηγούμενων παρεμβάσεων.

Ακολούθησε μια κουβέντα με τα παιδιά, στην οποία μεταξύ άλλων ειπώθηκε πως αφού έχουμε καταφέρει τόσο ωραία πράγματα ως τώρα και έχουμε ταξιδέψει σε τόσο μαγικούς τόπους, είμαστε έτοιμοι να φέρουμε εις πέρας την πιο δύσκολη αποστολή, να φιλέψουμε τις νεράιδες από τη νεραϊδοχώρα της φαντασίας, το αγαπημένο τους φαγητό. Μάλιστα, η εμπυχωτρία είπε πως έχει και τη συνταγή. Έβγαλε από την τσάντα της ένα τυλιγμένο χαρτί που είχε γραμμένη και πλαισιωμένη με εικόνες τη συνταγή. Τους είπε ότι για εμάς τους ανθρώπους το μαγειρικό αυτό προϊόν δεν είναι βρώσιμο, αλλά για τις νεράιδες που κατοικούν στη νεραϊδοχώρα είναι η αγαπημένη τους λιχουδιά. Αν καταφέρουμε να τις ευχαριστήσουμε, λοιπόν, θα κερδίσουμε το χρυσό κουτί τους, που κανείς δεν ξέρει τι έχει μέσα και το προσφέρουν στους ανθρώπους σε πολύ εξαιρετικές περιπτώσεις. Προσοχή όμως! Οι νεράιδες δεν θα ευχαριστηθούν μόνο αν πετύχουμε τη νοστιμιά της συνταγής, αλλά θέλουν να δουν πως αυτό που φτιάξαμε το φτιάξαμε με αγάπη. Την αγάπη που προκύπτει από τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια. Συζητήσαμε, λοιπόν, για το τι σημαίνει «συνταγή», και τη διαβάσαμε στην τάξη. Η συνταγή έγραφε τα εξής συστατικά: «δύο λίτρα κόκκινο τριανταφυλλόνηρο, δύο λύτρα μπλε θαλασσόνηρο, τρία κιλά γύρη από λουλούδια και πολλή, πολλή συνεργασία». Έπειτα στην εκτέλεση έγραφε: «βάζουμε σε ένα μεγάλο σκεύος το κόκκινο τριανταφυλλόνηρο και το θαλασσόνηρο μέχρι να δημιουργηθεί το μωβ βιολετόζουμο. Στη συνέχεια, μαζεύουμε τη γύρη των λουλουδιών και τη ρίχνουμε και αυτήν μέσα στο βιολετόζουμο. Τέλος, ανακατεύουμε καλά

με τα κουτάλια μας ή με τα χέρια μας μέχρι να φουσκώσει η γύρη. Μυστικό της επιτυχίας, η συνεργασία σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.».

Δράση δεύτερη, τα μπαλόνια της αγάπης

Στόχοι: να συνεργαστούν τα παιδιά και να αναπτύξουν σωματικές δεξιότητες για να εξυπηρετηθεί η πλοκή της ιστορίας. **Χώρος:** ο χώρος από την τάξη στην αυλή. **Υλικά:** μπαλόνια, το βάζο με την αστερόσκηνη της Λου.

Βάλαμε στα κεφάλια μας τη διάφανη αστερόσκηνη της Λου, ώστε να μεταφερθούμε στον κόσμο της φαντασίας. Η εμψυχώτρια σκέφτηκε ότι πριν ξεκινήσουμε να προσθέτουμε και να ανακατεύουμε τα υλικά, καλό θα ήταν να πάρουμε μαζί μας και την αγάπη που προκύπτει από τη συνεργασία, που συζητήσαμε πριν στον κύκλο. Έτσι, φούσκωσε μπροστά στα παιδιά εφτά μπαλόνια που είχε πασπαλίσει με τη μαγική αστερόσκηνη. Στείλαμε μέσα τους μαζί με τον αέρα και την αγάπη μας, και συμφωνήσαμε να βγούμε στον χώρο της αυλής (όπου θα υλοποιούσαμε τη συνταγή) συνεργαζόμενοι ο ένας με τον άλλο. Ανά ζευγάρια τα παιδιά στάθηκαν αντικριστά και τοποθέτησαν ανάμεσα στις κοιλιές τους ένα μπαλόνι. Τα παιδιά δεν έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους, αλλά μόνο να συνεργαστούν περπατώντας μέχρι την αυλή, αντικριστά, χωρίς να τους πέσει το μπαλόνι.

Δράση Τρίτη, παρασκευή βιολετόζουμου

Στόχοι: να συνεργαστούν τα παιδιά και να δουλέψουν σε ομάδες, με έναν κοινό στόχο και ένα κοινό κίνητρο. Να κάνουν λεπτούς χειρισμούς και να αναπτύξουν τη λεπτή τους κινητικότητα. **Χώρος:** η αυλή του σχολείου. **Υλικά:** Δυο διάφανες δεξαμενές με νερό, τέμπερες, ένα κουτάλι, χάρτινα ποτήρια, καρέκλες, ένα μεγάλο διάφανο δοχείο.

Στην αυλή είχαν τοποθετηθεί από πριν, δύο ημικυκλικές σειρές με καρέκλες (που συνολικά συμπλήρωναν ένα μεγάλο ημικόκλιο). Στην αρχή κάθε ημικυκλικής γραμμής υπήρχε μια διάφανη δεξαμενή με χρωματιστό νερό (μπλε και κόκκινο). Στο κέντρο του ημικυκλίου οι σειρές ενώνονταν με ένα μεγαλύτερο, διάφανο, άδειο, δοχείο. Τα παιδιά κάθισαν στις καρέκλες και τους μοιράστηκαν χάρτινα ποτηράκια. Είχε έρθει η ώρα να προσθέσουμε τα δύο πρώτα συστατικά της συνταγής με συνεργασία και αλληλοβοήθεια, το μπλε θαλασσόνερο και το κόκκινο τριανταφυλλόνερο. Αυτός που καθόταν στην πρώτη καρέκλα γέμιζε το ποτήρι του με το χρωματιστό νερό και το άδειαζε με προσοχή στο ποτήρι του επόμενου, και ούτω καθεξής. Ο τελευταίος κάθε σειράς άδειαζε το ποτήρι του μέσα στο μεγάλο κεντρικό δοχείο. Ήταν πολύ σημαντικό να μην χάνουμε νερό στις μεταφορές από ποτήρι σε ποτήρι, για να πετύχει το

βιολετόζουμο. Λόγω των διάφανων δοχείων τα παιδιά παρατηρούσαν κατά τη διάρκεια όλης της διαδικασίας την αλλαγή του χρώματος από μπλε και κόκκινο σε μωβ. Βάλαμε και την τελευταία σταγόνα και το πρώτο μέρος της συνταγής ολοκληρώθηκε.

Δράση τέταρτη, η γύρη έπεσε

Στόχοι: να συνεργαστούν τα παιδιά, να επιλύσουν ομαδικά ένα πρόβλημα, να αισθανθούν, να εξερευνήσουν τις ιδιότητες των υλικών, να ενισχύσουν τις λεπτές τους δεξιότητες, να εξυπηρετήσουν την πλοκή της ιστορίας. **Χώρος:** το μπαλκονάκι της αυλής. **Υλικά:** τρία σακουλάκια του ενός κιλού σιμιγδάλι χοντρό, χάρτινοι κώνοι, ένα δοχείο με ροδάκια.

Με βάση τη συνταγή, ήταν η ώρα να προσθέσουμε τη γύρη των λουλουδιών. Η εμψυχώτρια ανακοίνωσε στα παιδιά πως είχε φέρει μαζί της αυτό το συστατικό αλλά της έπεσε. Ευκαιρία όμως να συνεργαστούμε και πάλι για να γίνει νόστιμη η συνταγή. Στο μπαλκόνι της αυλής είχε τοποθετηθεί από πριν ένα άδειο δοχείο με ροδάκια, και στο κέντρο της αυλής χύμα τα τρία κιλά σιμιγδάλι, που αντιπροσωπεύουν τη γύρη. Μοιράστηκαν στα παιδιά χάρτινοι κώνοι, σαν σκεύη μεταφοράς και τους ζητήθηκε να μαζέψουν όσο περισσότερη γύρη μπορούν. Αν είναι δυνατόν και όλη! Τα παιδιά δούλεψαν ατομικά και ομαδικά (οι κώνοι δεν στηρίζονται στο πάτωμα και έχουν διαρροές), ώστε να εξασφαλίσουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Κάθε κώνο που γέμιζαν μετέφεραν το περιεχόμενο του στο δοχείο με τα ροδάκια. Στο τέλος, τσουλήσαμε το δοχείο μέχρι την αυλή και το αδειάσαμε στο δοχείο με το βιολετόζουμο. Τότε δόθηκαν κουτάλια στα παιδιά αφού σύμφωνα με τη συνταγή έπρεπε να ανακατέψουμε πολύ καλά το μείγμα να φουσκώσει. Ανά τρία τα παιδιά σηκώνονταν και είχαν λίγο χρόνο να ανακατέψουν το μείγμα. Χρησιμοποιούσαν είτε τα κουτάλια, είτε τα χέρια τους, μιας και ο στόχος του αισθητηριακού ήταν να αισθανθούν τα υλικά. Μόλις τελείωσαν όλοι, το σιμιγδάλι είχε φουσκώσει και το νερό είχε γίνει ελαφρώς πιο άσπρο. Ως εκ τούτου, η εμψυχώτρια είπε στα παιδιά πως το φαγητό είναι έτοιμο. Στη συνέχεια συζητήσαμε με τα παιδιά το σημείο που πρέπει να το αφήσουμε για να το βρουν οι νεράιδες. Αποφασίσαμε τελικά το σημείο και το αφήσαμε κάτω από ένα δέντρο.

Δράση τέταρτη, το χρυσό κουτί των νεράιδων

Στόχοι: να επιλύσουν τα παιδιά ομαδικά ένα πρόβλημα, να ανταμειφθούν για τον κόπο τους σαν ομάδα, να διαβάσουν ένα χάρτη. **Χώρος:** η αυλή της τάξης. **Υλικά:** ένα χαρτί τυλιγμένο ρολό και δεμένο, ένα χρυσό κουτί, καραμέλες.

Ακουμπήσαμε το δοχείο κάτω από ένα δέντρο, και τα παιδιά ζήτησαν από την εμπυχωτρία να περιμένουν να δουν τις νεράιδες που θα έρθουν να το φάνε. Εκείνη τους απάντησε ότι μπορούμε να περιμένουμε να τις δούμε άλλα καλύτερα να κρυφτούμε κάπου για να μην τις τρομάξουμε και δεν έρθουν. Έτσι κρυφτήκαμε πίσω από ένα μεγάλο πλαστικό παιχνίδι της αυλής. Ζητήθηκε από τα παιδιά να κοιτάζουν όλα προς το δέντρο για να μην χάσει κανείς την πιθανή άφιξή τους. Όσο τα παιδιά ήταν συγκεντρωμένα να κοιτούν το δέντρο η εμπυχωτρία πέταξε ψηλά στον αέρα το τυλιγμένο χαρτί και προσγειώθηκε μπροστά από τα παιδιά, που θεώρησαν ότι το πέταξαν οι νεράιδες. Το πήραμε το ανοίξαμε και αναγνωρίσαμε τη ζωγραφισμένη κάτοψη της τάξης. Ήταν ένας χάρτης! Είχε ένα σύμβολο χ που έδειχνε που κρύβεται το χρυσό κουτί τους. Σε κλίμα ενθουσιασμού τρέξαμε στην τάξη να βρούμε το χρυσό κουτί και τα καταφέραμε ακολουθώντας τις οδηγίες του χάρτη. Οι νεράιδες εκτίμησαν τη συνεργασία και την ομαδικότητά μας και μας αντάμειψαν. Ανοίξαμε με αγωνία το κουτί που κανείς δεν ξέρει τι περιέχει και βρήκαμε πολύχρωμες καραμέλες. Πήραμε όλοι από μία και κάναμε μια ανατροφοδότηση για την εμπειρία μας.

Παρέμβαση 11^η, «του σκοινιού τα φιλαράκια», (16/06)

Δράση πρώτη, ανάγνωση παραμυθιού

Στόχοι: να εισαχθούν στο θέμα του εργαστηρίου που είναι η φιλία και η σχέση με τους άλλους, να απολαύσουν τα παιδιά την ακρόαση ενός παραμυθιού, να μοιραστούν δικές τους εμπειρίες με την ομάδα. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Διαθέσιμα μέσα:** το παραμύθι «Του σκοινιού τα μανταλάκια», από τις εκδόσεις Πατάκη.

Μετακινήθηκαν τα θρανία στην άκρη της αίθουσας ώστε να είναι προς εκμετάλλευση ο χώρος της τάξης. Ζητήθηκε από τα παιδιά να φτιάξουν έναν κύκλο και έπειτα να καθίσουμε κάτω οκλαδόν. Έπειτα η ομάδα τραγούδησε το τραγούδι που σχεδιάστηκε για την εισαγωγή των παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Δράματος, του συγκεκριμένου πρότζεκτ όπως έχει αναφερθεί και στην περιγραφή προηγούμενων παρεμβάσεων.

Στη συνέχεια, ο κύκλος άνοιξε και σχηματίστηκε ένα ημικύκλιο με σκοπό να είναι από όλους ορατό το παραμύθι. Τότε έγινε ανάγνωση του παραμυθιού «Του σκοινιού τα μανταλάκια». Μετά την ανάγνωση κουβεντιάσαμε την ιστορία, σχολιάσαμε τη σχέση των πρωταγωνιστών και μοιραστήκαμε τις δικές μας εμπειρίες. «Εσείς μαλώνετε ποτέ με τους φίλους σας; Για ποιους

λόγους; Τι κάνετε μετά, μένετε για πάντα μαλωμένοι; Στα δύσκολα βοηθάτε ο ένας τον άλλον; Πότε βοηθάτε;».

Δράση δεύτερη, βρήκα σωτηρία στην αγκαλιά σου

Στόχοι: να ενισχυθεί στα παιδιά η έννοια της σχέσης της φιλίας, να συνειδητοποιήσουν τη σημαντικότητα των συνομήλικων άλλων, να συνεργαστούν, να αλληλοβοηθηθούν, να αναπτύξουν αδρές σωματικές δεξιότητες. **Χώρος:** η αυλή του σχολείου.

Πάμε να παίξουμε τώρα και εμείς ένα παιχνίδι που η βοήθεια των φίλων είναι απαραίτητη. Ορίζεται ένα παιδί ως «ο κίνδυνος», τα υπόλοιπα θέλουν να αποφύγουν τον κίνδυνο, να μην τους πιάσει. Ο κίνδυνος όμως τα κυνηγάει για να τα πιάσει. Ο μόνος τρόπος για να είσαι ασφαλής είναι στην αγκαλιά των άλλων. Αντί για φωλιά λοιπόν, στο κυνηγητό αυτό έχουμε την αγκαλιά. Κάθε φορά που ο κίνδυνος πιάνει ένα παιδί, το παιδί κοκαλώνει και στέκεται όρθιο με ανοιχτά τα πόδια. Αυτός είναι και ο δεύτερος τρόπος που μπορούν να σε βοηθήσουν οι φίλοι. Ακόμα και να σε έχει πιάσει ο κίνδυνος μπορούν να σε σώσουν και να σε ξαναβάλουν στο παιχνίδι, αν περάσουν κάτω από τα πόδια σου. Μπορεί να ρισκάρουν και τη δική τους κίνηση, αλλά αξίζει τον κόπο γιατί μόνο έχοντας ο ένας τον άλλο μπορούμε να νικήσουμε τον κίνδυνο. Η φωλιά- αγκαλιά δεν είναι ανάγκη να αφορά μόνο ένα ζευγάρι ατόμων, μπορούμε να αγκαλιαστούμε τρεις μαζί, τέσσερις κ.ο.κ.. Η διαδικασία συνεχίζεται με διαφορετικό παιδί κίνδυνο όσες φορές επιθυμούν τα παιδιά.

Δράση Τρίτη, του σκοινιού τα φιλαράκια

Στόχοι: να εκφραστούν λεκτικά για τις φιλικές τους σχέσεις, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να εκτεθούν μπροστά στην ομάδα. **Χώρος:** οι πάγκοι εργασίας της τάξης. **Υλικά:** σκοινί, μανταλάκια, χαρτί Α4, μαρκαδόροι.

Μόλις επιστρέψαμε στην τάξη, τα παιδιά βρήκαν ένα τεράστιο σκοινί δεμένο από τη μία άκρη της τάξης στην άλλη, σε ύψος που να το φτάνουν τα παιδιά κανονικά, ενώ στη μια άκρη ήταν τοποθετημένο ένα καλάθι με μανταλάκια. Τότε ανακοινώθηκε στα παιδιά ότι τώρα θα κρεμάσουμε στο σκοινί τα δικά μας φιλαράκια, όπως στο παραμύθι. Κάτσαμε στους πάγκους εργασίας και μοίρασα στα παιδιά χαρτιά Α4 και μαρκαδόρους. Τα παιδιά ζωγράρισαν τους αγαπημένους τους φίλους και κρέμασαν τη ζωγραφιά τους στο σκοινί. Έπειτα ένα- ένα τα παιδιά σηκώθηκαν όρθια και παρουσίαζαν στην ομάδα τους φίλους τους. Μας εξηγούσαν γιατί είναι τόσο αγαπημένοι, τι κάνουνε μαζί, αν έχουν διαφωνίες ποτέ και πως τις ξεπερνάνε.

Παρέμβαση 12^η, «ταξίδι μέσα μου», (23/06)

Δράση πρώτη, α. μέσα στον εαυτό μου

Στόχοι: να γνωρίσουν τα παιδιά περισσότερο τον εαυτό τους, να καταλάβουν πως εκτός από τα εξωτερικά χαρακτηριστήρια που έχει, υπάρχουν εσωτερικά και τα όργανά του που κάνουν σπουδαία πράγματα, να επεξεργαστούν την ιδέα πως όλοι οι άνθρωποι λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο και ας μην είναι ίδιοι, να αντιληφθούν τις λειτουργίες των οργάνων, να εκφραστούν θεατρικά. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης και της αυλής. **Υλικά:** τα παιχνίδια της αυλής, αξιοποίηση του φυσικού χώρου της αυλής, το βάζο με την αστερόσκηνη της Λου.

Μετακινήθηκαν τα θρανία στην άκρη της αίθουσας ώστε να είναι προς εκμετάλλευση ο χώρος της τάξης. Ζητήθηκε από τα παιδιά να φτιάξουν έναν κύκλο και έπειτα να καθίσουμε κάτω οκλαδόν. Έπειτα η ομάδα τραγούδησε το τραγούδι που σχεδιάστηκε για την εισαγωγή των παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Δράματος, του συγκεκριμένου πρότζεκτ όπως έχει αναφερθεί και στην περιγραφή προηγούμενων παρεμβάσεων. Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια είπε στα παιδιά ότι το σημερινό ταξίδι θα είναι πολύ διαφορετικό από όλα τα άλλα. Τα παιδιά δεν πρόκειται να ταξιδέψουν κάπου έξω, αλλά κάπου μέσα... Μέσα τους! Θα κάνουμε ένα ταξίδι μέσα στο σώμα μας. Σηκωθήκαμε όρθιοι, βάλαμε αστερόσκηνη για να μικρύνουμε και να χωρέσουμε μέσα στο σώμα και σχηματίσαμε ένα τρένο για να βγούμε στην αυλή (αντιπροσώπευε τον εαυτό μας από μέσα). Σκεφτήκαμε ότι για να μπούμε έπρεπε να ακολουθήσουμε τον τρόπο της τροφής. Όσο προχωρούσαμε, εκφωνούνταν από την εμψυχώτρια μια δραματική αφήγηση, που έβαζε τα παιδιά στο κλίμα και τοποθετούσε νοερά τα φανταστικά «σκηνικά» του χώρου. Βγαίνοντας, λοιπόν, από την τάξη, η πόρτα συμβόλιζε το στόμα, οι σκάλες ήταν ο οισοφάγος. Στη συνέχεια περάσαμε από όλα τα όργανα, τα οποία είχαν οριοθετηθεί με βάση τον χώρο και τα παιχνίδια της αυλής από πριν. Στους πνεύμονες μας έπαιρνε ο αέρας, στο στομάχι κάποιος μας ανακάτευε με υγρά, στην κοιλιά είχαμε γίνει πια μια μάζα, ένας πολτός, και κρατιόμασταν χέρι- χέρι. Και έπειτα κάναμε ένα τρενάκι για να τσουλήσουμε στο παχύ έντερο. Όπου χρειαζόντουσαν διευκρινήσεις για τις λειτουργίες των οργάνων, δίνονταν στα παιδιά. Καταλήξαμε, λοιπόν, στον υπόνομο.

Δράση δεύτερη, β. μέσα στον εαυτό μου

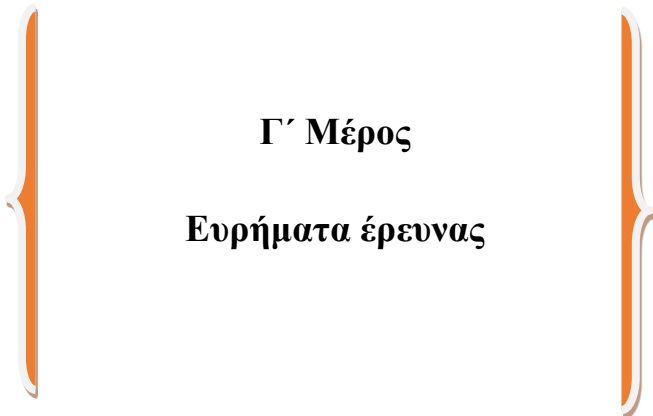
Στόχοι: να γνωρίσουν τα παιδιά καλύτερα τον εαυτό τους, να συνειδητοποιήσουν πως όλοι οι άνθρωποι αλλά και τα ίδια σκέφτονται και νιώθουν, να συνειδητοποιήσουν ότι σκέφτονται και νιώθουν ο καθένας με διαφορετικό τρόπο, να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητά τους, να εκφραστούν λεκτικά και δραματικά. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης και η αυλή του σχολείου. **Υλικά:** αξιοποίηση του φυσικού χώρου, παιχνίδια της αυλής.

Κάνοντας το ταξίδι της τροφής δεν επισκεφτήκαμε δυο πολύ σπουδαία μέρη μέσα στο σώμα μας, το μυαλό και την καρδιά. Σκεφτήκαμε, λοιπόν, να γυρίσουμε πίσω, να ξαναμπούμε από το στόμα (πόρτα), αλλά να ακολουθήσουμε άλλο δρόμο για να βρούμε αυτά τα δύο σπουδαία όργανα. Έτσι και έγινε! Μπήκαμε πάλι, αυτή τη φορά από τη μύτη, και πήγαμε κατευθείαν στο κεφάλι που ήταν το μυαλό. Ήταν πολύ ήσυχα εκεί, καθίσαμε κάτω οκλαδόν να ακούσουμε τις σκέψεις του. Όλη η ομάδα ξεχωριστά μοιράστηκε τι σκέφτεται το μυαλό της εκείνη τη στιγμή, σε ένα κλίμα ηρεμίας και σεβασμού. Έπειτα, είπαμε να επισκεφθούμε και την καρδιά. Πήγαμε στην καρδιά, ακούσαμε και κουνηθήκαμε στον ρυθμό της. Μιλήσαμε για όλα εκείνα τα συναισθήματα που νιώθουν οι άνθρωποι. Μάλιστα μας ζήτησε και μια χάρη, να τα λέμε και να τα εκφράζουμε όταν τα νιώθουμε. Το ταξίδι μας ολοκληρώθηκε εδώ. Τινάζαμε από τα κεφάλια μας την αστερόσκηνη της Λου και γυρίσαμε στην τάξη.

Δράση τρίτη, μπορώ να χωρέσω σε μια τσάντα;

Στόχοι: να γνωρίσουν τα παιδιά τον εαυτό τους, να επιλέξουν τα τρία πιο σημαντικά πράγματα που αντιπροσωπεύουν το εγώ τους, να τα παρουσιάσουν και να εκτεθούν μπροστά στην ομάδα, να κάνουν επιλογές κατανοώντας τη συμβολική αξία των αντικειμένων, να θέσουν προτεραιότητες, να λεκτικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν τα σύμβολα. **Χώρος:** ο χώρος της τάξης. **Υλικά:** χάρτινες σακούλες, εν δυνάμει όλα τα αντικείμενα της τάξης.

Αφού όλοι σκεφτόμαστε διαφορετικά και νιώθουμε διαφορετικά, κάνουμε διαφορετικές επιλογές και θέλουμε διαφορετικά πράγματα. Μοιράστηκαν στα παιδιά χάρτινες σακούλες και τους ζητήθηκε να βάλουν μέσα τρία αντικείμενα που τα αντιπροσωπεύουν συμβολικά. Δόθηκε φυσικά ένα παράδειγμα από την εμψυχώτρια για να γίνει κατανοητή η εντολή στα παιδιά, και ευτυχώς με βάση τα αποτελέσματα ήταν πλήρως κατανοητή η διαδικασία. Έπειτα δόθηκε πολύς χρόνος για τη συλλογή των αντικειμένων. Τα παιδιά μπορούσαν να ζωγραφίσουν κάτι αν ήθελαν και να συλλέξουν αντικείμενα από την τάξη. Η αντιπροσώπευση έτσι και αλλιώς ήταν συμβολική, αφού πιο πολύ σημασία είχε η αιτιολόγηση και η παρουσίαση των περιεχομένων της σακούλας. Τα παιδιά στο τέλος γράψανε το όνομά τους έξω από τη σακούλα που ήταν το εγώ τους. Έπειτα από αυτό ένας- ένας σηκωνόταν και μας παρουσίαζε τα αντικείμενα της σακούλας του και γιατί τον αντιπροσωπεύουν. Τονίστηκε ότι η διαδικασία απαιτεί σεβασμό, αφού ο καθένας θα μας παρουσιάσει κάτι πολύ σημαντικό, τον ίδιο του τον εαυτό. Τα αποτελέσματα ήταν εκπληκτικά!



Γ' Μέρος
Ευρήματα έρευνας

5. Ποσοτικά Ευρήματα

5.1. Αποτελέσματα από την ανάλυση του ερωτηματολογίου

Από την ανάλυση του εργαλείου της ποσοτικής έρευνας *Πως Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό Μου* (ΠΑΤΕΜ I), της Εύης Μακρή- Μπότσαρη (2013), προέκυψαν τρία βασικά αποτελέσματα. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε και στις δύο ομάδες O1, O2 σε δυο χρόνους, πριν και μετά τη διαδικασία της παρέμβασης. Στην ανάλυσή του αποδείχθηκε πώς στην αρχική κατάσταση πριν την παρέμβαση, οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στις τρεις κλίμακες, ξεκινήσαμε δηλαδή από ισοδύναμες ομάδες. Από εκεί και έπειτα τα ευρήματα της ανάλυσης καταδεικνύουν πως στην πειραματική ομάδα (O1), και στις τρεις κλίμακες υπήρχε στατιστικά σημαντική βελτίωση της βαθμολογίας της κάθε κλίμακας. Αντίθετα στην ομάδα ελέγχου (O2), και στις τρεις κλίμακες δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της βαθμολογίας της κάθε κλίμακας.

5.2. Δείκτης αξιοπιστίας

Ο συντελεστής αξιοπιστίας (εσωτερικής συνέπειας) Cronbach's alpha είναι θεμιτό να είναι πάνω 0.7 αλλά και πάνω από 0.6 θεωρείται αποδεκτό. Εδώ και στις τρεις κλίμακες είναι κάτω από 0.6. Βέβαια ίσως αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί, αφού οι κλίμακες είναι κατασκευασμένες για παιδιά Α', Β' και Γ' δημοτικού και όχι για παιδιά νηπιαγωγείου. Στους πίνακες 2., 3. και 4. μπορούμε να δούμε το έλεγχο Cronbach's alpha για τους τρεις άξονες της αυτοαντίληψης που ερευνώνται στην ποσοτική έρευνα.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.553	5

2. Πίνακας. Έλεγχος Cronbach's alpha στον άξονα "σχέσεις με τους συνομηλίκους".

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.488	5

3. Πίνακας. Έλεγχος Cronbach's alpha για τον άξονα "σωματική ικανότητα".

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.558	5

4. Πίνακας. Έλεγχος Cronbach's alpha για τον άξονα "σχέση με τη μητέρα".

5.3. Βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα νηπίων

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τις δύο νηπιακές τάξεις ιδιωτικού νηπιαγωγείου της Αθήνας. Κάθε τάξη αποτελείται από δεκαπέντε (15) μαθητές προνηπιακής και νηπιακής ηλικίας. Υπολογίσαμε τις βαθμολογίες των τριών κλιμάκων για κάθε παιδί και στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα των νηπίων κάθε ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση.

Descriptive Statistics						
Ομάδα		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πειραματική	Σχέσεις με τους συνομηλίκους (πριν)	15	1.60	4.00	2.8933	.72847
	Σχέσεις με τους συνομηλίκους (μετά)	15	1.60	4.00	3.2533	.73082
	Σωματική ικανότητα (πριν)	15	1.00	3.60	2.7333	.63994
	Σωματική ικανότητα (μετά)	15	2.00	4.00	3.1600	.64232
	Σχέσεις με τη μητέρα (πριν)	15	1.20	4.00	2.7067	.75542
	Σχέσεις με τη μητέρα (μετά)	15	1.60	4.00	2.9067	.75542
	Valid N (listwise)	15				
Ελέγχου	Σχέσεις με τους συνομηλίκους (πριν)	15	1.60	4.00	2.9867	.64350
	Σχέσεις με τους συνομηλίκους (μετά)	15	1.60	4.00	2.8933	.67556

Σωματική ικανότητα (πριν)	15	1.40	4.00	2.6400	.69364
Σωματική ικανότητα (μετά)	15	1.60	4.00	2.6933	.67132
Σχέσεις με τη μητέρα (πριν)	15	2.00	4.00	2.9200	.61319
Σχέσεις με τη μητέρα (μετά)	15	2.20	4.00	2.9067	.57504
Valid N (listwise)	15				

5. Πίνακας. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα νηπίων.

5.4. Έλεγχος κανονικότητας

Παρακάτω θα εξετάσουμε την υπόθεση κανονικότητας της κάθε κλίμακας με χρήση του ελέγχου Shapiro-Wilk, που πρόκειται για έναν ευέλικτο έλεγχο κανονικότητας που δίνει αξιόπιστα αποτελέσματα ανεξάρτητα με την ιδιαιτερότητα του δείγματος (González-Estrada & Cosmes, 2019). Οι υποθέσεις που θέτονται λοιπόν είναι οι εξής:

H0: Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ακολουθούν κανονική κατανομή.

H1: Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

Αν η τιμή του Sig είναι μεγαλύτερη ή ισούται με 0,05, τότε δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και έπειτα χρησιμοποιούμε τον παραμετρικό t έλεγχο για τις περαιτέρω συγκρίσεις. Αντίθετα αν η τιμή είναι πιο μικρή ή ίση με το 0,05, αξιοποιούμε κάποιο μη παραμετρικό έλεγχο, όπως τους Mann-Whitney και Wilcoxon.

Tests of Normality				
	Ομάδα	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Σχέσεις με τους συνομηλίκους (πριν)	Πειραματική	.924	15	.222
	Ελέγχου	.975	15	.922
Σχέσεις με τους συνομηλίκους (μετά)	Πειραματική	.895	15	.079
	Ελέγχου	.965	15	.782
Σωματική ικανότητα (πριν)	Πειραματική	.877	15	.043
	Ελέγχου	.942	15	.406

Σωματική ικανότητα (μετά)	Πειραματική	.935	15	.319
	Ελέγχου	.934	15	.310
Σχέσεις με τη μητέρα (πριν)	Πειραματική	.940	15	.384
	Ελέγχου	.949	15	.510
Σχέσεις με τη μητέρα (μετά)	Πειραματική	.936	15	.329
	Ελέγχου	.930	15	.278

6. Πίνακας. Δεδομένα ελέγχου κανονικότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα 6, παρατηρούμε στις κλίμακες «σχέσεις με τους συνομηλίκους» και «σχέση με τη μητέρα» το $Sig > 0.05$ οπότε στις περιπτώσεις αυτές δεν απορρίπτεται η υπόθεση κανονικότητας και θα χρησιμοποιήσουμε τον παραμετρικό t έλεγχο για τις περαιτέρω συγκρίσεις. Βέβαια στην περίπτωση της κλίμακας «σωματική ικανότητα» (πριν) της πειραματικής ομάδας, το $Sig < 0.05$, οπότε δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσουμε τους μη παραμετρικούς ελέγχους Mann-Whitney και Wilcoxon.

5.5. Σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων πριν την παρέμβαση

Με σκοπό να διαπιστώσουμε αν οι δύο ομάδες ξεκίνησαν ως ισοδύναμες με βάση τους άξονες που μελετώνται, συγκρίθηκαν τα δεδομένα της πειραματικής ομάδας (O1) με τα δεδομένα της ομάδας ελέγχου (O2), πριν να ξεκινήσει η διαδικασία των παρεμβάσεων. Το θεωρητικό επίπεδο σημαντικότητας είναι $\alpha = 0,05$. Επομένως, πραγματοποιείται έλεγχος για τη διαφορά μέσων τιμών μεταξύ των δύο ομάδων σε κάθε κλίμακα ξεχωριστά, διατυπώνοντας τη μηδενική και την εναλλακτική υπόθεση. Για τον έλεγχο της υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε παραμετρικός t έλεγχος. Για την κλίμακα «σχέσεις με συνομηλίκους» έχουμε:

$H_0 = H$ μέση τιμή της O1 στην κλίμακα σχέση με συνομηλίκους (πριν) = μέση τιμή της O2 στην κλίμακα σχέση με συνομηλίκους (πριν).

$H_1 = H$ μέση τιμή της O1 στην κλίμακα σχέση με συνομηλίκους (πριν) \neq μέση τιμή της O2 στην κλίμακα σχέση με συνομηλίκους (πριν).

Group Statistics					
	Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean

Σχέσεις με τους συνομηλίκους (πριν)	Πειραματική	15	2.8933	.72847	.18809
	Ελέγχου	15	2.9867	.64350	.16615

7. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές των O1 και O2 πριν για την κλίμακα "Σχέσεις με συνομηλίκους".

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Σχέσεις με τους συνομηλίκους (πριν)	Equal variances assumed	.087	.771	-.372	28	.713	-.09333	.25097	-.60741	.42075
	Equal variances not assumed			-.372	27.580	.713	-.09333	.25097	-.60777	.42110

8. Πίνακας. Έλεγχος σύγκρισης των μέσων τιμών των δύο ομάδων για την κλίμακα "Σχέσεις με συνομηλίκους".

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8., το $\text{Sig}=0.713 > \alpha=0.05$ οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην κλίμακα «σχέσεις με τους συνομηλίκους» μεταξύ των δύο ομάδων. Οπότε απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση και οι ομάδες είναι ισοδύναμες σε σχέση με την κλίμακα «σχέση με συνομηλίκους».

Εν συνεχεία, για τη σύγκριση των μέσων τιμών των δυο ομάδων στην κλίμακα «σωματική ικανότητα» (πριν), πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν για την κλίμακα αυτή είναι οι εξής:

$H_0 = \text{Η μέση τιμή της } O1 \text{ στην κλίμακα σωματική ικανότητα (πριν)} = \text{μέση τιμή της } O2 \text{ στην κλίμακα σωματική ικανότητα (πριν)}.$

$H_1 = \text{Η μέση τιμή της } O1 \text{ στην κλίμακα σωματική ικανότητα (πριν)} \neq \text{μέση τιμή της } O2 \text{ στην κλίμακα σωματική ικανότητα (πριν)}.$

Ranks				
	Ομάδα	N	Mean Rank	Sum of Ranks

Σωματική ικανότητα (πριν)	Πειραματική	15	16.87	253.00
	Ελέγχου	15	14.13	212.00
	Total	30		

9. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές των O1 και O2 πριν για την κλίμακα "σωματική ικανότητα".

Test Statistics^a	
	Σωματική ικανότητα (πριν)
Mann-Whitney U	92.000
Wilcoxon W	212.000
Z	-.858
Asymp. Sig. (2-tailed)	.391
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.412 ^b
a. Grouping Variable: Ομάδα	
b. Not corrected for ties.	

10. Πίνακας. Έλεγχος σύγκρισης των δυο ομάδων πριν για την κλίμακα "σωματική ικανότητα".

Όπως διαφαίνεται και στον πίνακα 10., το Sig = 0.412 > α=0.05, οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαμέσων των δύο ομάδων στην κλίμακα «σωματική ικανότητα». Ως εκ τούτου, απορρίπτουμε την εναλλακτική υπόθεση, περί διαφοροποίησης των μέσων τιμών των ομάδων στην κλίμακα «σωματική ικανότητα» (πριν), και θεωρούμε τις ομάδες ισοδύναμες.

Τέλος, για την κλίμακα «σχέση με τη μητέρα» (πριν), αξιοποιούμε τον παραμετρικό t έλεγχο, και διατυπώνουμε τις εξής υποθέσεις:

H0= Η μέση τιμή της O1 στην κλίμακα σχέση με τη μητέρα (πριν) = μέση τιμή της O2 στην κλίμακα σχέση με τη μητέρα (πριν).

H1= Η μέση τιμή της O1 στην κλίμακα σχέση με τη μητέρα (πριν) ≠ μέση τιμή της O2 στην κλίμακα σχέση με τη μητέρα (πριν).

Group Statistics					
	Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean

Σχέσεις με τη μητέρα (πριν)	Πειραματική	15	2.7067	.75542	.19505
	Ελέγχου	15	2.9200	.61319	.15832

11. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές των O1 και O2 πριν για την κλίμακα "σχέση με τη μητέρα".

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
Σχέσεις με τη μητέρα (πριν)	Equal variances assumed	.030	.864	-.849	28	.403	-.21333	.25122	-.72793	.30127
	Equal variances not assumed			-.849	26.864	.403	-.21333	.25122	-.72891	.30225

12. Πίνακας. Έλεγχος σύγκρισης των μέσων τιμών των δυο ομάδων πριν για την κλίμακα "σωματική ικανότητα".

Στον πίνακα 12. λοιπόν, το $Sig = 0.403 > \alpha = 0.05$ οπότε δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των μέσων των δύο ομάδων στην κλίμακα «σχέσεις με τη μητέρα». Άρα δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και θεωρούμε τις δυο ομάδες στην κλίμακα «σχέση με τη μητέρα» (πριν), ισοδύναμες.

5.6. Στατιστικοί έλεγχοι πειραματικής ομάδας

Στην ενότητα αυτή, θα παρουσιαστούν οι έλεγχοι της μέσης τιμής της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διαδικασία της παρέμβασης, για κάθε κλίμακα ξεχωριστά. Για την κλίμακα «σχέσεις με συνομηλίκους» και «σχέση με τη μητέρα» πρόκειται να πραγματοποιηθεί παραμετρικός t έλεγχος ενώ για την κλίμακα «σωματική ικανότητα» αξιοποιούμε μη παραμετρικό έλεγχο Wilcoxon Signed Ranks. Ξεκινώντας με τον έλεγχο σύγκρισης των μέσων τιμών της O1 στους δύο χρόνους (πριν και μετά), για την κλίμακα «σχέσεις με τους συνομηλίκους», διατυπώνεται η εξής υπόθεση:

H0= μέση τιμή της O1 για την κλίμακα «σχέση με τους συνομηλίκους» (πριν) = μέση τιμή της O1 για την κλίμακα «σχέση με τους συνομηλίκους» (μετά).

H1= μέση τιμή της O1 για την κλίμακα «σχέση με τους συνομηλίκους» (πριν) ≠ μέση τιμή της O1 για την κλίμακα «σχέση με τους συνομηλίκους» (μετά).

Παρατηρούμε λοιπόν (βλ. πίνακα 14) ότι Sig = 0.007 < α=0.05, οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών της κλίμακας «σχέσεις με τους συνομηλίκους» της πειραματικής ομάδας (O1) πριν και μετά την παρέμβαση. Συνδυάζοντας και τις δειγματικές μέσες τιμές πριν και μετά την παρέμβαση (από 2.8933 σε 3.2533), συμπεραίνουμε ότι η μέση τιμή παρουσιάζει αύξηση που δηλώνει ότι η θετική επίδραση της παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντική.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Σχέσεις με τους συνομηλίκους (πριν)	2.8933	15	.72847	.18809
	Σχέσεις με τους συνομηλίκους (μετά)	3.2533	15	.73082	.18870

13. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές πριν και μετά της O1 για την κλίμακα "σχέση με τους συνομηλίκους".

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Σχέσεις με τους συνομηλίκους (πριν) - Σχέσεις με τους συνομηλίκους (μετά)	-.36000	.44207	.11414	-.60481	-.11519	-3.154	14	.007

14. Πίνακας. Σύγκριση μέσων τιμών πριν- μετά της O1 για την κλίμακα "σχέση με τους συνομηλίκους".

Στη συνέχεια για την κλίμακα «σωματική ικανότητα», διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, μηδενική και εναλλακτική:

H0= μέση τιμή της O1 για την κλίμακα «σωματική ικανότητα» (πριν) = μέση τιμή της O1 για την κλίμακα «σωματική ικανότητα» (μετά).

H1= μέση τιμή της O1 για την κλίμακα «σωματική ικανότητα» (πριν) \neq μέση τιμή της O1 για την κλίμακα «σωματική ικανότητα» (μετά).

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Σωματική ικανότητα (πριν)	15	2.7333	.63994	1.00	3.60
Σωματική ικανότητα (μετά)	15	3.1600	.64232	2.00	4.00

15. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές πριν και μετά της O1, για την κλίμακα "σωματική ικανότητα".

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Σωματική ικανότητα (μετά) - Σωματική ικανότητα (πριν)	Negative Ranks	2 ^a	5.75	11.50
	Positive Ranks	12 ^b	7.79	93.50
	Ties	1 ^c		
	Total	15		
a. Σωματική ικανότητα (μετά) < Σωματική ικανότητα (πριν)				
b. Σωματική ικανότητα (μετά) > Σωματική ικανότητα (πριν)				
c. Σωματική ικανότητα (μετά) = Σωματική ικανότητα (πριν)				

16. Πίνακας. Έλεγχος της "σωματικής ικανότητας" της O1, πριν και μετά την παρέμβαση.

Test Statistics ^a	
	Σωματική ικανότητα (μετά) - Σωματική ικανότητα (πριν)
Z	-2.600 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.009
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	

b. Based on negative ranks.

17. Πίνακας. Έλεγχος της "σωματικής ικανότητας" της O1, πριν και μετά την παρέμβαση.

Ομοίως με παραπάνω, η θετική επίδραση της παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντική για την κλίμακα «σωματική ικανότητα». Προκύπτει λοιπόν (βλ. πίνακα 17) πως το $Sig = 0.009 < \alpha = 0.05$, οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών της πειραματικής ομάδας (O1) πριν και μετά την παρέμβαση και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση.

Τέλος, για την κλίμακα «σχέση με τη μητέρα», διατυπώνουμε τις παρακάτω δυο υποθέσεις:

H_0 = μέση τιμή της O1 για την κλίμακα «σωματική ικανότητα» (πριν) = μέση τιμή της O1 για την κλίμακα «σωματική ικανότητα» (μετά).

H_1 = μέση τιμή της O1 για την κλίμακα «σωματική ικανότητα» (πριν) \neq μέση τιμή της O1 για την κλίμακα «σωματική ικανότητα» (μετά).

Paired Samples Statistics

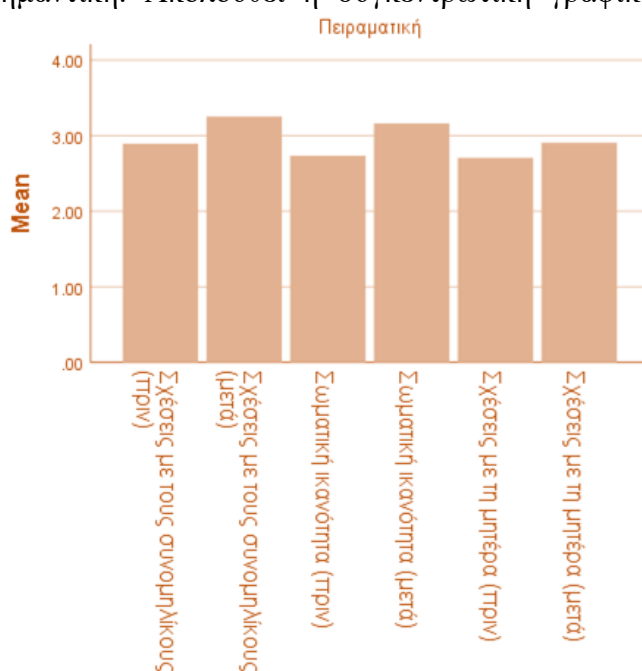
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Σχέσεις με τη μητέρα (πριν)	2.7067	15	.75542	.19505
	Σχέσεις με τη μητέρα (μετά)	2.9067	15	.75542	.19505

18. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές πριν και μετά της O1, για την κλίμακα "σχέσεις με τη μητέρα".

Paired Samples Test										
	Paired Differences	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)	
					Lower	Upper				
					Pair 1	Σχέσεις με τη μητέρα (πριν) - Σχέσεις με τη μητέρα (μετά)				-.20000

19. Πίνακας. Σύγκριση μέσων τιμών πριν- μετά της O1 για την κλίμακα "σχέσεις με τη μητέρα".

Όπως και παραπάνω, παρατηρούμε θετικά στατιστικά σημαντική επίδραση των παρεμβάσεων της πειραματικής ομάδας, στην κλίμακα «σχέσεις με τη μητέρα». Πιο αναλυτικά, παρατηρούμε λοιπόν (βλ. πίνακα 19), ότι $Sig = 0.006 < \alpha=0.05$, οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών της κλίμακας «σχέσεις με τη μητέρα» της πειραματικής ομάδας (O1) πριν και μετά την παρέμβαση. Συνδυάζοντας και τις δειγματικές μέσες τιμές πριν και μετά την παρέμβαση (από 2.7067 σε 2.9067), συμπεραίνουμε ότι η μέση τιμή παρουσιάζει αύξηση που δηλώνει ότι η θετική επίδραση της παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντική. Ακολουθεί η συγκεντρωτική γραφική αποτύπωση των μέσων τιμών της O1.



Εικόνα 2. Συγκεντρωτική γραφική αποτύπωση των μέσων τιμών της πειραματικής ομάδας.

5.7. Στατιστικοί έλεγχοι ομάδας ελέγχου

Στην ενότητα αυτή, θα παρουσιαστούν οι έλεγχοι της μέσης τιμής της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διαδικασία της παρέμβασης, για κάθε κλίμακα ξεχωριστά. Και για τις τρεις κλίμακες πρόκειται να πραγματοποιηθεί παραμετρικός t έλεγχος. Ξεκινώντας με τον έλεγχο σύγκρισης των μέσων τιμών της O2 στους δύο χρόνους (πριν και μετά), για την κλίμακα «σχέσεις με τους συνομηλικούς», διατυπώνονται οι εξής υποθέσεις:

H0= μέση τιμή της O2 για την κλίμακα «σχέσεις με τους συνομηλίκους» (πριν) = μέση τιμή της O2 για την κλίμακα «σχέσεις με τους συνομηλίκους» (μετά).

H1= μέση τιμή της O2 για την κλίμακα «σχέσεις με τους συνομηλίκους» (πριν) ≠ μέση τιμή της O2 για την κλίμακα «σχέσεις με τους συνομηλίκους» (μετά).

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Σχέσεις με τους συνομηλίκους (πριν)	2.9867	15	.64350	.16615
	Σχέσεις με τους συνομηλίκους (μετά)	2.8933	15	.67556	.17443

20. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές πριν και μετά της O2, για την κλίμακα "σχέσεις με τους συνομηλίκους".

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Σχέσεις με τους συνομηλίκους (πριν) - Σχέσεις με τους συνομηλίκους (μετά)	.09333	.27115	.07001	-.05683	.24349	1.333	14	.204

21. Πίνακας. Σύγκριση μέσων τιμών πριν- μετά της O1 για την κλίμακα "σχέσεις με τους συνομηλίκους".

Στον πίνακα 21 βλέπουμε, πως Sig. = 0.204 > α=0.05, οπότε συμπεραίνουμε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών της κλίμακας «σχέσεις με τους

συνομηλίκους» στις δύο χρονικές στιγμές πριν και μετά την παρέμβαση. Άρα, επιβεβαιώνουμε τη μηδενική υπόθεση.

Για την κλίμακα «σωματική ικανότητα» διατυπώνονται αντίστοιχα οι παρακάτω υποθέσεις:

H0= μέση τιμή της O2 για την κλίμακα «σωματική ικανότητα» (πριν) = μέση τιμή της O2 για την κλίμακα «σωματική ικανότητα» (μετά).

H1= μέση τιμή της O2 για την κλίμακα «σωματική ικανότητα» (πριν) \neq μέση τιμή της O2 για την κλίμακα «σωματική ικανότητα» (μετά).

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Σωματική ικανότητα (πριν)	2.6400	15	.69364	.17910
	Σωματική ικανότητα (μετά)	2.6933	15	.67132	.17333

22. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές πριν και μετά της O2, για την κλίμακα "σωματική ικανότητα".

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Σωματική ικανότητα (πριν) - Σωματική ικανότητα (μετά)	-.05333	.29729	.07676	-.21797	.11130	-.695	14	.499

23. Πίνακας. Σύγκριση μέσων τιμών πριν- μετά της O1 για την κλίμακα "σωματική ικανότητα".

Έτσι στον πίνακα 23 παρατηρούμε Sig. = 0.499 > $\alpha=0.05$, οπότε συμπεραίνουμε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών της κλίμακας «Σωματική

ικανότητα» στις δύο χρονικές στιγμές πριν και μετά την παρέμβαση, επομένως, απορρίπτουμε την εναλλακτική υπόθεση.

Τέλος, για την κλίμακα «σχέσεις με τη μητέρα» εξετάζουμε τις παρακάτω υποθέσεις:
 H_0 = μέση τιμή της O2 για την κλίμακα «σχέσεις με τη μητέρα» (πριν) = μέση τιμή της O2 για την κλίμακα «σχέσεις με τη μητέρα» (μετά).

H_1 = μέση τιμή της O2 για την κλίμακα «σχέσεις με τη μητέρα (πριν) \neq μέση τιμή της O2 για την κλίμακα «σχέσεις με τη μητέρα» (μετά).

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Σχέσεις με τη μητέρα (πριν)	2.9200	15	.61319	.15832
	Σχέσεις με τη μητέρα (μετά)	2.9067	15	.57504	.14847

24. Πίνακας. Δειγματικές μέσες τιμές πριν και μετά της O2, για την κλίμακα "σχέσεις με τη μητέρα".

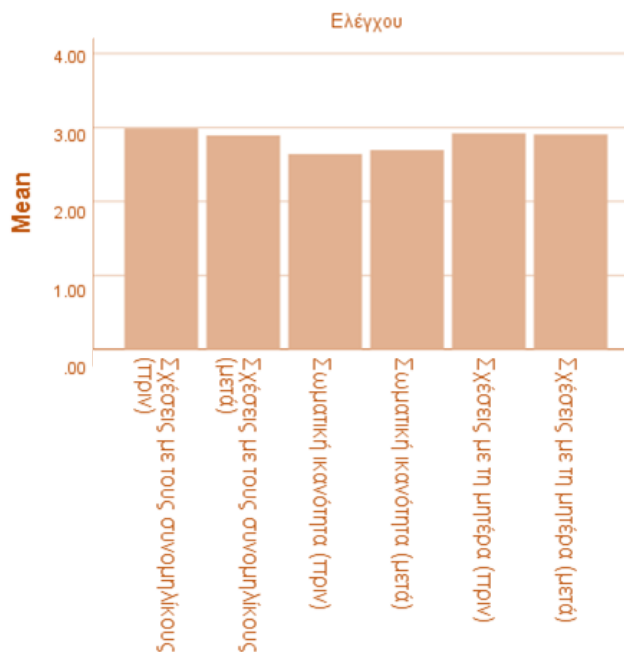
Paired Samples Test

		Paired Differences					Sig. (2-tailed)		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper		t	
Pair 1	Σχέσεις με τη μητέρα (πριν) - Σχέσεις με τη μητέρα (μετά)	.01333	.19223	.04963	-.09312	.11979	.269	14	.792

25. Πίνακας. Σύγκριση μέσων τιμών πριν- μετά της O1 για την κλίμακα "σχέσεις με τη μητέρα".

Ως εκ τούτου $\text{Sig.} = 0.792 > \alpha = 0.05$, οπότε συμπεραίνουμε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών της κλίμακας «σχέσεις με τη μητέρα» στις δύο

χρονικές στιγμές πριν και μετά την παρέμβαση απορρίπτοντας την εναλλακτική υπόθεση.



Εικόνα 3. Συγκεντρωτική γραφική αναπαράσταση μέσω των τιμών της O2.

Καταληκτικά πρέπει να αναφέρουμε πώς τα ποσοτικά ευρήματα επιβεβαιώνουν την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Και στις τρεις κλίμακες που μετρούν την αυτοαντίληψη των μαθητών, παρουσιάζεται θετικά στατιστικά σημαντική αύξηση των μέσων τιμών για την ομάδα που δέχθηκε την εργαστηριακή παρέμβαση εκπαιδευτικού δράματος. Σε αντίθεση, η ομάδα που δεν παρακολούθησε την παρέμβαση δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, ενώ μάλιστα αποδείχθηκε πως οι ομάδες ξεκίνησαν ισοδύναμες. Άρα για το δείγμα αυτό, το εκπαιδευτικό δράμα φαίνεται να ενίσχυσε την αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων (Βεντούλη, Λενακάκης, & Βουγιούκας, 2019).

6. Ποιοτικά Ευρήματα

Όπως αναφέρεται και στην μεθοδολογία της έρευνας για να καταλήξουμε στα παρακάτω ευρήματα, ακολουθήθηκε η θεμελιωμένη θεωρία (Robson, 2010). Τα ποιοτικά δεδομένα του ημερολογίου από σημειώσεις, ηχογραφήσεις, φωτογραφίες και δημιουργήματα των παιδιών μεταφέρθηκαν σε κείμενο. Στη συνέχεια αναγνώστηκαν πολύ καλά ώστε να κατανοηθούν και να κωδικοποιηθούν σε διάφορα στάδια. Στο πρώτο στάδιο της κωδικοποίησης τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν στις κατηγορίες τους, στο δεύτερο επεξεργάστηκαν ανά άξονα ώστε να

κατανοηθούν οι συνδέσεις και οι σχέσεις μεταξύ των δεδομένων και τέλος περάσαμε στο στάδιο της επιλεκτικής κωδικοποίησης από το οποίο και προέκυψαν οι κατηγορίες των ευρημάτων της ποσοτικής έρευνας (Robson, 2010· Τσιώλης, 2015).

Εξαιτίας της συμμετοχικής παρατήρησης, υπήρχε στη διάθεση της έρευνας πλούσιο υλικό από το ημερολόγιο του ερευνητή όπου καταγράφηκαν τα συμβάντα των εργαστηρίων, η κριτική ματιά του ερευνητή, λεκτικά και μη λεκτικά γεγονότα καθώς και το κλίμα της τάξης (Μάγος, 2005). Μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση προκύπτει πώς το συγκεκριμένο πρόγραμμα, με βάση τους στόχους του, άσκησε κάποιες θετικές επιδράσεις που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη των νηπίων, αλλά και την αυτοαντίληψή τους.

Παρακάτω πρόκειται να παρουσιαστούν αναλυτικά οι κατηγορίες των ευρημάτων της προσωπικής ανάπτυξης των παιδιών, που προέκυψαν από την εμπλοκή τους με τις εργαστηριακές παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος.

6.1. Γνωριμία με τον εαυτό τους

Στον άξονα αυτό κατηγοριοποιούνται οι επιδράσεις του προγράμματος που σχετίζονται με τον εαυτό των παιδιών. Στη φάση της νηπιακής ηλικίας, τα παιδιά αρχίζουν να γνωρίζουν τον εαυτό τους, αντιλαμβανόμενα αρχικά τη μοναδικότητά τους με βάση τις διαφοροποιήσεις τους από τους άλλους, οι οποίες περιορίζονται στην εξωτερική εμφάνιση (Park, Schaller, & Crandall, 2007). Η ύπαρξη για τα παιδιά είναι μια σύνθετη αφηρημένη έννοια που πρόκειται να οικοδομηθεί ουσιαστικότερα σε επόμενο στάδιο ανάπτυξης (Parker, 2010). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αφορούν την ενίσχυση της κατανόησης αυτών των διαφοροποιήσεων, τη συνειδητοποίηση της μοναδικότητας και την πρώιμη επεξεργασία δυσκολότερων εννοιών διαφοροποίησης του εαυτού από τους άλλους, όπως η σκέψη και το συναίσθημα. Μέσα από τα εργαστήρια τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να γνωρίσουν τον εαυτό τους τα εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά τους, τις δεξιότητές τους, τα θέλω τους και τις συνήθειές τους. Καθώς βέβαια στην ηλικία αυτή η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση προάγεται μέσα από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Harter, 2007· Zentner, & Renaud, 2007), όλες οι παραπάνω αναζητήσεις προέκυψαν σε ένα προστατευμένο περιβάλλον που εξαίρει τον εαυτό, το σώμα και τη γοητευτική μοναδικότητα της ύπαρξης, για τον καθένα ξεχωριστά.

6.1.1. Συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του εαυτού μέσω των εξωτερικών χαρακτηριστικών

Μέσα από τις παρεμβάσεις ενισχύθηκε το αίσθημα του μοναδικού εαυτού του καθενός, από τη συνειδητοποίηση της φυσικής εξωτερικής διαφορετικότητας (Berger, & Lookman, 2003). Αυτό επιτεύχθηκε μέσα από την επιμονή στην παρατήρηση του εαυτού μέσα από καθρέφτες με στόχο την εικαστική αποτύπωσή του, αλλά και την παρουσίαση στην ομάδα. Στο 2^ο εργαστήριο (που κρίνεται ως ένα σημαντικό εργαστήριο για την ανάπτυξη της εικόνας του εαυτού), δόθηκε μεγάλη σημασία στην παρατήρηση του εαυτού του καθενός ξεχωριστά στον καθρέφτη. Πέρα από τον χρόνο που δόθηκε, η διαδικασία αυτή ενισχύθηκε σχεδιαστικά και εμπνηχτικά με την έξαψη της περιέργειας και την ανατροπή της πλοκής της ιστορίας, μόλις συνειδητοποίησαν πως ο φανταστικός τύπος που ψάχναμε ήταν ο εαυτός τους. Σημαντικό είναι να παρατεθούν τα μη λεκτικά δεδομένα που προέκυψαν από τη διαδικασία αυτή, και συγκεκριμένα η έκφραση του προσώπου των παιδιών, η στάση του σώματός τους, η πρώτη αντίδραση και η αντίδραση που ακολούθησε μερικά δευτερόλεπτα μετά.

Για να γίνω πιο συγκεκριμένη, η πρώτη αντίδραση όλων ήταν η έκπληξη σχεδόν ταυτόχρονα με ένα χαμόγελο. Μόνο στην περίπτωση της Κ3, την έκπληξη διαδέχθηκε η απογοήτευση. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, ακόμα και στην περίπτωση του Α1 που βρίσκεται στο φάσμα, σημειώθηκε χαμόγελο. Λίγα δευτερόλεπτα μετά την πρώτη αυτή αντίδραση παρατηρήθηκε από όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως η ίδια επόμενη αντίδραση. Τα παιδιά κοίταζαν τον εαυτό τους στον καθρέφτη με έναν ουσιαστικό τρόπο. Αφέθηκαν σε αυτή την παρατήρηση και απομονώθηκαν από όλα τα υπόλοιπα ερεθίσματα. Αφού δόθηκαν μερικά σιωπηρά λεπτά σε αυτή τη διαδικασία, η εμπνηχώτρια διέκοψε την απορρόφηση τους για να ρωτήσει «*δίκιο δεν είχα, δεν είναι ο πιο φανταστικός τύπος που ξέρεις;*». Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν στις περισσότερες περιπτώσεις ένα καταφατικό νεύμα, που πίσω του μπορούσες να ‘διαβάσεις’ συστολή είτε σταθερότητα και σιγουριά. Όσον αφορά την περίπτωση της Κ3, ήταν η μόνη που σχολίασε «*όχι, δεν είναι και τόσο φανταστικός τύπος*», όπου και της ζητήθηκε να κοιτάξει καλύτερα στον καθρέφτη για να σιγουρευτεί. Το παιδί που βρίσκεται στο φάσμα, είχε την ίδια αντίδραση με την πλειοψηφία μόνο που μετά το τέλος της διαδικασίας έμπαινε και ξανάμπαινε στο παραβάν με την επίβλεψη της ιδιωτικής του παιδαγωγού.

Στην ανατροφοδότηση του ίδιου εργαστηρίου (2^ο), κατά τη ζωγραφική του φανταστικού τύπου, τα παιδιά ήταν πολύ συγκεκριμένα στην αποτύπωση του εαυτού και στη λεκτική περιγραφή της ζωγραφιάς τους, με τη συντριπτική πλειοψηφία να αναφέρεται με χαρά στο

γεγονός. Για την Κ3 βέβαια παρατηρήθηκε μια επιφύλαξη στην κουβέντα μας σε ότι αφορά τον τρόπο που βλέπει τον εαυτό της. Ωστόσο, έδειξε από τη γλώσσα του σώματός της πως την άγγιξε το θέμα, και προβληματίστηκε με αυτό.

Αντίστοιχη άσκηση παρατήρησης και εικαστικής αποτύπωσης έγινε και στη δεύτερη δράση του 6^{ου} εργαστηρίου. Τα παιδιά, ως ζωγράφοι που θέλουν να φτιάξουν την αυτοπροσωπογραφία τους, παρατήρησαν τον εαυτό τους στον καθρέφτη για μερικά λεπτά. Τα αποτελέσματα στις ζωγραφιές τους είχαν αισθητή βελτίωση σε σχέση με το 2^ο εργαστήριο. Όχι ως προς τη φυσική βελτίωση που μπορεί να έχει ένα παιδί αυτής της ηλικίας στις εικαστικές αποτυπώσεις αλλά ως προς την επιλογή των χρωμάτων, και την αναλυτικότερη σχεδίαση. Στις αυτοπροσωπογραφίες του εργαστηρίου 6 ήταν διακριτό, με έναν ιδιαίτερο τρόπο, το πρόσωπο του κάθε παιδιού. Δεν είχε ζωγραφιστεί απλώς ένα ανθρώπινο πρόσωπο με σχετικά χρώματα όπως στο εργαστήριο 2. Επιπροσθέτως, η αποτύπωση του 6^{ου} είχε πολύ περισσότερη λεπτομέρεια αφού τα παιδιά ζωγράφισαν και τα φρύδια και τα αυτιά τους «έβαλα σκούρο σωματί γιατί έτσι είναι το σώμα μου» (Α5). Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι παρουσιάστηκε βελτίωση στην αντίληψη των προσωπικών εξωτερικών χαρακτηριστικών.

Τέλος, στην εξωτερική παρατήρηση μπορεί να συμπεριληφθεί και η εικόνα του σώματος. Για την κατηγορία αυτή πολύ σημαντικό ήταν το πρώτο εργαστήριο, όπου το σώμα μας αντιμετωπίστηκε ως έργο τέχνης. Όλα τα παιδιά ενισχύθηκαν να προβάλλουν το σώμα τους σαν καλλιτεχνικό δημιούργημα, ενώ στην τελευταία δράση με την ανάληψη του ρόλου του γλύπτη και την κατασκευή γλυπτού με θέμα το σώμα η Κ5 είπε: «Φτιάχνω μια μπαλαρίνα, γιατί είμαι και εγώ και μου αρέσει όταν με βλέπω στον καθρέφτη της Ιουλίας (η δασκάλα μπαλέτου)».

Από τα παραπάνω, μπορεί να στηριχθεί πως μέσα από τη διαδικασία αυτή τα παιδιά παρατήρησαν ουσιαστικά τον εαυτό τους κάνοντας ένα πρώτο βήμα στην αποδοχή του, αφού στο πρώιμο στάδιο του νηπιαγωγείου συντελείται η έναρξη της εσωτερικής διαδικασίας της αυτοαντίληψης με τη συνειδητοποίηση του εαυτού τους ως μονάδα (Parker, 2010). Μέσα από δραστηριότητες ντυμένες στο πλαίσιο των εργαστηρίων του εκπαιδευτικού δράματος φαίνεται να ενισχύθηκαν στοιχεία που αφορούν την αυτοαντίληψη των παιδιών ασχέτως της ηλικίας τους (Tsiaras, 2012).

6.1.2. Συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του εαυτού μέσω εσωτερικών χαρακτηριστικών

Η αυτοαντίληψη περιέχει όλες τις αξιολογήσεις του ατόμου για τον εαυτό του (Παπαοικονόμου, & Μπιρμπίλη, 2017), και αντικατοπτρίζει τον βαθμό της αποδοχής ή της απόρριψης των στοιχείων που συνθέτουν την προσωπικότητα του καθενός (Παπάνης, 2011). Η νηπιακή ηλικία θεωρείται η απαρχή αυτής της διαδικασίας, με τα θεμέλια της αυτοαντίληψης που ξεκινάνε με τη συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του εαυτού (Parker, 2010). Τη συνειδητοποίηση των εξωτερικών χαρακτηριστικών που εμφανίζεται πρώτη, διαδέχεται η συνειδητοποίηση εσωτερικών χαρακτηριστικών που διαφέρει ο ένας από τον άλλο. Στο παρόν πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος, σημειώθηκε εξέλιξη στη διαδικασία, παρατηρώντας πως τα παιδιά επεξεργάστηκαν το ζήτημα των εσωτερικών διαφοροποιήσεων, γενικά για τους ανθρώπους και ειδικά για τον εαυτό τους. Επεξεργάστηκαν αυτήν τη διαφορετικότητα όσον αφορά τη συμπεριφορά, τα θέλω, τις συνήθειες, τη σκέψη και τα συναισθήματα.

Αρχικά αυτό μπορεί να αναδυθεί από τις διαδικασίες ανάληψης ρόλου των εργαστηρίων στις οποίες τα παιδιά υπηρέτησαν αποτελεσματικά τα συναισθήματα, τις επιλογές των ανθρώπων και τη συμπεριφορά τους (βλ. παράρτημα 2.), αναπτύσσοντας φυσικά τον δικό τους ψυχισμό και τη δική τους προσωπικότητα σε ρόλο και όχι τον ίδιο τον ρόλο (Papavassiliou-Alexiou, & Zourna, 2016).

Μέσα από τη συζήτηση που αποτέλεσε την ανατροφοδότησή του 6^{ου} εργαστηρίου, ενός εργαστηρίου που στόχευε στην αυτογνωσία, τα παιδιά αντιμετώπισαν επιφυλακτικά το αρνητικό πρότυπο της persona doll. Η Κ4 σχολίασε «Είναι λίγο ψώνιο αυτός ο φίλος!», ο Α2 είπε «όλο φτιάχνει τα μουστάκια του», ενώ ο Α9 είπε «Αλήθεια θα βάλει τις ζωγραφιές μας;». Η κουβέντα προεκτάθηκε στο αν και εκείνοι έχουν υπερεκτιμήσει ποτέ τον εαυτό τους. Στο θέμα αυτό η Κ6 είπε «Εγώ όταν ήμουν μικρή είπα στη μαμά μου ότι ξέρω να κάνω κούνια μόνη μου και έπεσα και χτύπησα εδώ...». Αντίστοιχα ο Α7 πήρε το λόγο και είπε «Εγώ όταν ήμουν μικρός με κράταγε ο μπαμπάς στο μονόζυγο και μια άλλη φορά του είπα να με αφήσει να κατέβω μόνος μου με τζαμπ και με άφησε ο μπαμπάς και έβαλα γύψο στο χέρι μου.». Έτσι και αλλιώς η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση αντικατοπτρίζει τον βαθμό της αποδοχής των υπέρ και των κατά της προσωπικότητάς τους (Παπάνης, 2011).

Εμβληματικό για την αντίληψη της μοναδικότητας του κάθε ανθρώπου τη συνειδητοποίηση των διαφορών που προκύπτουν στις σκέψεις και τα συναισθήματα από άνθρωπο σε άνθρωπο και τη γνωριμία με τον εαυτό, ήταν το 12^ο εργαστήριο. Από το εργαστήριο

αυτό, αρχικά, εξάγεται το εξής αποτέλεσμα: τα παιδιά συνειδητοποίησαν μέσα από τις δραματικές πρακτικές την αλήθεια της διαφοροποίησης των ανθρώπων στα εσωτερικά στοιχεία τους, και την αλήθεια πως όλοι λειτουργούν βιολογικά με τον ίδιο τρόπο «*όλοι έχουμε τα ίδια όργανα*» (A8). Αυτό φαίνεται από το ταξίδι στην καρδιά και το μυαλό. Σε κάποια φάση στο ταξίδι της καρδιάς έγινε κουβέντα για τα συναισθήματα που νιώθουν όλοι οι άνθρωποι «*είναι χαρούμενοι και λυπημένοι όταν γίνεται κάτι που δεν θέλουν*» (K1), «*Φοβούνται*» (K4), «*Αγαπάνε*» (A9), «*θυμώνουν και είναι θυμωμένοι*» (A5), «*τα νιώθουν όλοι γιατί όλοι έχουν καρδιά*» (A4), αλλά και στη διαφοροποίησή τους ανάλογα με την περίπτωση και τον άνθρωπο «*εγώ όταν γυρνάει στο σπίτι η μαμά το βράδυ νιώθω λυπημένος*» (A2), «*όταν παίζουμε όλοι μαζί με την κυρία Χαρά νιώθω πολύ χαρούμενη*» (K3).

Όσον αφορά τις σκέψεις των ανθρώπων, η διαφοροποίηση από άνθρωπο σε άνθρωπο προέκυψε με την επικοινωνία της σκέψης του καθενός με την ομάδα για την ίδια στιγμή. Το συμπέρασμα της συνειδητοποίησης προκύπτει από το γεγονός ότι για τη διαδικασία αυτή δεν χρειάστηκαν καθόλου επεξηγήσεις και οι απαντήσεις των παιδιών ήταν καθόλα εύστοχες αφού όλες αποτελούσαν σκέψεις, «*το μυαλό μου σκέφτεται ότι είναι πολύ ωραίο το παιχνίδι μας*» (A8), «*το μυαλό μου σκέφτεται ότι θέλουμε να ξαναπαίζουμε το παιχνίδι με τον φανταστικό φίλο της Λου, όπως την άλλη φορά, και ότι είσαι η πιο φανταστική δασκάλα*» (K3), «*το δικό μου σκέφτεται να παίζουμε πάλι το παιχνίδι με τις βόμβες και τις οικογένειες*» (K2), «*το μυαλό μου λέει ότι μας αγαπάς πολύ*» (A4), «*το μυαλό μου σκέφτεται ότι θα παίζουμε πάλι το παιχνίδι με τη μάγισσα και θα φοράω τη μπλούζα σπίντερμαν και θα της ρίξω ιστό για να φύγει*» (A6) (βλ. παράρτημα 2.).

Στα ευρήματα που σχετίζονται με την αυτογνωσία δεν μπορεί να μην αναφερθεί η τελευταία δραστηριότητα του 12^{ου} προγράμματος. Στη δράση αυτή τα παιδιά περιέγραψαν τον εαυτό τους, αξιοποιώντας τη συμβολική αναπαράσταση των βασικών στοιχείων που τα συνθέτουν. Έθεσαν μάλιστα προτεραιότητες σημαντικότητας, αφού τα παιδιά μπορούσαν να επιλέξουν μόνο τρία συμβολικά αντικείμενα- στοιχεία της προσωπικότητάς τους για να την περιγράψουν. Όσον αφορά τα αντικείμενα που επιλέχθηκαν, οι πιο πολλοί έβαλαν ένα μουσικό όργανο, που αντιπροσώπευε τη μουσική που τους αρέσει ενώ κάποιες επιλογές έγιναν με εντελώς συμβολική σκέψη π.χ. «*το αεροπλάνο το έβαλα γιατί μου αρέσει όταν πηγαίνουμε ταξίδι με τη μαμά και τον μπαμπά*» (A2), ενώ χρήσιμη πηγή πληροφορίας για τον εαυτό ήταν οι απεικονίσεις που τοποθέτησαν όλοι (βλ. παράρτημα 2.) π.χ. «*έφτιαξα μια τηλεόραση γιατί μου αρέσει πολύ να βλέπω με τον αδερφό μου, αλλά δεν μπορώ να βλέπω συνέχεια*» (A4), «*έφτιαξα μια μπαλαρίνα, γιατί είμαι και εγώ αφού πηγαίνω στην Ιουλία και κάνω*» (K5), «*είμαι εγώ που φοράω ένα ωραίο φόρεμα, γιατί μου αρέσει να φοράω ωραία ρούχα*» (K6).

Τέλος, όσον αφορά το σώμα τους και τι αυτό είναι ικανό να κάνει, τα παιδιά το γνώρισαν ακόμα περισσότερο και επεξεργάστηκαν τις δυνατότητές του μέσα από πλήθος κινητικών παιχνιδιών, ενώ εξασκήθηκαν στην αντίληψη της θέσης τους, όπως φαίνεται και από το 1^ο και στο 7^ο πρόγραμμα. Στα προγράμματα αυτά τα παιδιά μιμήθηκαν πιστά τη στάση του σώματος έργων τέχνης άλλα και άλλων παιδιών ή ενηλίκων δια ζώσης. Ενισχύθηκε με άλλα λόγια η αντίληψη του σώματός τους και των ικανοτήτων τους.

6.1.3. Συναισθηματική συνειδητότητα και προσωπική έκφραση

Από το αναστοχαστικό ημερολόγιο προκύπτει η ενίσχυση της συναισθηματικής συνειδητότητας, η έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων και η προσωπική έκφραση και έκθεση στην ομάδα. Τα παραπάνω στοιχεία ενισχύθηκαν μέσα στο ασφαλές και προστατευμένο πλαίσιο των εργαστηρίων του εκπαιδευτικού δράματος, αφού το δράμα είναι κατάλληλο μέσο για την προσωπική ανάπτυξη (Holden, 2002). Καταρχάς, ολόκληρος ο κύκλος των παρεμβάσεων ενίσχυσε τη δραματική έκφραση, που μάλιστα παρατηρείται αυξημένη, με σταθερούς ρυθμούς αύξησης σε σημαντικό βαθμό, από το 2^ο εργαστήριο και έπειτα (βλ. παράρτημα 2.). Η ασφάλεια που ένιωσαν τα παιδιά να εκφραστούν δραματικά κορυφώθηκε από το 7^ο εργαστήριο και έπειτα. Από το εργαστήριο αυτό (7^ο) μέχρι και το 12^ο παρατηρήθηκε αύξηση της έκφρασης και στις υπόλοιπες εκφάνσεις της. Τα παιδιά ένιωσαν άνετα να εκφραστούν περισσότερο λεκτικά και συναισθηματικά (βλ. παράρτημα 2.).

Όσον αφορά τη συναισθηματική τους ανάπτυξη, τα παιδιά από το πρώτο κιόλας εργαστήριο ξεκίνησαν να επεξεργάζονται τα συναισθήματα των ανθρώπων, να αντιστοιχούν την έκφρασή τους από τη γλώσσα του σώματος και τις γκριμάτσες του προσώπου, να τις μιμούνται και να εκφράζονται για τα δικά τους συναισθήματα. Στο πρώτο εργαστήριο, λοιπόν, τα παιδιά μπήκαν στον ρόλο των αγαλμάτων που έζησαν την ελευθερία της κίνησης μετά από πολλά χρόνια ακινησίας, και ζήσανε την ιστορία τους και τα συναισθήματά τους, που άλλαζαν συνεχώς.

Δυο σημαντικά εργαστήρια για τη συναισθηματική ανάπτυξη ήταν το 3^ο και το 4^ο. Συγκεκριμένα ενισχύθηκε η ενσυναίσθηση, όπου τα παιδιά μπήκαν στον ρόλο των προσφύγων. Από τη διαδικασία αυτή προκύπτει πως τα παιδιά πραγματικά ταυτίστηκαν αφενός με τον βασικό ρόλο του πρόσφυγα, και αφετέρου με την ιδιότητά τους σαν μέλη της οικογένειας. Το πρώτο φάνηκε από τη σοβαρότητα που αντιμετώπισαν τα προσομοιωτικά παιχνίδια αλλά και από το γεγονός ότι δεν έβγαιναν από τον ρόλο τους ακόμα και στις μεταβάσεις από δράση σε

δράση (βλ. παράρτημα 2.). Η ταύτιση με τον πρόσφυγα φαίνεται ακόμα στη σοβαρότητα με την οποία τα παιδιά σαν ομάδα αντιμετώπισαν τα σημεία που ήταν αναγκαία η λήψη αποφάσεων «δεν μπορούμε να ζήσουμε εδώ, είναι τρομακτικό πρέπει να φύγουμε.» (A2), «να πάμε σε μια άλλη χώρα και να φύγουμε, που δεν έχει πόλεμο.» (K6). Έτσι όλα τα παιδιά έκαναν διάλογο για το θέμα και συμφώνησαν να φύγουν εκτός από την K4 που δεν ήθελε να αφήσει τα πράγματά της και το σπίτι της.

Η ταύτιση σε δευτερεύοντες ιδιότητες του ρόλου μπορεί να αξιολογηθεί από τη δράση με την επιλογή των σημαντικών αντικειμένων, αφού τα παιδιά που επέλεξαν χρηστικά αντικείμενα ήταν τα παιδιά που κατείχαν στην ιστορία πιο προστατευτικούς ρόλους (μαμά, μπαμπάς, θεός), π.χ. η K3, μαμά της μιας από τις δυο συμβατικής οικογένειας, είπε «*Εγώ πήρα στο ένα φαγητό για να τρώνε τα παιδιά μου, στο δύο την κατσαρόλα για να τους μαγειρεύω, στο τρία ένα παραμύθι για να διαβάζουμε και στο τέσσερα ένα χαρτί για να σχεδιάσω ένα καινούριο σπίτι στην καινούρια χώρα.*» (βλ. παράρτημα 2.). Αντίστοιχα ταυτίστηκαν και στη δράση που κάποιος έγινε τυφλός στο 4^ο εργαστήριο, «*κυρία, άκουσα πολύ καλά*» (K6), «*φοβήθηκα λίγο στην αρχή αλλά μετά όλα ήταν πιο μεγάλα*» (A5). Στην κατηγορία της ενσυναίσθησης μπορεί να μπει και η αξιολόγηση του A4 στο τελευταίο εργαστήριο όταν εξέφρασε στην ομάδα τη σκέψη του τη δεδομένη στιγμή, όπως το απαιτούσε η άσκηση «*το μυαλό μου λέει ότι μας αγαπάς πολύ*» (A4).

Επιπροσθέτως, στο 5^ο εργαστήριο τα παιδιά ανταπεξήλθαν σε μια δύσκολη και εκθετική έκφραση με τον αυτοσχεδιασμό μπροστά στην ομάδα παίρνοντας τον ρόλο της μαμάς τους. Τα παιδιά ξεπέρασαν γρήγορα το μούδιασμα της έκθεσης μετά τη σειρά του A4 που έκανε μια καταπληκτική μίμηση και εκφράστηκαν μιμητικά με το σώμα τους και το ύφος τους, κουνούσαν το δάχτυλο και συνοφρυωνόταν. Αξιοσημείωτη ήταν η αντίδραση της K5 στις δυο αυτές ασκήσεις αυτοσχεδιασμού, αφού η K5 είναι ένα παιδί που είναι αρκετά ήσυχο και δεν της αρέσει να καταλαμβάνει ηγετικούς και πρωταγωνιστικούς ρόλους. Αναμέναμε μια πολύ συγκρατημένη μίμηση και γενικά μια λιγομίλητη K5, που μας διέψευσε και έδειξε στην τάξη ένα εντελώς διαφορετικό πρόσωπο. Εκφράστηκε, μιμήθηκε εξαιρετικά και έδωσε πολλή πληροφορία, ούσα και στον ρόλο της μαμάς και στον ρόλο του παιδιού. Στις δυο αυτές δράσεις του εργαστηρίου 5, τα παιδιά επεξεργάστηκαν, επίσης, τα συναισθήματά τους, τον θυμό και την αγάπη «*πάλι δεν μάζεψες τα παιχνίδια σου;*» (A8), «*δεν είπαμε μέχρι δύο γλυκά τη μέρα*» (K2), «*να σου κάνω αγκαλιά και ένα φιλάκι...*» (A5), «*θα έρθω νωρίς από τη δουλειά να πάμε βόλτα.*» (K5). Αντίστοιχα στο 12^ο εργαστήριο που ενισχύθηκε η συναισθηματική ανάπτυξη τα παιδιά

μοιράστηκαν αυθόρμητα κάποια συναισθηματική τους κατάσταση με την ομάδα, *«εγώ όταν γυρνάει στο σπίτι η μαμά το βράδυ νιώθω λυπημένος»* (A2).

Εκτός από τα παραπάνω συναισθήματα τα παιδιά εξέφρασαν μέσα στο πλαίσιο των εργαστηρίων και τους φόβους τους. Καθοριστικές ήταν η πρώτη και η τελευταία άσκηση του 9^{ου} εργαστηρίου, όπου τα παιδιά σκέφτηκαν και συμπεριέλαβαν στο ομαδικό και προσωπικό τους παραμύθι ένα γεγονός που τα κάνει να κλαίνει. Στη συζήτηση της πρώτης δράσης αλλά και στη δημιουργία της τελευταίας επικοινωνήσαν με την ομάδα τους φόβους τους *«εμένα με τρομάζουν οι κεραυνοί όταν είναι δυνατοί»* (K4), *«εμένα δεν μου αρέσει το σκοτάδι, φοβάμαι που δεν βλέπω»* (K2), *«τα μεγάλα σκυλιά είναι τρομακτικά, αλλά δεν θέλουν να σε φάνε μόνο να παίζουν, εγώ όμως τα φοβάμαι»* (A9). Επικοινωνήσαν ακόμα και τη λύση στο φόβο τους *«θα φτιάξω τις τσούχτρες που με τρομάζουν, και μια φορά πιο παλιά με είχε τσιμπήσει μια και έκλαιγα πολύ και η μαμά μου έβαλε κρέμα και με πήρε αγκαλιά και σταμάτησα να κλαίω»* (K6), *«θα ζωγραφίσω εμένα στο κρεβάτι μου, που είναι σκοτάδι, που κλαίω και μετά τη μαμά που έρχεται και με παίρνει να κοιμηθώ στο κρεβάτι της αγκαλιά»* (K2).

Τα γεγονότα και το ερευνητικό ημερολόγιο έχουν καταγράψει τα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους στην ομάδα στο εδώ και στο τώρα. Στο τέλος του προγράμματος 10 με τη λύση της πλοκής, η K4 είπε πάνω στους αλαλαγμούς της *«είμαι πολύ ευτυχισμένη!»*. Στο 12^ο πρόγραμμα αντίστοιχα παρατηρήθηκαν οι παρακάτω αυθόρμητες κοινοποιήσεις όταν μιλούσαμε για το μυαλό και την καρδιά ενώ δεν τους είχα ζητήσει να μου πουν πως νιώθουν *«όταν παίζουμε όλοι μαζί με την κυρία Χαρά νιώθω πολύ χαρούμενη»* (K3), *«το μυαλό μου σκέφτεται ότι είναι πολύ ωραίο το παιχνίδι μας»* (A8), *«το δικό μου κυρία Χαρά λέει πως μου αρέσει πολύ που καθόμαστε εδώ μαζί σου»* (A9). Στο ίδιο, το τελευταίο εργαστήριο (12^ο) όπως και στα εργαστήρια 11 και 10 παρατηρήθηκε ενισχυμένη η λεκτική έκφραση αφού παρουσιάστηκαν προσωπικές πληροφορίες λεκτικά στην ομάδα, που αφορούσαν τον εαυτό των παιδιών και τη σχέση με τους άλλους.

Κλείνοντας την ενότητα που αφορά τη συναισθηματική ανάπτυξη καταλήγουμε πως με βάση την παρούσα έρευνα το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα κατάλληλο μέσο για τη συναισθηματική ενίσχυση και την προσωπική ανάπτυξη εν γένει (Shaffer, 2008). Κατά τη νηπιακή ηλικία ούτως ή άλλως, και κατά τη διάδραση με τους άλλους το άτομο νιώθει την ανάγκη να κατανοήσει τα αισθήματα των άλλων και να βιώσει συναισθήματα αποδοχής (Shaffer, 2008).

6.2. Κοινωνικό- συναισθηματική ανάπτυξη

Στον άξονα αυτόν θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που προέκυψαν με τη διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος και αφορούν τη σχέση με τους άλλους. Από αυτά προκύπτει πως το συγκεκριμένο εργαστηριακό πρόγραμμα δράματος άσκησε επίδραση στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, κάτι που συναντάται και στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Λενακάκης, & Παναγή, 2018). Μέσα από τα εργαστήρια, τα παιδιά ενίσχυσαν αφενός την αποδοχή του άλλου και αφετέρου ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας και ομαδικότητας. Καθότι τα παιδιά στην ηλικία του νηπιαγωγείου βρίσκονται στο αρχικό στάδιο οικοδόμησης της αυτοαντίληψης πραγματοποιούνται συνεχείς μεταβολές της αντίληψης που έχει για τον εαυτό του, λόγω των παρεμβάσεων του περιβάλλοντος, απόρροια των οποίων ο συνεχής μετασχηματισμός της γενικότερης έννοιας του εαυτού (Κουγιουμτζάκης, 2011). Έτσι η σχέση με την οικογένεια (Κουγιουμτζάκης, 2011), και τους συνομήλικους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001) ασκεί επίδραση στην οικοδόμηση αυτού του εσωτερικού συστήματος. Παρακάτω πρόκειται να παρουσιαστούν τα ποιοτικά ευρήματα που αφορούν τη σχέση με τους άλλους, η οποία με τη σειρά της αφορά την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των νηπίων.

6.2.1. Αποδοχή του άλλου

Η οικοδόμηση μιας ουσιαστικής σχέσης με τους άλλους απαιτεί την αποδοχή τους, ενώ η κοινωνική αποδοχή σχετίζεται με τις δεξιότητες της ομαδικότητας και της συνεργασίας (Mouratidis, & Sideridis, 2009). Στον κύκλο των εργαστηρίων ενισχύθηκε στα παιδιά η έννοια της αποδοχής του άλλου, άλλωστε το εκπαιδευτικό δράμα έχει φανεί χρήσιμο στην κοινωνική ανάπτυξη και την αποδοχή των παιδιών ακόμα και σε περιπτώσεις ετερόκλητων πληθυσμών, είτε λόγο κοινωνικής, είτε λόγο πολιτισμικής προέλευσης (Wang, 2014).

Στο 2^ο εργαστήριο τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τη Λου, την persona doll, και επεξεργάστηκαν το πρόβλημά της που αφορά τη φιλία, την αποδοχή του άλλου και τη σχέση με τους συνομήλικους. Την άκουσαν με προσοχή και από την έκφρασή τους, έδειξαν πως συμπάσχουν στο πρόβλημά της. Το ενδιαφέρον του φάνηκε και από τις ερωτήσεις που της έκαναν «δεν παίζεις ούτε με ένα παιδί;» (A2), «γιατί δεν είστε φίλοι» (K1), «αν κάποιος δεν θέλει ένα παιχνίδι και κάποιος το άλλο, τότε βρείτε ένα που θέλουν και οι δύο» (A4). Τα παιδιά μοιράστηκαν και τις δικές τους εμπειρίες, και αφού ήταν θετικές ενισχύθηκαν από την ίδια τη διαδικασία αλλά και την κούκλα «εμείς παίζουμε στο σχολείο μας!» (A7), «δεν είναι ωραίο να μην παίζουμε κάποιον» (K2).

Σημαντική δράση στην ενίσχυση της αποδοχής του άλλου αποτέλεσε η τελευταία δράση του 4^{ου} εργαστηρίου. Στη δράση αυτή τα παιδιά συνειδητοποίησαν τη διαφορετικότητα που υπάρχει μέσα στα είδη, όπως και το ανθρώπινο, που μας κάνει να διαχωριζόμαστε από τους άλλους χωρίς να χάνουμε την ιδιότητα του είδους. Η δράση αυτή ήταν αποκαλυπτική για τα παιδιά που έδειξαν έκπληξη ιδίως στο τέλος αλλά και κατά τη διάρκεια της δράσης. Δέθηκαν (αφού ζήτησαν να το πάρουν μαζί τους) και αναγνώρισαν το πορτοκάλι τους ανάμεσα στα άλλα. Ακόμα, τα παιδιά άλλαξαν ουσιαστικά γνώμη για το λεμόνι στον πορτοκαλότοπο και εντυπωσιάστηκαν από την ανατροπή. Μόλις έκοψα το πορτοκάλι και το λεμόνι, τα παιδιά συμπλήρωσαν τη φράση από μόνα τους «*Μέσα είναι ίδια!*» (A4). Έπειτα από αυτή τη συνειδητοποίηση τα παιδιά ανήγαγαν το ζήτημα στο ειδικό με τις δικές τους εμπειρίες «*και εμένα η Λένα δεν με έπαιζε στο πάρκο, επειδή δεν με ήξερε. Αλλά είναι φίλη μου τώρα.*» (K6), «*εμένα δεν παίζουν οι φίλοι του Μάνου (αδερφός A5) που είμαι μικρός, αλλά δεν με ξέρουν για αυτό. Όταν μεγαλώσω θα με γνωρίσουν*» (A5) (βλ. παράρτημα 2.).

Σημαντική για την αποδοχή του άλλου είναι φυσικά η ενσυναίσθηση. Στα εργαστήρια 3. και 4. ενισχύθηκε η δεξιότητα αυτή. Τα παιδιά μπήκαν στη θέση των προσφύγων (σε ρόλο), αφού πρώτα έμαθαν πληροφορίες για αυτούς, «*δηλαδή, τα παιδιά αυτά κοιμούνται στο μετρό;*» (K2), ο A7 «*στον πόλεμο χαλάνε σπίτια και πράγματα, οι Γερμανοί τα χαλάνε.*», ο A9 «*πως χωράνε όλα τα πράγματά τους στις τσάντες;*» και ο A4 «*έχουμε και εμείς υπόγειο στο σπίτι που είναι κάτω από τους δρόμους.*». Τα παιδιά μέσα από την ανάληψη ενός τέτοιου ρόλου κατάφεραν να κατανοήσουν τη θέση που βρίσκεται κάποιος άλλος, να κατανοήσουν με βιωματικό τρόπο τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις των άλλων, να έρθουν σε επαφή με την αιτία που υπάρχει πίσω από τις πράξεις των ανθρώπων, και επομένως να αποδεχτούν τη διαφορετικότητά τους (βλ. ενότητα 6.1.3.).

6.2.2. Σχέση με τους άλλους

Μέσα από τον κύκλο των παρεμβάσεων ενισχύθηκε η σχέση με τους άλλους στα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Σε διάρκεια ετών συναντάμε στη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία μελέτες που παρουσιάζουν τις θετικές επιδράσεις της τέχνης στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα (Lee, Cawthon, & Dawson, 2013), όπως και στην παρούσα έρευνα που παρατηρείται ενίσχυσή του. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που σχετίζονται με την ενίσχυση της σχέσης μεταξύ των παιδιών, και δευτερευόντων με τους σημαντικούς ενήλικους. Ενισχύθηκε ακόμα η φιλία, γενικότερα σαν έννοια αλλά και μεταξύ των μελών της ομάδας. Στην τρίτη δράση του 1^{ου} εργαστηρίου, και ενώ το πρόγραμμα ήδη είχε κερδίσει τον

ενθουσιασμό των παιδιών, σε ένα περιστατικό παρέμβασης της νηπιαγωγού τμήματος (πρώτη και τελευταία φορά που συνέβη εξωτερική επέμβαση) που αφορούσε την επίπληξη ενός παιδιού (Α6) και την απομάκρυνσή του από το παιχνίδι, η Κ4 είπε δυνατά «*κυρία, ένα άγαλμα εκεί είναι πολύ στεναχωρημένο και κλαίει, μάλλον επειδή δεν είναι με τα άλλα αγάλματα*». Δίνοντας μου την καλύτερη πάσα να το ξαναβάλω μέσα στο παιχνίδι χωρίς να δοθεί περαιτέρω έκταση στο περιστατικό (βλ. παράρτημα 2.).

Πολύ σημαντικό για τη σχέση των παιδιών μεταξύ τους και τη φιλία ήταν το 11^ο εργαστήριο. Στο εργαστήριο αυτό τα παιδιά εξέφρασαν τις δικές τους εμπειρίες για τις φιλικές τους σχέσεις, σε ένα ασφαλές περιβάλλον που ενίσχυσε την έννοια «*όταν δεν μπορώ να κάνω κάτι η Κ3 πάντα με βοηθάει*» (Κ1), «*είχα πάει στην Κ2 και μου έδωσε τα παιχνίδια της να παίζω και το κινητό Έλσα*» (Κ6). Επεξεργάστηκαν ακόμα οι διακυμάνσεις των φιλικών σχέσεων και τα οφέλη της, πεδία για τα οποία τα παιδιά μοιράστηκαν προσωπικά τους βιώματα στην ομάδα «*εγώ με την Αλίκη κι τον Χρήστο τσακωνόμαστε πολλές φορές γιατί η Αλίκη δεν δίνει τα παιχνίδια της, αλλά επειδή είμαστε φίλοι παίζουμε μετά*» (Κ5), «*με τα ξαδέρφια μου και τους φίλους μου μαλώνουμε άμα γίνεται κάτι αλλά μετά ζητάμε συγγνώμη και είμαστε πάλι φίλοι*» (Α4). Στη συνέχεια, στη δεύτερη δράση (βλ. παράρτημα 1.) του ίδιου εργαστηρίου τα παιδιά επέλεξαν αρκετές φορές μέσα στο παιχνίδι να ρισκάρουν και να σώσουν κάποιον συμπαίκτη τους, περνώντας κάτω από τα πόδια του. Δεν έπαιζαν δηλαδή μόνο για το κυνηγητό, αλλά και για τους φίλους τους. Ακόμα πολύ συχνή ήταν και η επιλογή της φωλιάς. Τα παιδιά αρκετά συχνά αγκαλιάστηκαν δυο- δυο, τρία- τρία, ακόμα και πολλά μαζί για να αποφύγουν τον κίνδυνο.

Τέλος, στη τελευταία δράση του 11^{ου} εργαστηρίου, καθοριστική δράση για τη φιλία μεταξύ των μελών της τάξης, τα παιδιά ζωγράφισαν τους αγαπημένους τους φίλους με στόχο να εκφραστούν για αυτούς στην ομάδα. Η συντριπτική πλειοψηφία δε επέλεξε να αναπαραστήσει φίλους από την τάξη, έτσι έχουμε τις παρακάτω παρατηρήσεις. Κάθε φορά που κάποιος ανέβαινε να παρουσιάσει τους φίλους του και αναφερόταν σε παιδιά από την τάξη, οι εικονιζόμενοι φίλοι έπαιρναν μεγάλη χαρά. Στη γλώσσα του σώματός τους παρατηρούσες πλατιά χαμόγελα, χαμόγελα ντροπής, κουνούσαν χαρούμενα το σώμα τους. Δυο παιδιά μάλιστα ο Α2 και ο Α7 ζωγράφισαν μόνο ο ένας τον άλλο στο ίδιο ακριβώς πλαίσιο και έδωσαν την ίδια εξήγηση, «*ο πιο αγαπημένος μου είναι ο Α7 γιατί παίζουμε μαζί όλα τα παιχνίδια και παίζουμε και αυτοκινητάκια*» (Α2), «*έφτιαξα τον Α2 και εμένα, εδώ καθόμαστε και παίζουμε με τα αυτοκινητάκια*» (Α7). Ένα περιστατικό που έχει ενδιαφέρον αφορά την Κ6 και την Κ5. Η Κ5 ζωγράφισε όλα τα κορίτσια, αλλά στην παρουσίασή της μας είπε ότι η πιο αγαπημένη της φίλη είναι η Κ6. Όταν ήρθε η σειρά της Κ6, στο μπροστινό φύλλο της ζωγραφιάς της είχε σχεδόν όλα

τα κορίτσια της τάξης εκτός από την K5. Εκεί παρατήρησα την σιωπηρή απογοήτευσή της K5. Το περιστατικό είχε ευτυχώς ευχάριστο τέλος, αφού η K6 γύρισε τη σελίδα της και είχε ζωγραφίσει στο πίσω φύλο μόνο την K5, η οποία ικανοποιήθηκε πολύ από την εξέλιξη, παρατηρώντας την γκριμάτσα και τη στάση του σώματος της που ανασηκώθηκε.

Στη σχέση με τους άλλους πρέπει να σημειώσουμε και τα δεδομένα που αφορούν τις σχέσεις με τους ενήλικους. Η προσωπική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου έχει επίδραση στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση του ατόμου (Γκούρρα, & Γούλα, 2016). Στην παρούσα έρευνα τα παιδιά συνειδητοποίησαν, συμπληρωματικά και με τα εργαστήρια που αφορούν τους συνομήλικους, πως οι ανθρώπινες σχέσεις περιέχουν φυσιολογικές διαφωνίες και συγκρούσεις, αλλά όταν είναι ουσιαστικές οι συγκρούσεις αυτές αποκαθίστανται. Στην περίπτωση της σχέσης με τη μητέρα τα παιδιά μέσα από τον αυτοσχεδιασμό επεξεργάστηκαν τις προσωπικές αυτές συγκρούσεις, μοιράζοντάς τες με την ομάδα (5^ο εργαστήριο). *«γιατί άνοιξες το ψυγείο;»* (A4), *«πάλι δεν μάζεψες τα παιχνίδια σου;»* (A8), *«δεν είπαμε μέχρι δύο γλυκά την μέρα»* (K2), *«γιατί δεν δίνεις την Έλσα στην αδερφή σου.»* (K3). Παράλληλα βέβαια, μέσα από τον αυτοσχεδιασμό τα παιδιά ενίσχυσαν και την προσωπική τους διαχείριση στις περιπτώσεις σύγκρουσης με τους ενήλικους και συγκεκριμένα τη μητέρα. Από τη διαδικασία αυτή ενισχύθηκε η ιδέα της υπεράσπισης του εαυτού, για τα θέλω και τον ψυχισμό του καθενός. Πιο απλά τα παιδιά ενισχύθηκαν να εκφράζουν στη μητέρα τους, αλλά και γενικότερα τη δική τους θέση στις διαφωνίες που προκύπτουν *«Ήμουν κουρασμένος!»* (A7), *«Είχα πολύ ώρα να φάω!»* (A4), *«Έφαγα ένα μόνο άλλα ήταν πολύ μικρό, για αυτό!»* (K5).

Πέρα από αυτό, ενισχύθηκε στα παιδιά και η αλήθεια της αμφίδρομης αγάπης της σχέσης μητέρας παιδιού, *«έλα να σε πάρω μια αγκαλίτσα αγάπη μου!»* (A9), *«θα έρθω νωρίς από τη δουλειά, να πάμε βόλτα.»* (K5). Όπως και η ιδέα της μαμάς που απαλύνει τον πόνο και είναι παρούσα στα δύσκολα *«εμένα τη μαμά μου τη λένε Φαίη κι αλήθεια με κάνει να μην κλαίω»* (A5), *«όταν χτυπάω με τον αδερφό μου είμαι πολύ στενοχωρημένος και η μαμά μου με παίρνει αγκαλιά και εγώ δεν θέλω άλλο να κλαίω»* (A5), *«θα ζωγραφίσω εμένα στο κρεβάτι μου που όταν είναι σκοτάδι που κλαίω και μετά τη μαμά που έρχεται και με παίρνει να κοιμηθώ στο κρεβάτι της αγκαλιά»* (K2).

Η ανάπτυξη και η ενίσχυση της σχέσης με τους άλλους διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην προσωπική ανάπτυξη του νηπίου (Chow et al., 2002), και επομένως στην πορεία του μέχρι την ενηλικίωση (Γκούρρα, & Γούλα, 2016). Άλλωστε στη νηπιακή ηλικία οι αξιολογήσεις των σημαντικών άλλων σχηματίζουν την εικόνα του εαυτού (Νάκη, 2018:20, 21).

6.2.3. Συνεργασία και ομαδικότητα

Η συνεργασία και η ομαδικότητα είναι δυο πεδία που κρίνεται απαραίτητο να ενισχυθούν από την πρώιμη παιδική ηλικία, αφού εκτός των άλλων πρόκειται να καθορίσουν και την αυτοαντίληψη του ατόμου (Dewater, McAvoy, & Hunt, 2015· Worugji, 2006). Στο εργαστηριακό αυτό πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος, όπως και σε κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος (Dewater, McAvoy, & Hunt, 2015:9), χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές που αξιοποιούν την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Ενισχύθηκαν, επίσης, η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια και η επικοινωνία (Saglamel, & Kayaoglou, 2013). Μέσα από τα προαναφερθέντα αυτά στοιχεία αναπτύσσονται στο άτομο γενικά οι επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι χρήσιμες για την πορεία του ατόμου (Okvuran, 2010).

Τα περισσότερα προγράμματα περιείχαν δραστηριότητες που απαιτούσαν συνεργασία. Τα παιδιά και συνεργάστηκαν και λειτούργησαν σαν ομάδα σε όλες τις δραστηριότητες που το επέτρεπαν αυτό (Dewater, McAvoy, & Hunt, 2015). Άλλωστε, αρκετά από τα εργαστήρια εκ των πραγμάτων λειτούργησαν ενοποιητικά, αφού η πλοκή της ιστορίας έθετε έναν κοινό στόχο. Πιο αναλυτικά, θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που αφορούν δραστηριότητες αμιγώς συνεργασίας. Στην πρώτη δράση του προγράμματος 4. τα παιδιά έδειξαν πραγματική αλληλοβοήθεια αφού λειτούργησαν πολύ περισσότερο συνεργατικά παρά σαν μονάδες, «έλα εδώ, θα σε φάει!» (A2), «προσέξτε!» είπε η K4 και άπλωσε το χέρι στον A2 για να τον βοηθήσει να πηδήξει στην εφημερίδα της. Στο 8^ο εργαστήριο τα παιδιά συνεργάστηκαν και έφτιαξαν ένα πολύ ωραίο έργο, ενώ σεβάστηκαν όλοι ανεξαιρέτως πως ο χώρος του χαρτονιού ήταν για όλους. Οι A7, K2, A4, K3, A4 και A3, πραγματοποίησαν αξιοσημείωτα επιτυχημένη συνεργασία, αφού ο ένας έδινε πάσα στον άλλον, για να τελειώσει ο δεύτερος, αυτό που άρχισε ο πρώτος, αφήνοντάς του ένα προφανές σχέδιο (άνθρωπο) στη μέση. Στο ίδιο εργαστήριο τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες που αφορούν τη συνεργασία με την αλληλεπίδρασή τους σε ζευγάρια που βρήκαν το δικό τους τρόπο επικοινωνίας. Όπως αναδεικνύεται και από το αναστοχαστικό ημερολόγιο, στην αλληλεπίδραση των ζευγαριών ακολουθήθηκαν εντελώς διαφορετικοί τόποι ολοκλήρωσης του ζητούμενου, κάτι που επιβεβαιώνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη συνεργασία των μελών με βάση τις δυνατότητες και τη δυναμική τους, που είναι χρήσιμες για την πορεία του ατόμου (Okvuran, 2010). Έτσι, στη δράση κάποια ζευγάρια προέβησαν σε ταυτόχρονη σχεδίαση, άλλα πάλι πρώτα κατάλαβαν το σχήμα και μετά το αποτύπωσαν. Ο A7 είπε «κάνε το πιο αργά K6», «πάλι από την αρχή» (A8), «περίμενε να το ζωγραφίσω» (K3).

Αντίστοιχα στο εργαστήριο 10., τα παιδιά με κίνητρο να ολοκληρώσουν τη διαδικασία και να γίνουν αγαπητά στις νεράιδες της πλοκής συνεργάστηκαν από την αρχή μέχρι το τέλος.

Ο ένας βοήθησε τον άλλο για το κοινό καλό (βλ. παράρτημα 2.), «A2 πρόσεχε θα χάσουμε το θαλασσόνερο» (K2), «ρίξε σιγά-σιγά θα το πιάσω» (K6). «Έχει άλλο;» (A3). Ο A4 που βρισκόταν στην αρχή της σειράς με το θαλασσόνερο είπε στην ομάδα του στο τέλος «Δεν μπορώ να το πιάσω είναι λίγο, θα σηκώσω τη δεξαμενή και θα το ρίξω στο ποτήρι μου». Με τον ίδιο τρόπο και για τη συλλογή του σιμιγδαλιού όταν αυτό λιγότευε και δεν μπορούσε να μαζευτεί με το ένα χέρι, τα παιδιά αλληλοβοηθήθηκαν σχηματίζοντας δυάδες και τριάδες εργασίας (Saglamel, & Kayaoglou, 2013). Ένας κρατούσε τον κώνο και οι άλλοι του τον γέμιζαν με τα δύο τους χέρια. Ο A4 όταν πια είχε μείνει πολύ λίγο είπε στην ομάδα «έτσι είναι πιο εύκολο» και έδειξε τον τρόπο του. Είχε ακουμπήσει κάτω τον κώνο και έσπρωχνε το σιμιγδάλι με το άλλο του χέρι μετατρέποντάς το σε φαράσι.

Στο 11^ο εργαστήριο αναδείχθηκε μέσα από τη δεύτερη δράση αναδείχθηκε η συνεργασία των μελών της ομάδας. Αξιοσημείωτο είναι πως τα παιδιά επέλεξαν τη φωλιά σαν μέθοδο αποφυγής του 'κινδύνου' και υπολόγιζαν σε αυτήν. Ακόμα, τα παιδιά αφιέρωναν χρόνο στη σωτηρία των ακίνητων μελών της ομάδας. Μέσα από το παιχνίδι ενισχύθηκε η αξία της βοήθειας του άλλου, ενώ υπογραμμίστηκαν συμβολικά έννοιες που εξυμνούν τη σημασία των άλλων στη ζωή των ανθρώπων, αφού έχοντας ο ένας τον άλλον, μπορούμε να νικήσουμε τον κίνδυνο.

Με την ίδια ένταση αναπτύχθηκε και η ομαδικότητα στα εργαστήρια (Dewater, McAnoy, & Hunt, 2015), αφού αρκετά από αυτά δημιουργούσαν το κλίμα της συμπερίληψης και της συσπείρωσης απέναντι στον κοινό στόχο. Το 7^ο εργαστήριο είναι από εκείνα που τα παιδιά συνεργάστηκαν απέναντι σε έναν κοινό σκοπό, επιτέλεσαν ασκήσεις συνεργασίας, και ικανοποιήθηκαν από τη χαρά της νίκης με την ομάδα τους. Την ίδια χαρά και ακόμα μεγαλύτερη ένιωσαν τα παιδιά στο εργαστήριο 10. που πέτυχαν από κοινού ένα στόχο και ανταμείφθηκαν σαν ομάδα, όπως και στο εργαστήριο 8. και 7. Αυτό γίνεται πιο έκδηλο όταν στα εργαστήρια αυτά, είτε με τη λύση της ιστορίας είτε με τη λύση της πλοκής μιας δράσης, τα παιδιά αγκαλιάστηκαν για να πανηγυρίσουν και χοροπηδούσαν όλα μαζί. Ένα ακόμα παράδειγμα ομαδικής δουλειάς που προέκυψε δίχως προτροπή είναι παράδειγμα του 10^{ου} εργαστηρίου που οι εμπλεκόμενοι έλυσαν όλοι μαζί το μυστήριο του χάρτη, «αυτό μοιάζει με χάρτη!» (A5), «είναι η τάξη μας» (A4), «αυτός μοιάζει με τον προτζέκτορα» (K3), «το κουτί είναι στο χ» (A4).

6.3. Ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας

Η φαντασία και η δημιουργικότητα αποτελεί ένα πεδίο που κατά την υλοποίηση του προγράμματος ενισχύθηκε δραματικά (Dima, & Tsiaras, 2020). Στην πορεία των προγραμμάτων

παρατηρήθηκε και καταγράφηκε συνεχής αύξηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας που εκτοξεύθηκε από το 7^ο εργαστήριο και έπειτα. Τα παιδιά μέσα στο προστατευμένο κλίμα του εργαστηρίου του εκπαιδευτικού δράματος ένιωσαν ασφάλεια να αναπτύξουν και να εκφράσουν τη φαντασία τους και να εμπλακούν συναισθηματικά (Kuhn, 2008). Στα εργαστήρια από το 2^ο και έπειτα τα παιδιά ξεκίνησαν να εκφράζουν τις δικές τους ιδέες και να προσθέτουν στην ιστορία λεπτομέρειες, να κάνουν τροποποιήσεις και να βάζουν τη δική τους πινελιά στην υλοποίηση των δράσεων. Παρακάτω θα αναφερθούν τα κυριότερα ευρήματα στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών όπως προκύπτουν από το αναστοχαστικό ημερολόγιο.

Το 1^ο εργαστήριο που ήταν και το βάπτισμα πυρός έγινε η εισαγωγή στον κόσμο της φαντασίας, όπου τα παιδιά αφέθηκαν στη μίμηση και ήταν πολύ δεκτικά στις συμβάσεις που έθετα και ακολούθησαν πιστά τη δραματική αφήγηση της ιστορίας, χωρίς να προσθέσουν όμως κομμάτια της δικής τους δημιουργικότητας. Η διαδικασία κέρδισε το ενδιαφέρον τους και έτσι στο 2^ο εργαστήριο ξεκίνησε δειλά- δειλά η ανάπτυξη της προσωπικής τους φαντασίας και δημιουργικότητας. Τα παιδιά στο εργαστήριο αυτό εκφράστηκαν θεατρικά και έγιναν μέρος της πλοκής. Αξιοσημείωτη ήταν και η δημιουργική τους σκέψη. Στο «καράβι» που βρεθήκαμε για να φτάσουμε στον προορισμό μας ο Α2 είπε *«κυρία, το τιμόνι του Α7 χάλασε πρέπει να κάνουμε κουπί»*, και κατέβηκε πήρε μια σκούπα και τη χρησιμοποίησε σαν κουπί. Η Κ6 είπε *«Προσοχή έχει θαλασσοταραχή, θα βρέξει!»*, και πήρε ένα πανί που υπήρχε για να φτιάξουμε ένα υπόστεγο.


Στις επόμενες παρεμβάσεις η δημιουργική έκφραση και φαντασία αυξανόταν σταθερά, και από το 7^ο εργαστήριο και έπειτα κορυφώθηκε. Στο εργαστήριο αυτό (7^ο) τα παιδιά προσέθεσαν δημιουργικές λεπτομέρειες στην ιστορία τόσο λεκτικά όσο και μιμητικά. Μόλις τους είπα πως η χώρα των καθρεφτών είναι επικίνδυνη, τα παιδιά αγκαλιάστηκαν σε δυάδες και τριάδες και έκαναν τρομαγμένες εκφράσεις και ήχους. Η Κ4 είπε ψιθυριστά *«Μη μιλάτε δυνατά, θα μας ακούσει.»*. Μόλις άκουσαν τα παιδιά τη δεύτερη ηχογράφιση, άρχισαν να ουρλιάζουν. Ο Α2 είπε, *«τώρα κυρία τι θα κάνουμε δεν θα προλάβουμε να φύγουμε ποτέ από δω.»*. Δίνοντας ένα δραματικό ύφος σε αυτό που συμβαίνει. Όταν βγήκαμε στην αυλή τα παιδιά είχαν παρασυρθεί από την ιστορία και ήθελαν να τη συνεχίσουν. Η Κ4 μου λέει *«κυρία, η μάγισσα είναι πίσω σου!»*, ο Α6 *«Μας ακολούθησε, θα της ρίξω ιστό!»*. Σημαντικό προς αναφορά για τη δημιουργικότητα των παιδιών είναι το ψάξιμο των πινέλων στην αυλή. Τα παιδιά δεν βρήκαν αμέσως τα πινέλα αλλά δεν απογοητεύτηκαν ούτε βγήκαν από την πλοκή. Τέσσερα από αυτά (Α5,Α8,Κ3, Α2), μου έδειξαν διαφορετικά αντικείμενα για πινέλα. Για παράδειγμα ο Α2 έπιασε στα χέρια του ένα φτυάρι και είπε *«κυρία! Να τα, τα βρήκα!»*. Τέλος, να αναφερθεί πως από το

εργαστήριο αυτό και έπειτα παρατηρήθηκε αύξηση στην ευκολία που τα παιδιά δέχονταν τις συμβάσεις. Για να δοθούν οι συμβάσεις της ιστορίας πια χρειαζόταν ένα βλέμμα με νόημα και μια απλή μίμηση από την πλευρά μου, δηλαδή μειώθηκε η χρήση της δραματικής αφήγησης.

Η ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας φαίνεται έκδηλα από το γεγονός πως ένα ολόκληρο εργαστήριο σχεδιάστηκε με βάση την ιδέα των παιδιών. Στο 7^ο εργαστήριο, τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι στη φαντασία μας όλα είναι δυνατά και έτσι μπορούμε να πάμε οπουδήποτε και να κάνουμε οτιδήποτε. Αυτό μεταξύ άλλων αποδεικνύεται από το γεγονός πως στο τέλος της παρέμβασης ο Α8 μου είπε *«κυρία, την άλλη φορά θα πάμε στην Ιαπωνία, είναι πολύ μακριά!»* και επέμεινε στην έκφραση της επιθυμίας του εξηγώντας μου πως δεν μπορεί να πάει με το αεροπλάνο στην πραγματικότητα γιατί είναι πολύ μακριά. Το ταξίδι σε ένα υπαρκτό μέρος είχε τους περιορισμούς του, δηλαδή με τα παιδιά ταξιδέψαμε στην Ιαπωνία όπως την ξέρουμε μέσα από τη φαντασία μας. Στο 8^ο πρόγραμμα, λοιπόν, τα παιδιά έντυσαν την ιστορία με τη δημιουργική τους φαντασία και έδωσαν το δικό τους δημιουργικό τέλος. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά μοιράστηκαν με την ομάδα δημιουργικές λεκτικές και μη ιδέες, *«είμαστε μικροί σαν την κιμωλία»*, είπε η Κ3 και έδειξε μια μικρή κιμωλία που είχε πέσει κάτω, *«θα μας πατήσουνε Παναγία μου!»*, είπε η Κ2. Επιπροσθέτως, στην «Ιαπωνία» αναπτύξανε τη δημιουργική τους φαντασία. Εμβόλιμα στη δική μου δραματική αφήγηση της περιγραφής του νοερού σκηνικού της Ιαπωνίας, προσέθεταν τα παιδιά δικές τους δημιουργικές παρεμβάσεις, *«εκεί κυρία πουλάνε τα σπαθιά των σαμουράι»* (Κ8), *«μια οικογένεια τρώει με ζυλάκια, δείτε τους στο παράθυρο»* (Κ4), *«να δοκιμάσουμε τα γλυκά τους έχω ακούσει ότι είναι νόστιμα, γιαμι γιαμ...»* (Α4). Τέλος, η Κ4 στην καταληκτική δράση υπέδειξε ένα λέγκο και είπε *«να τος! Ο κύριος Νταλί, είναι μικρός»*. Στο σημείο αυτό είχε σχεδιαστεί ένα διαφορετικό τέλος που δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς η ιδέα αυτή που έδωσε η Κ4 ήταν πιο ενδιαφέρουσα και πιο δημιουργική. Το τελευταίο μάλιστα καταδεικνύει πως στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος τα παιδιά αισθάνονται ελεύθερα να εκφραστούν, να φανταστούν, να δημιουργήσουν και να προσφέρουν (Kuhn, 2008).

Στο 9^ο πρόγραμμα τα παιδιά έδωσαν πλήθος ιδεών με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός παραμυθιού, *«...να έχει κεραυνούς δυνατούς και να κλαίνε τα παιδιά»* (Κ4), *«ήρθε και με τις δυνάμεις της τα σταμάτησε να κλαίνε»* (Κ3), *«η πόλη είχε μόνο παιδιά»* (Α7). Τέλος, στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών συνεπικουρεί και η τελευταία δράση του 12^{ου} προγράμματος, όπου τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου να επιλέξουν τα αντικείμενα που περιγράφουν τον εαυτό τους. Ο συμβολισμός των αντικειμένων κρίθηκε πολύ εύστοχος και τα παιδιά έκαναν ευφάνταστες επιλογές χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους. Ένα τέτοιο

παράδειγμα αποτελεί ο Α9 που επέλεξε ένα στρογγυλό τουβλάκι, για να συμβολίσει την αγάπη του για τα παιχνίδια που έχουν ρόδες.



Δ' Μέρος
Συζήτηση

7.1. Συμπεράσματα

Κεντρικό στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει την επίδραση που έχει ένα εργαστηριακό πρόγραμμα δώδεκα παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος στην αυτοαντίληψη των νηπίων. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκε ενίσχυση τόσο της αυτοαντίληψης, όσο και της αυτοεκτίμησης των νηπίων που συμμετείχαν στην παρέμβαση. Αυτή η αύξηση παρατηρήθηκε αναφορικά με τη γενική αυτοαντίληψη (Χατζή, 2019) των εμπλεκομένων νηπίων, αλλά και τους ειδικούς τομείς που μελετήθηκαν και την απαρτίζουν (Βεντούλη, Λενακάκης, & Βουγιούκας, 2019), όπως η σχέση με τους συνομηλίκους, η σωματική ικανότητα και η σχέση με τη μητέρα (Μακρή- Μπότσαρη, 2013). Από την παρούσα έρευνα προκύπτει, πως αυτή η βελτίωση αποδίδεται στην παρακολούθηση ενός προγράμματος δώδεκα παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος από τα μέλη της ομάδας που μελετάται (Ασημίδου, Λενακάκης, & Τσιάρας, 2021). Παράλληλα με αυτά τα συμπεράσματα λοιπόν, στην παρούσα μελέτη εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο επέδρασε το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος στην προσωπική ανάπτυξη των νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα (Wright, 2006). Αυτό εξετάστηκε επειδή η τροποποίηση σε ένα συγκεκριμένο πεδίο της προσωπικότητας του ανθρώπου, όπως για παράδειγμα η αυτοαντίληψη, έχει αντίκτυπο σε όλα τα υπόλοιπα πεδία της προσωπικότητας με αποτέλεσμα τον συνολικό μετασχηματισμό της και αντίστροφα (Berk, 2001). Στην παρούσα έρευνα, οι παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος είχαν θετική επίδραση στα πεδία της προσωπικότητας: γνωριμία με τον εαυτό (Parker, 2010), κοινωνικό-συναισθηματικός τομέας (Γαλάνη, 2007), δημιουργικότητα και φαντασία (Dima, & Tsiaras, 2020). Μέσα στο προστατευμένο και ευχάριστο πλαίσιο των προγραμμάτων, οι μαθητές έκαναν δοκιμές για τη σύνθεση διαφόρων δομών, μοντέλων, συστημάτων, και αναπτύχθηκαν ολοκληρωτικά (Hentschel, 2010). Παρακάτω θα παρουσιαστούν πιο αναλυτικά τα παραπάνω συμπεράσματα με σκοπό να γίνει αντιληπτή εις βάθος η ουσία και η προσφορά αυτής της μελέτης.

Για τις ειδικές κατηγορίες που απαρτίζουν τη συνολική αυτοαντίληψη «σχέση με τους συνομηλίκους», «σωματική ικανότητα» και «σχέση με τη μητέρα» όπου εξετάστηκαν με ποσοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, εξάγεται το συμπέρασμα πως παρουσιάστηκε στη μέση τιμή τους στατιστικά σημαντική αύξηση μετά τον κύκλο των παρεμβάσεων, για την ομάδα που δέχθηκε την παρέμβαση, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου (Χατζή, 2019), ενώ μάλιστα αποδείχθηκε πως οι ομάδες ξεκίνησαν ισοδύναμες. Έτσι τα ποσοτικά ευρήματα επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και για τις τρεις κλίμακες της αυτοαντίληψης, που ασκούν

επίδραση και στη γενική αυτοαντίληψη του ατόμου (Βεντούλη, Λενακάκης, & Βουγιούκας, 2019), ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα (Tsiaras, 2012).

Για τη «σχέση με τους συνομήλικους», αυτή αφορά μια διάσταση που έχει άμεση σχέση με την αυτοαντίληψη, ειδικά στην ηλικιακή ομάδα των νηπίων (Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Καλαμαρά, 2022: 28-31). Μέσα από την παρούσα ερευνητική ενισχύθηκε η σχέση αυτή στην πειραματική ομάδα, όπως προκύπτει από τα ποσοτικά ευρήματα, παράλληλα με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (Dewater, McAvoy, & Hunt, 2015:9). Ως εκ τούτου, τα παιδιά ενεπλάκησαν σε δράσεις που απαιτούσαν συνεργασία και ομαδικότητα, έτσι αλληλοεπέδρασαν, επικοινωνήσαν και ενίσχυσαν τη διαπροσωπική σχέση τους (Saglamel, & Kayaoglou, 2013), γεγονός που αποτυπώθηκε και στα ποσοτικά δεδομένα «σχέσεις με τους συνομήλικους» μετά τις παρεμβάσεις. Η αύξηση αυτού του τομέα έχει φυσικά επίδραση και στη γενική αυτοαντίληψη των μαθητών (Berk, 2001).

Αναφορικά με την κατηγορία «σωματική ικανότητα» μετά, πτυχή που σχετίζεται εξίσου με τη γενική αυτοαντίληψη (Καρακόλια, 2022), τα παιδιά της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν σε αυτόν τον τομέα, γεγονός που προκύπτει και από την ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων. Η σωματική ικανότητα έχει βαρύνουσα σημασία στην αυτοαντίληψη των νηπίων καθώς πρόκειται για στοιχείο που γίνεται αντιληπτό με μεγαλύτερη ευκολία για την ηλικιακή αυτή ομάδα (Γιαννέλος, 2003· Νάκη, 2018:20, 21).

Ακόμα, η «σχέση με τη μητέρα» μετά τη διαδικασία των παρεμβάσεων, παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην πειραματική ομάδα, κάτι που προδίδει τη θετική επίδρασή τους (των παρεμβάσεων) στην αντίληψη της σχέσης αυτής και συνεπώς και στη γενική αυτοαντίληψη του κάθε ατόμου της ομάδας ξεχωριστά. Τα παιδιά επεξεργάστηκαν τη σχέση αυτή με σκοπό να κατανοήσουν καλύτερα τις διαστάσεις της και τη στάση τους από τη δική τους πλευρά (Shaffer, 2008). Ο τομέας αυτός μελετήθηκε δικαίως, αφού ειδικά στην περίπτωση της νηπιακής ηλικίας ασκεί επιρροή στη θετική ή μη αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση του παιδιού (Παπαοικονόμου, 2011· Κουγιουμτζάκης, 2011).

Εφόσον στην παρούσα ερευνητική εργασία, ο ερευνητής είναι και παρατηρητής ολόκληρης της πειραματικής διαδικασίας και με τη βοήθεια του αναστοχαστικού ημερολογίου, μας δίνεται η δυνατότητα να εντρυφήσουμε και στη γενικότερη επιρροή του προγράμματος στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου αλλά και στον τρόπο με τον οποίο επιτελέστηκε (Creswell, 2011· Λυδάκη, 2001· Μαμούρα, 2011). Από τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας λοιπόν προκύπτει πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα που αξιοποιεί τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος,

είναι μεταξύ άλλων υπεύθυνο για την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, στους τομείς της γνωριμίας με τον εαυτό, του κοινωνικό- συναισθηματικού τομέα και της δημιουργικής σκέψης και φαντασίας (Hughes, & Wilson, 2004). Οι τομείς αυτοί με τη σειρά τους διαμορφώνουν τη γενική αυτοαντίληψη του ατόμου (Berk, 2001).

Η «γνωριμία με τον εαυτό» αποτελεί ένα αντικείμενο διαχρονικής τροποποίησης από κάθε άνθρωπο, που περιγράφει περιεκτικά τη διαδικασία της ανάπτυξης και της ολοκλήρωσής του, και που τροποποιεί την αυτοαντίληψή του (Λεγκριανού, 2018). Στην ηλικία του νηπιαγωγείου, πρώτα από όλα, θέτονται οι βάσεις της αυτοαντίληψης του ατόμου (Park, Schaller, & Crandall, 2007). Αυτό ξεκινάει με την αντίληψη της μοναδικότητας του εαυτού, έννοια που κάνει την εμφάνισή της δειλά- δειλά πρώτα με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και έπειτα τα εσωτερικά (Parker, 2010). Στην παρούσα εργασία παρατηρήθηκε θετική τροποποίηση και των δυο αυτών εννοιών, με τη συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του καθενός μέσα στην ομάδα και την επέκταση αυτής της μοναδικότητας ως προς τα εσωτερικά στοιχεία (Park, Schaller, & Crandall, 2007). Τα παιδιά στα πρώτα εργαστήρια έκαναν μια ουσιαστικότερη γνωριμία με τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά και στην πορεία άρχισαν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητά τους όσον αφορά τα θέλω τους, τις συνήθειές τους, τις επιθυμίες τους, τα συναισθήματά τους και τη σκέψη τους (Berger, & Lookman, 2003· Παπαοικονόμου, 2011). Να σημειωθεί μάλιστα ότι η ουσιαστική γνωριμία με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των παιδιών, μάσα από την οποία συνειδητοποίησαν τη μοναδικότητα του εαυτού, συνδυάστηκε με διαδικασίες που αφορούν και την αποδοχή τους (και κατ' επέκταση την αποδοχή του εαυτού στα νήπια), σημαντική βάση για τη μελλοντική οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοεικόνας (Παπάνης, 2011· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Feldman, 2011).

Στην ίδια κατηγορία της προσωπικής ανάπτυξης («γνωριμία με τον εαυτό») που επιδρά στην αυτοαντίληψη του ατόμου εμπεριέχεται η ανάπτυξη συναισθηματικής συνειδητότητας και προσωπικής έκφρασης (Λεγκριανού, 2018· Holden, 2002). Τα παιδιά, μέσα από το προστατευμένο πλαίσιο των παρεμβάσεων, ενίσχυσαν τον συναισθηματικό τους τομέα. Γνώρισαν πως ο καθένας μας έχει τα δικά του προσωπικά συναισθήματα, επεξεργάστηκαν και γνώρισαν τα δικά τους, τα συναισθήματα των άλλων, τις συνέπειές τους στη συμπεριφορά των ατόμων, υπό το πρίσμα της αποδοχής του εσωτερικού εαυτού και του άλλου (Shaffer, 2008). Τα παιδιά εκτέθηκαν στην ομάδα λεκτικά και σωματικά ενώ στην πορεία των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε αισθητή αύξηση αυτής της έκθεσης, σε ποσότητα αλλά και ποιότητα (Λενακάκης, 2013:65). Τα παιδιά εξέθεσαν τα προσωπικά τους συναισθήματα και τις σκέψεις

τους μέσα σε ένα κλίμα μιας ομάδας που αποδέχεται οποιαδήποτε έκφραση και δείχνει σεβασμό σε αυτήν (Shaffer, 2008). Πέρα από τον εμφανή εκθετικό, λεκτικά και σωματικά τρόπο αποδοχής και αντίληψης των συναισθημάτων, τα παιδιά επεξεργάστηκαν τη συναισθηματική τους συνειδητότητα και την ενσυναίσθηση με έμμεσο τρόπο βρισκόμενα σε ρόλο (Λενακάκης, 2012· Dalby, 2010). Εκτονώθηκαν συναισθηματικά και λυτρώθηκαν (Κοντογιάννη, 2012). Τα παιδιά μέσα από τα εργαστήρια εκπαιδευτικού δράματος βίωσαν την εμπειρία και τα συναισθήματα που προέκυψαν από αυτήν δρώντας με την ασφάλεια που τους προσέφερε η απόσταση (Papavassiliou- Alexiou, & Zourna, 2016). Ως εκ τούτου, εξέλιξαν την προσωπική τους ανάπτυξη, τη βαθύτερη γνωριμία με τον εαυτό, που οδηγεί και καθορίζει την αύξηση της αυτοαντίληψης και της αυταξίας του (Κοντογιάννη, 2012 · Berk, 2001).

Περνώντας στο πεδίο της «κοινωνικό- συναισθηματικής ανάπτυξης» (και αυτό τμήμα της προσωπικής ανάπτυξης), μέσα από την παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε η σημαντική αύξηση και η εξέλιξή του (Μακρή- Μπότσαρη, 2013). Με βάση πλήθος ερευνητών, η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον διαδραματίζει βαρύνοντα ρόλο στον σχηματισμό ενός ισχυρού ατομικού συστήματος, δηλαδή της αυτοαντίληψης (Παπαοικονόμου, 2015). Τα παιδιά μέσα στον κύκλο των εργαστηρίων, που αξιοποίησαν τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους, συνεργάστηκαν, αντάλλαξαν απόψεις, επεξεργάστηκαν από κοινού λύσεις, ένιωσαν και λειτούργησαν σαν ομάδα (Dewater, McAvoy, & Hunt, 2015:9) και ενίσχυσαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Γιαννακοπούλου, 2016· Γκούρρα, & Γούλα, 2016). Παράλληλα φυσικά με τα παραπάνω ενισχύθηκαν και οι αντίστοιχες δεξιότητες γενικά έτσι ώστε να φανούν χρήσιμες σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Martlew, Stephens, & Ellis 2011· Okvuran, 2010· Saglamel, & Kayaoglu, 2013). Τα παιδιά ενίσχυσαν την ενσυναίσθησή τους με αποτέλεσμα να έρθουν πιο κοντά στην αποδοχή του άλλου, του συνομήλικου αλλά και του ενήλικα, ζητήματα που έχουν άμεση σύνδεση με την αυτοαντίληψη (Maïano et al., 2004). Σημαντικά κρίνονται, επίσης, τα ευρήματα που αφορούν την αύξηση του αισθήματος της ομάδας. Με άλλα λόγια τα παιδιά αντιμετώπιζαν τα ζητήματα που προέκυπταν σαν κοινά προβλήματα, αναζητούσαν μαζί τις λύσεις τους και βίωναν την επιτυχία τους σαν ομάδα. Η αύξηση αυτή είχε σταθερό βαθμό εξέλιξης και κορυφώθηκε στη μέση του κύκλου των προγραμμάτων (Worugji, 2006· Mouratidis, & Sideridis, 2009). Πέρα από αυτά ενισχύθηκαν και οι μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις με την ενδυνάμωση της συνεργασίας και της φιλίας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Νάκη, 2018:20, 21· Τσιάρας, 2016).

Ακόμα, στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών που δέχθηκαν την παρέμβαση του εκπαιδευτικού δράματος

(Λενακάκης, & Παναγή, 2018), αναφορικά με τον τομέα της «φαντασίας και της δημιουργικότητας» (Dima, & Tsiaras, 2020). Ο τομέας αυτός δέχθηκε σημαντική θετική ενίσχυση που κορυφώθηκε στα μέσα του κύκλου των παρεμβάσεων. Μέσα από τα παιχνίδια που αξιοποιούν τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, τα παιδιά ισορροπούν ανάμεσα σε δύο κόσμους, τον αληθινό και αυτόν της φαντασίας (Kana, & Aitken, 2007: 701· Κοντογιάννη, 2012), γεγονός που τους έδωσε την ευκαιρία σε ένα προστατευμένο περιβάλλον να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη, έκφραση και φαντασία. Οι εμπλεκόμενοι αφέθηκαν και κατάφεραν να αποσυμβολίσουν τα νοήματα που εμπεριέχονταν στα συμβολικά παιχνίδια με σκοπό να αναδημιουργήσουν τον πραγματικό κόσμο (Τσιάρας, 2014). Μοιράστηκαν με την ομάδα τις ιδέες τους χρησιμοποιώντας λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους. Επηρέασαν σε πολλά σημεία την πλοκή της ιστορίας, προσέθεσαν ευφάνταστες και δημιουργικές λεπτομέρειες στην ήδη υπάρχουσα πλοκή και παρέθεσαν τα δικά τους σύμβολα και αποσυμβολισμούς (Dima, & Tsiaras, 2020).

Στο σημείο αυτό της συζήτησης είναι σημαντικό να αναφερθεί η σημασία της εμπύχωσης και του εμπυχωτή (Zhou, 2017). Για πολλές από τις παραπάνω πτυχές που ενισχύθηκαν μέσα από τον κύκλο των παρεμβάσεων σημαντικό αντίκτυπο είχε ο ρόλος του εμπυχωτή- ερευνητή (Vick, 2015· Dwyer & Horwood, 2014). Η στάση του εμπυχωτή λεκτικά και μη, η δική του προσωπική έκθεση και έκφραση μέσα από την τεχνική του εμπυχωτή σε ρόλο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007), αλλά και η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος και κλίματος ασφάλειας της ομάδας επηρέασαν άρδην την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας (Jones & Jenkins, 2007).

7.2. Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις για το μέλλον

Οι σκοποί που είχαν τεθεί για την παρούσα έρευνα στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας εκτιμάται πως εκπληρώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Βέβαια, στην παρούσα έρευνα κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν οι περιορισμοί της ώστε να φανούν χρήσιμες σε μελλοντικές ερευνητικές διαδικασίες. Αρχικά, το δείγμα της παρούσας είναι πολύ μικρό, γεγονός που δεν μας επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπροσθέτως, όπως και σε αντίστοιχες έρευνες που υλοποιούνται σε σχολικά περιβάλλοντα, ήταν δύσκολο στην παρούσα έρευνα να σχηματιστούν η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου μέσα από τυχαία δειγματοληψία. Αυτό σημαίνει πώς οι ομάδες ήταν σχηματισμένες πριν από την ερευνητική διαδικασία (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2005: 219). Ως εκ τούτου, αποτελεί και αυτό

ένα παράγοντα που φέρνει κώλυμα στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, παρόλο που η επιλογή του σχολείου ήταν τυχαία.

Εκτός από τους περιορισμούς που προκύπτουν από το δείγμα, αναδύονται και οι περιορισμοί που σχετίζονται με τη φύση του αντικειμένου που αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας, το εκπαιδευτικό δράμα, αλλά και το οιονεί πείραμα. Κάθε διαδικασία εκπαιδευτικού δράματος είναι μοναδική. Επηρεάζεται και εξαρτάται από πλήθος παραγόντων, όπως ο εμπνευστής, το κλίμα της τάξης, η διάθεση των συμμετεχόντων, καθώς και άλλοι περιβαλλοντικοί παράγοντες (Κοντογιάννη, 2012). Αυτό σημαίνει πως τα συμπεράσματα της έρευνας είναι ασφαλή να εξαχθούν για τα παιδιά που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία τη στιγμή διεξαγωγής της.

Επιπροσθέτως, η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει έναν ακόμα περιορισμό, και αυτός είναι η απουσία συστηματικής καταγραφής κριτικού φίλου. Αν και στην διαδικασία των παρεμβάσεων ήταν παρούσα η νηπιαγωγός του τμήματος, και παρότι τροφοδοτούσε την ερευνήτρια με χρήσιμες πληροφορίες για της διαφορές που έχει εντοπίσει στα νήπια κατά τη διαδικασία του προγράμματος, σχόλια και προσωπικές αξιολογήσεις, τα δεδομένα αυτά δεν καταγράφηκαν συστηματικά ώστε να αξιοποιηθούν και στην ποιοτική ανάλυση της έρευνας.

Τέλος για τους περιορισμούς, πρέπει να αναφερθεί ότι το εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων *Πως Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό Μου* (ΠΑΤΕΜ I), της Εύης Μακρή- Μπότσαρη (2013) είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο που αξιοποιεί τις εικόνες και αξιολογεί την αυτοαντίληψη των παιδιών Α', Β' και Γ' Δημοτικού μετρώντας ειδικές κατηγορίες αυτοαντίληψης. Το ερωτηματολόγιο αυτό επιλέχθηκε εφόσον δεν υπάρχει έκδοση για το νηπιαγωγείο, και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της ηλικιακής ομάδας που μελετάται στην παρούσα εργασία. Άλλωστε από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας δεν βρέθηκε κάποιο άλλο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της έρευνας. Επιλέχθηκε ακόμα, καθώς είναι ένα ερωτηματολόγιο που αξιοποιεί τις εικόνες, για την επιλογή των απαντήσεων από τους ερωτηθέντες, απαραίτητη προϋπόθεση εφόσον η έρευνα είχε ανάγκη από δεδομένα που απορρέουν από τα ίδια τα άτομα που θα δεχθούν την εργαστηριακή παρέμβαση, εφόσον υλοποιείται οιονεί πείραμα (Mertler, 2012). Όσον αφορά το περιεχόμενο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, έγινε μία και μόνη προσαρμογή, για να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες της ηλικίας των παιδιών που συμμετείχαν. Αφαιρέθηκε ολόκληρη η μια από τις τέσσερις κλίμακες αυτοαντίληψης που μετρήθηκαν, και συγκεκριμένα αυτή της σχολικής ικανότητας, γιατί ήταν η μόνη που δεν ανταποκρινόταν στα δεδομένα της ηλικιακής

ομάδας που μελετάται. Για τον παραπάνω λόγο, κατά τη στατιστική ανάλυση ο συντελεστής αξιοπιστίας (εσωτερικής συνέπειας) Cronbach's alpha βρέθηκε λίγο κάτω από το θεμιτό στις υπό μελέτη κλίμακες.

Στην ουσία η παρούσα μελέτη παρουσιάζει μια θετική κατεύθυνση για τη διερεύνηση της συσχέτισης του εκπαιδευτικού δράματος με την αυτοαντίληψη των νηπίων. Για τη σκοπιμότητα της γενίκευσης προτείνεται στο μέλλον η διεξαγωγή ερευνών που να επεξεργαστούν ένα μεγαλύτερο δείγμα, προερχόμενο από τυχαία δειγματοληψία. Ακόμα προτείνεται για το μέλλον, να δημιουργηθεί και να σταθμιστεί ένα διαφορετικό εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων που να μετρά την αυτοαντίληψη αποκλειστικά για την ηλικιακή ομάδα των νηπίων. Ακόμα, χρήσιμο θα ήταν να μετρηθεί το ζητούμενο και με τη χρήση διαφορετικών μέσων συλλογής δεδομένων, όπως των συνεντεύξεων και των ομάδων εστίασης, με σκοπό να διερευνηθούν περαιτέρω οι απόψεις των παιδιών για το θέμα. Τέλος, η συστηματική καταγραφή του εργαλείου «κριτικός φίλος», θα προσέδιδε στην έρευνα έναν περισσότερο αντικειμενικό χαρακτήρα, αφού μια ακόμα ματιά (η ματιά ενός εξωτερικού παρατηρητή) πολλές φορές είναι βοηθητική για τις αναλύσεις που αφορούν την ποιοτική έρευνα.

7.3. Επίλογος

Κλείνοντας, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση αποτελούν θεμελιώδη εσωτερικά συστήματα που επηρεάζουν την προσωπικότητα κάθε ατόμου, παράγοντες στους οποίους πρέπει να δίνεται βάση και χώρος ανάπτυξης ακόμα και από την πρώιμη παιδική ηλικία, που βρίσκονται οι βάσεις σχηματισμού τους (Παπαοικονόμου, 2015). Ο εαυτός του κάθε ατόμου περιέχει όλες τις απόψεις και όλες τις αξιολογήσεις του, που καθορίζουν αυτό που είναι, αυτό που θεωρεί ότι είναι, αυτό που θεωρεί ότι είναι ικανός να κάνει και αυτό που θεωρεί ότι είναι ικανός να γίνει (Μπάκα, 2011).

Η αυτοαντίληψη λοιπόν, αποτελεί όλες τις σκέψεις, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα που έχει κάποιος για τον εαυτό του. Η αυτοαντίληψη κουβαλάει έναν φορτισμένο χαρακτήρα, αφού δεν περιγράφει μια μεμονωμένη ψυχική ιδιότητα, αλλά αποτελείται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών, ιδιοτήτων και διαστάσεων και την προσωπική ιεράρχηση που θέτει ξεχωριστά ο καθένας μας (Stocke, 2007). Πρόκειται για έναν θεμελιώδη παράγοντα που κατέχει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ολοκλήρωσης της προσωπικότητας του ανθρώπου και αντικατοπτρίζεται στη συμπεριφορά του.

Περιεκτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε, πως από τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία, προκύπτει πως η θετική αυτοαντίληψη αποτελεί κεντρικό παράγοντα που επηρεάζει την ευτυχία, την επιτυχία, την υγεία και την αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου (Kong, Zhao, & You, 2012· Abdel-Khalek, 2016· Chow et al., 2002· Bong, & Skaalvik, 2003). Το εκπαιδευτικό δράμα λοιπόν, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένα σπουδαίο εργαλείο στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού, και με την ευσυνειδησία που απαιτεί ο ρόλος του να «επεξεργάζεται» με ευαισθησία και ενδιαφέρον τέτοια ζητήματα, ικανά να διαμορφώσουν τους ανθρώπους και την κοινωνία του μέλλοντος. Άλλωστε αυτός είναι και ο ρόλος μας. Η γοητεία και η ευθύνη που μας ακολουθεί σε κάθε βήμα.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Abdel-Khalek, A.M. (2016). Introduction to the Psychology of Self-Esteem. In F. Holloway (Eds.), *Self-Esteem. Perspectives, Influences, and Improvement Strategies* (pp.1-23). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Abrahams, I. & Braund, M. (2012). *Performing science: Teaching chemistry, physics and biology through drama*. London: Continuum.
- Ackerman, C. (2018). *What is Self-Concept Theory? A Psychologist Explains*. Ανακτήθηκε την 7/7/2022 από: <https://positivepsychology.com/self-concept/>
- Affum-Osei, E., Asante- Adom, E., & Barnie, J. (2014). Achievement Motivation, Academic Self-Concept and Academic Achievement Among High School Students. *European Journal of Research and Relection in Educational Sciences*, 2, 2056 – 5852.
- Aktaş-Arnas, Y., Cömertpay, B., & Sofu, H. (2007). Altı Yaş Grubu Çocukların dil Kullanımına Yaraticı Dramanın Etkisi. *Yaraticı Drama Dergisi*, 1 (3-4), 7-26.
- Arieli, B. B. (2007). *The Integration of Creative Drama into Science Teaching*. Unpublished PhD Dissertation. Kansas State University. Manhattan, Kansas.
- Baldwin, P. (2008). *The Practical Primary Drama Handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (Ν. Σταματάκης, Μτφ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Beaufield, V., Hall, E., & Wall, K. (2013). *Action research in education: Learning through practitioner inquiry*. London: Sage.
- Berger, P., & Lookman, T. (2003). *Η Κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας* (Κ. Αθανασίου Μτφ.). Αθήνα: Νήσος, σελ. 140-143.
- Berk, L. (2001). *Child Development* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς* (Μ. Παπαδήμα, Μτφ.). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.

- Burke, C. (2008). *Self-esteem: Why; Why not?* New York: Basic Books.
- Castle, K. (2006). Autonomy through pedagogical research. *Teacher and Teaching Education*, 22(8), 1094-1103.
- Chow, P., Thompson, I., Wood., W., Beauchamp, M., & Lebrun, R. (2002). Comparing the personal development of college students, high school students with prison inmates. *Research Paper in Education*, 123(1), 167-180.
- Cicek, V. & Palavan, Ö. (2015). Impact of drama Education on the Self-Confidence and Problem Solving Skills of Students of Primary School Education. *In Proceedings of the Fourth International Conference on E-Learning and E-Technologies in Education ICEEE 2015* (K. Campus, Sahinbey, & Gaziantep, Επιμ.). (pp. 24 – 34).Tangerang: Indonesia.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Ζ. Μπαμπλέκου, Μτφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Craig, D. V. (2009). *Action research essentials*. San Francisco: Jossey Bass.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μτφ.). Αθήνα: Ίων.
- Creswell, J. W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μτφ.). Αθήνα: Έλλην.
- Dalby, T.P. (2010). “Sir...is this real?” Reflections on the Transformative Potential of Educational Drama in Education for Sustainable Development: a case study from the UK. MA Thesis. University of East Anglia, School of International Development, Norwich.

- Deaux, K. & Snyder, M. (2012). *The Oxford handbook of personality and social Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Dewater, M., McAvoy, M., & Hunt, K. (2015). *Drama in education: Performance methodologies for teaching and learning*. London: Routledge.
- Dima, A. & Tsiaras, A. (2020). The Improvement of Critical Thinking through Drama Education for Students in the Fifth Grade of Primary School. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 11(1), Article 7.
- Dwyer, J. & Hopwood, N. (2014). *Management strategies and skills*. North Ryde, NSW: McGraw-Hill Education.
- Éry, A. (χ.χ.). *How Do Drama Techniques Enhance Students Self-Confidence in Giving a Presentation in English*. MA Thesis. Eötvös Loránd University Budapest, School of English and American Studies, Budapest.
- Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη* (1ος Τόμος) (Η. Γ. Μπεζεβέγκης, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on selfconcept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Funder, D. C. (2007). *The personality puzzle* (4th Ed.). New York: Norton.
- Gökçen, Ö. (2014). Drama in education: Key conceptual features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1(65), 46 -61.
- Goldstein, N. (2008). *Αυτοεκτίμηση-Δυναμική*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- González-Estrada, E., & Cosmes, W. (2019). Shapiro–Wilk test for skew normal distributions based on data transformations. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 89(17), 3258-3272.
- Gürler, I., & Konca, M. (2016). Effects of Using Dramatic Texts on Self-Confidence Development: An Experimental Study. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 2(2), 103-112.
- Hansen, D. T. (2012). *John Dewey and our educational project: A critical engagement with Dewey's democracy and education*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Harter, S., & Pike, R. (1983). *Manual for the pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S. (2007). The self. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development* (pp. 505-570). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Heale, R., & Forbes, D. (2013). Understanding triangulation in research. *Evid Based Nurs*, 16(4), 98.
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Berlin u.a.: Schibri.
- Holden, J. (2002). What's this got to do with maths? *Education Review*, 15 (2), 35-40.
- Hopkins, D. (2014). *A teacher guide to classroom research*. New York: Open University Press.
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: The impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 57-72.
- Jackson, S. L. (2014). *Research Methods: A Modular Approach*. Stanford: Wadsworth/Cengage Learning.
- Jones, R., & Jenkins, F. (2007). *Key topics in healthcare management: Understanding the big picture*. Oxford: Radcliffe.
- Kaf, O. (2017). Effects of creative drama method on student's attitude towards social studies, academic achievement and retention in Turkey. *European Journal of Educational Research*. 6(3), 289-298.
- Kana, P., & Aitken, V. (2007). She didn't ask me about my grandma. *Journal of Educational Administration*, 45 (6), 697-710.
- Kondoyanni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based on educational drama. Propositions for multidimensional research projects. *Scenario*, 7(2), 27-46.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039-1043.

- Kuhn, D. (2008). *Education for Thinking*. Harvard: University Press.
- Laird, J. D. (2007). *Feelings: The Perceptions of Self*. New York: Oxford University Press.
- Lawrence, A. S. A., & Vimala, A. (2013). Self-concept and achievement motivation of high school students. *Conflux Journal of Education*, 1(1), 141-146.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama based pedagogy on PreK–16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49. doi:10.3102/0034654314540477
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and Secondary Teacher Self-efficacy for Teaching and Pedagogical Conceptual Change in a Drama-based Professional Development Program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84–98.
- Lenakakis, A., Howard, J. L. & Felekidou, K. (2018). Play and inclusive education: Greek teacher's attitudes". *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129-163. doi:10.5281/zenodo.1243040
- Lenakakis, A., Koltsida, M. (2017). Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: a research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioural skills for persons with disabilities. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 251- 269.
- Lillard, A. S., Pinkham, A., & Smith, E. D. (2011). Pretend Play and Cognitive Development. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley- Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 285–311). Chichester, England: Wiley.
- Machado, J. M. (2010). *Early Childhood Experiences in Language Arts: Early Literacy*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Maïano, C., Nicot, G., & Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European Physical Education Review*, 10(1), 53-69. doi:10.1177/1356336X04040621
- Martlew, J., Stephen, C., & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy". *Early Years*, 31(1), 71-83. doi:10.1080/09575146.2010.529425

- McFadden, P. J. (2010). *Using theatre art to enhance literacy skills at the second grade 50 level*. Doctoral dissertation. University of California, Irvine and University of California, Los Angeles.
- Mertler, C. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators* (6th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Morris, R. V. (2001). Drama and Authentic Assessment in a Social Studies Classroom. *Social Studies*, 92(1), 41 – 45.
- Mouratidis, A. A., & Sideridis, G. D. (2009). On Social Achievement Goals: Their Relations with Peer Acceptance, Classroom Belongingness, and Perceptions of Loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 285–307.
- Mruk, C.J. (2013a). *Self-esteem and positive psychology: Research, theory, and practice* (4th ed.). New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Mruk, C. J. (2013b). Defining self-esteem as a relationship between competence and worthiness: How a two-factor approach integrates the cognitive and affective dimensions of self-esteem. *Polish Psychological Bulletin*, 44(2), 157–164. DOI: 10.2478/ppb-2013-0018
- Neiss, M.B., Sedikides, C., Stevenson, J. (2002). Self-Esteem: A Behavioural Genetic Perspective. *European Journal of Personality*, 16(5), 351 – 367.
- Okvuran, A. (2010). The relationship between arts education, museum education and drama education in elementary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(1), 5389-5392.
- Öztürk- Göçmen, P. (2012). Correlation between shyness and self-esteem of arts and design students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1558 – 1561.
- Papavassiliou-Alexiou, I. & Zourna, C. (2016). Teacher’s professional competences: What has drama in education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in Education*, 42 (5), 1-20.
- Park, J. H., Schaller, M., & Crandall, C. S. (2007). Pathogen-avoidance mechanisms and the stigmatization of obese people. *Evolution and Human Behavior*, 28(6), 410-414.

- Parker, A. K. (2010). A longitudinal investigation of young adolescents' self-concepts in the middle grades. *Research in Middle Level Education*, 10(33), 1-13.
- Pearce, G., & Jackson, J. (2006). Today's Educational Drama – Planning for Tomorrow's Marketers. *Marketing Intelligence & Planning*, 24 (3), 218–232.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications* (2nd ed.). N.J.: Upper Saddle River.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (1^η Έκδοση)(Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Saglamel, H., & Kayaoglu, M. (2013). Creative drama: A possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal*, 44 (3), 377-394.
- Schuman, S. (2005). *The IAF handbook of group facilitation: Best practices from the leading organization in facilitation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shaffer, D. R. (2008). *Εξελικτική ψυχολογία* (Ε. Μακρή – Μποτσαρη, Μτφ.). Αθήνα: Ελλην.
- Sözer, N. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sroufe, A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367.
- Stanton, K., Cawthon, S. & Dawson, K. (2017). Self-efficacy, Teacher Concerns, and Levels of Implementation Among Teachers Participating in Drama-based Instruction Professional Development. *Teacher Development*, 22(1), 1-27
- Stoche, V. (2007). Explaining educational decision and effects of familie's social class position: An empirical test of the Breen–Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review*, 23(4), 505–519.
- Tsiaras, A. (2012). Dramatic play as a means of developing primary school students' selfconcept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3(1), 47-67.
- Tsiaras, A. (2016a). Improving Peer Relations through Dramatic Play in Primary School Pupils. *International Journal of Education & Arts*, 17(18), 1-21.

- Tsiaras, A. (2016b). Teaching Poetry through Dramatic Play in Greek Primary School: Surveying Teachers' and Pupils' Views. *New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education: Nga mahi a Rehia no Aotearoa*, 6, 39-45.
- Varelas, M., Pappas, C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hankes, J., Ortiz, I., & KeblaweShamah, N. (2010). Drama activities as ideational resources for primary-grade children in urban science classrooms. *Journal of research in science teaching*, 47(3), 302–325.
- Vick, W. J. (2015). *Process-based facilitation: Facilitation for meeting leaders, consultants, and group facilitators*. Bloomington, IN: iUniverse Inc.
- Wang, W. J. (2014). Using process drama in museum theatre educational projects to reconstruct postcolonial cultural identities in Hong Kong, Singapore, and Taiwan. Research in drama education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 39-50.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd Ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Worugji, G. (2006). Drama as instrument for child development. Applause. *Journal of Theatre and Media Studies*, 1(2), 15-30.
- Wright, P. R. (2006). Drama Education and Development of Self: Myth or Reality. *Social Psychology of Education*, 9(1), 43-65.
- Zentner, M., & Renaud, O. (2007). Origins of adolescents' ideal self: An intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 557 – 574.
- Zhou, C. (2017). *Handbook of research on creative problem-solving skill development in higher education*. Hershey PA: Information Science Reference.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγαλιανού, Ο. (2014). Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: Αναζητώντας τη σύνδεση. *Πανελλήνια Εκπαιδευτική Εταιρεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, (1), 186-199.
- Αθανασοπούλου, Ε. Θ. (2012). *Ερευνητική εφαρμογή ενός προγράμματος θεατρικής αγωγής για την ενδυνάμωση παιδιών στο ορφανοτροφείο “Μέλισσα”*. (Μεταπτυχιακή εργασία).

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεάτρου, Θεσσαλονίκη.
- Ασημίδου, Α. (2020). *Η συμβολή της ΔΤΕ στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των εφήβων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στο μουσικό σχολείο Πειραιά.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο.
- Ασημίδου, Α., Λενακάκης, Α., & Τσιάρας, Α. (2021). Η συμβολή της θεατρικής παιδαγωγικής στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των εφήβων: Μελέτη περίπτωσης. *Drama Australia Journal*, 45(1), 45-58.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάρφη, Β. (2005). *Αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση (έννοια του εαυτού), σχολικές επιδόσεις και προσαρμοστικότητα στο σχολικό περιβάλλον Ελλήνων και Αλβανών μαθητών της δ', ε' και στ' τάξης του δημοτικού σχολείου.* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Βεντούλη, Κ. (2017). *Η επίδραση της θεατροπαιδαγωγικής στην αυτοαντίληψη παιδιών Ε' και ΣΤ' τάξεων δημοτικού σχολείου.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Βεντούλη, Κ., Λενακάκης, Α., & Βουγιούκας, Κ. (2019). Η επίδραση της θεατροπαιδαγωγικής στην αυτοαντίληψη παιδιών Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου. Στο Π. Γιαννούλη & Μ. Κουκουνάρης-Λιάγκης (Επιμ.), *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή αναγκαιότητα;*, Αθήνα 23-24-25 Νοεμβρίου 2018 (σσ. 141-147). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γαλάνη, Μ. (2007). Η θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκινητική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, IV, 123-134.
- Γαλάνης, Π. (2018). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(2), 268-277.

- Γιαννακοπούλου, Ε. Β. (2016). *Σχέσεις ντροπαλότητας, αυτοαντίληψης και αλληλεπίδρασης με εκπαιδευτικούς: Αντιλήψεις μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.
- Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης μαθητών στ' δημοτικού σχολείου και η σχέση της με τη σχολική τους επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 2003(8), 128-143.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκούρρα, Μ. & Γούλα, Φ. (2016). *Πρακτικές υποστήριξης κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του νηπίου*. (Πτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Ίδρυμα Ηπείρου, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας Και Προνοίας, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαργιάς, Π. (2011). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γρόσδος, Σ. (2013). *Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Σχολή Παιδαγωγική, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα. Κριτική.
- Καλαμαρά, Μ. (2022). *Η αυτοαντίληψη και η αναγνωστική ικανότητα σε μαθητές α', β' και γ' δημοτικού*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πάτρα.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (2001). *Γενική ψυχολογία- Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καπατσούλια, Ν. (2016). *Η μαμά πετάει*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Καρακόλια, Α. (2022). Η σχέση της σωματικής αυτοαντίληψης με τον αυτοκαθορισμό της των μαθητών στη φυσική αγωγή. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο

- Θράκης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστημών της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού, Κομοτηνή. Ανακτήθηκε την 23/6/2022 από:
https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/14890/1/KarakoliaA_2015.pdf
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλα.
- Κατσέλης, Γ. (2010). *Εκπαιδευτικό δράμα. Θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές τεχνικές*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Κέδρακα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία παρατήρησης*. Ανακτήθηκε την 19/5/2022 από
https://www.academia.edu/10227054/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1_%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82.
- 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.
- Κουγιουμτζάκης, Γ. (Επιμ.). (2011). *Αναπτυξιακή ψυχολογία: Παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Στο Γ. Λαγουμιντζής, Γ. Βλαχόπουλος, & Κ. Κουτσογιάννης (Επίμ.), *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας* (σσ.2-11). Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Λεγκριανού, Β. (2018). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Έρευνα δράσης στο 3ο νηπιαγωγείο Ηράκλειου Αττικής*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο.
- Λενακάκης, Α. (2012). Η Διδακτική των Τεχνών στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Σ. Καλογρίδη, Χ. Αναστόπουλος, Α. Δακοπούλου, Γ. Κουτρομάνος, Α. Λενακάκης, Ε. Μανούσου,.. Μ. Παρασκευόπουλος, Π. Πήλιουρας, Α. Σοφός, & Χ. Τερεζάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση: Συμπληρωματικό Επιμορφωτικό Υλικό του Μείζονος Προγράμματος*

- Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών – ΠΕ 70 (Β' Τόμος, σσ. 2-10). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (υπό ηλεκτρονική έκδοση στο: <http://www.epimorfosi.edu.gr/>).*
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Εγχειρίδιο για το πρόγραμμα "Θαλής"* (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2016). Παιχνίδι και παιδαγωγός. Στο Ρ. Μαρτίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση* (σσ. 30-38). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2019). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμούρα, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών*. (σσ. 431). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Λενακάκης, Α., & Παναγή, Α. (2018). Η θεατροπαιδαγωγική στο μουσείο: Ζητήματα έρευνας, θεωρίας και πράξης. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (19), 90-103.
- Λιάπη, Σ. (2016). *Μελέτη της γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά σχολικής ηλικίας μετά από εξωσωματική γονιμοποίηση*. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθηνών.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (10), 5-19.
- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στο Δ. Ανδριτσάκου (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση. Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Αθήνα 14-16 Μαρτίου 2008. Αθήνα: Ψηφιακές εκδόσεις. Ανακτήθηκε την 20/6/22 από <https://bit.ly/2L9M7gF>.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2013). *Πως αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου Ι*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Μαμούρα, Μ. (2011). *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Μάρκου, Α. (2016). *Εικαστική αγωγή και μελέτη περιβάλλοντος στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική & πρωτοσχολική εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.
- Μελέτη, Χ. (2020). *Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως εργαλείο για την καλλιέργεια θετικής στάσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στο σχολικό περιβάλλον. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές νηπιαγωγείου της Κορινθίας, ηλικίας 4 έως 6 ετών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών σπουδών, Ναύπλιο.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή (το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Μπακοπούλου, Μ. (2017). *Οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών ως τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της ΣΤ' τάξης στο 4ο δημοτικό σχολείο Ναυπλίου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία. έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Γιώργος Δαρδάνος.
- Νάκη, Χ. (2018). *Διερεύνηση των παραγόντων αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, καθώς και η σχέση τους με τη συμπεριφορά μαθητών δημοτικού σχολείου στη διάρκεια του παιχνιδιού* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο / Hellenic Open University, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Αθήνα.
- Page, C. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι: Μια συνάντηση του θεάτρου και της εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, 67- 71.

- Πάλμου – Κουλουμπή, Β. (2016). *Το Κουκλοθέατρο ως Μέσον Αγωγής και Θεραπείας* (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
- Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, & UNHCR. (2019, Ιούνιος). *Κι αν ήσουν εσύ*; Αθήνα. Ανακτήθηκε την 10/07/2022 από:
<https://blogs.sch.gr/2pekesna/files/2021/04/%CE%9A%CE%B9-%CE%B1%CE%BD-%CE%AE%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%BD-%CE%B5%CF%83%CF%8D.pdf>
- Παπαγεωργίου, Ε. (2002). *Θεατρικό παιχνίδι Ι και ΙΙ. Υπηρεσία δημοσιευμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Θεωρίες αυτοεκτίμησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Σιδέρη.
- Παπαοικονόμου, Α. (2015). *Μία κοινωνιολογική θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαοικονόμου, Α. Δ. (2011). *Ρόλος και εαυτός (self): Η εκεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Παπαοικονόμου, Α., & Κυρίτσης, Δ. (2014). *Η αυτοαντίληψη των εφήβων και η διαμόρφωσή της: φύλο, οικογένεια, σχολική επίδοση, αυτοαντίληψη*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Παπαοικονόμου, Α., & Μπιρμπίλη, Μ. (2017). Κρίσιμοι παράγοντες επιλογής αντικειμένου σπουδών και αυτοαντίληψη: Η περίπτωση των φοιτητών του ΑΠΘ. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68), 108.
- Περδικάρη, Σ. (2007). *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του παιδαγωγικού προγράμματος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στην δραματική τέχνη στην εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

- Σαλταούρα, Α.Μ. (2017). *Η θεατρική αγωγή ως μέσο ενίσχυσης της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος.
- Σιαμαντά, Β. (2017). Έρευνα δράσης. Μια σύγχρονη μορφή αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα, Μάιος 29, 2016. Αθήνα: Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, 353-360.
- Σιλιγάρης, Χ. (2001). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο: Θεσμός, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στα σχολικά εγχειρίδια η γλώσσα μου* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Τζιαφέρης, Σ. (2014). *Τριγωνοποίηση (Ποιοτική σε συνδυασμό με ποσοτική έρευνα)*. Ανακτήθηκε 7 Αυγούστου 2022 από: <https://docplayer.gr/30291621-Trigonopoiisipoiotiki-se-syndyasmome-posotiki-ereyna.html>
- Τσάντα, Α. (2021). Οι σωματικές αυτό-αντιλήψεις και η σημαντικότητά τους ως προγνωστικοί παράγοντες της άσκησης (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τμήμα Επιστημών φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Θεσσαλονίκη.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2018). Εμφύχωση και διαμεσολάβηση: Ο ρόλος του εμπυχωτή στα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (19), 44-53.
- Τσιώτας, Κ., Διγγελίδης, Ν., & Κοτρώτσιου, Ε. (2018). Φυσική Δραστηριότητα Παιδιών και Γονέων και η Σχέση με τη Σωματική Αυτοαντίληψη, τη Γενική Σωματική Αυτοαντίληψη και την Αυτοεκτίμηση. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 16(2), 86-95.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: Από τη θέση περί 'ριζικής ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα

των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 171-292). Αθήνα: Ίων.

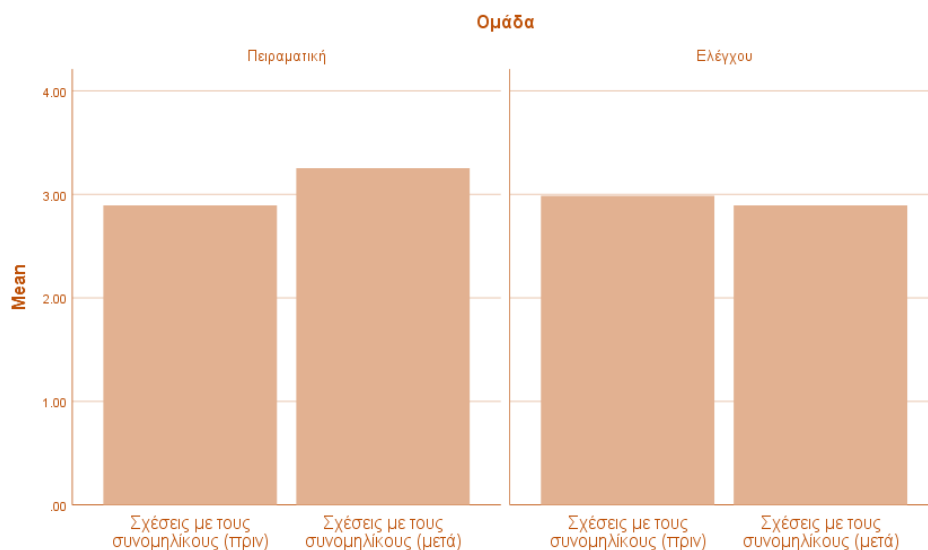
Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημονική θεωρία και ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Χατζή, Α. (2019). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης σε μαθητές δημοτικού τυπικής ανάπτυξης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πάτρα.

Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Διαστάσεις της αυτοεκτίμησης, αυτοαντίληψης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δανδράνος.

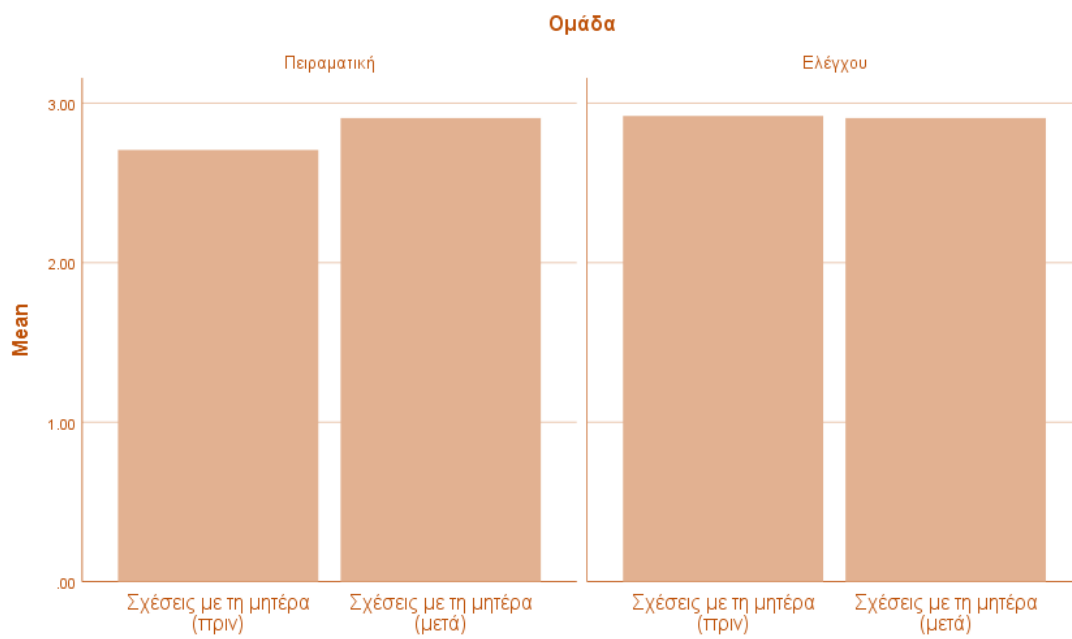
Παράρτημα Ι.: Γραφική απεικόνιση των μέσων τιμών κάθε κλίμακας κάθε ομάδας στις δύο χρονικές στιγμές (πριν και μετά την παρέμβαση)



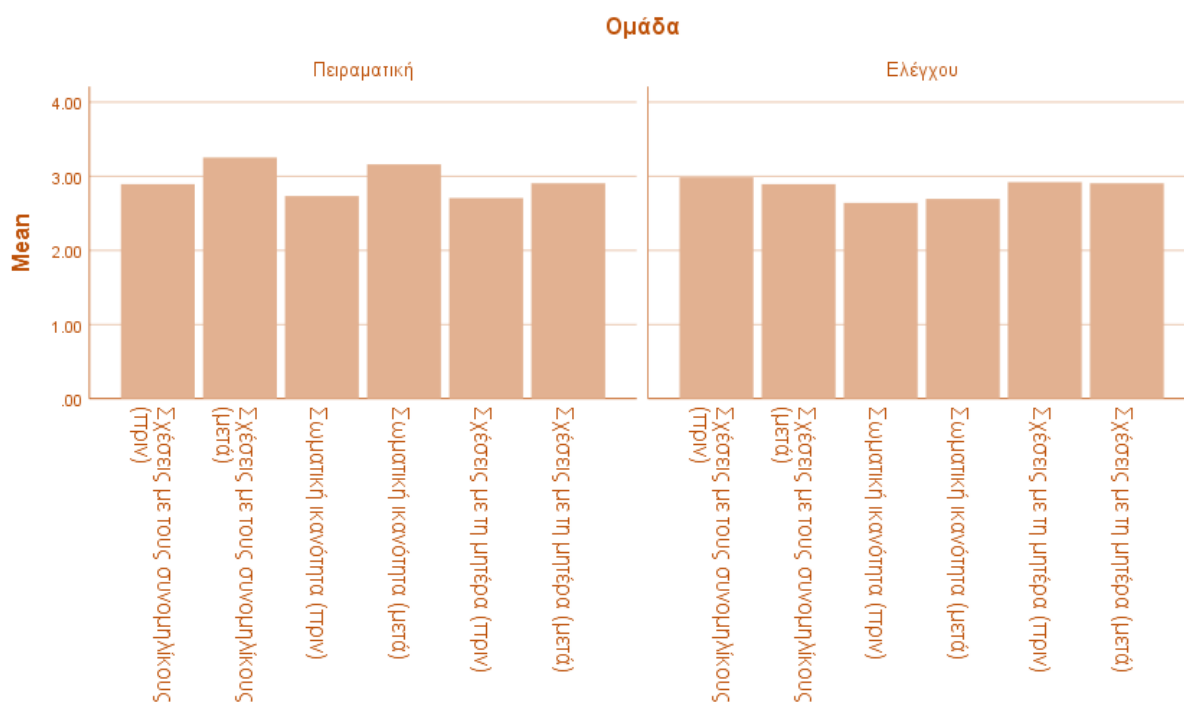
Εικόνα 4. Γραφική αναπαράσταση κλίμακας "σχέσεις με συνομηλίκους".



Εικόνα 5. Γραφική αναπαράσταση κλίμακας "σωματική ικανότητα".



Εικόνα 6. Γραφική αναπαράσταση κλίμακας "σχέσεις με τη μητέρα".



Εικόνα 7. Συγκεντρωτικό γράφημα

Παράρτημα II.: Αναστοχαστικό ημερολόγιο

Ημερολόγιο ερευνητή 1.

Το πρόγραμμα «Ο εαυτός μου ως έργο τέχνης», δεν επιλέχθηκε τυχαία, ως πρώτη παρέμβαση. Ήταν μια ομαλή προσαρμογή στον κόσμο του Εκπαιδευτικού Δράματος. Μέσα από το πρόγραμμα αυτό, έγινε γνωριμία με τα παιδιά, εισαγωγή σε βασικές θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές (όπως το ελεύθερο περπάτημα στο χώρο), και εισαγωγή στον κόσμο της μίμησης της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της θεατρικής έκφρασης. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα είχε ως βασικό στόχο την ενίσχυση της σωματικής αντίληψης, που στοιχειοθετεί την αυτοαντίληψη.

Αποτιμώντας την παρέμβαση, θα μπορούσε να πει κανείς, πως επιτέλεσε το στόχο της. Ένα ανεπαίσθητο μούδιασμα παρατηρήθηκε στην πρώτη δράση της γνωριμίας, αλλά και αυτό ξεπεράστηκε γρήγορα. Τα παιδιά έγιναν μέρος της ιστορίας που εκτυλίχτηκε και ακολούθησαν

όλες τις συμβάσεις της δραματικής αφήγησης. Αυτό αποτυπώθηκε και σε στιγμές που αφορούσαν διαδικαστικά κομμάτια. Ο Α6, σε κάποια φάση της διαδικασίας, επιπλήχθηκε από την νηπιαγωγό του τμήματος, για την συμπεριφορά του απέναντί στον Α5. Το περιστατικό δεν ήταν σοβαρό. Ο Α6 αγκάλιασε σφιχτά τον Α5, κάτι που, όπως πληροφορήθηκα, συνηθίζει να κάνει. Η νηπιαγωγός, με το που συνέβη πρώτη φορά το περιστατικό, θεώρησε απαραίτητο να επιπλήξει τον Α6, λέγοντάς του πως, αν συνεχίσει έτσι, θα βγει από το παιχνίδι. Ο Α6 έβαλε τα κλάματα και κάθισε λίγο με την δασκάλα του, να το συζητήσουν έξω από την ομάδα. Η διαδικασία προχώρησε και έφτασε στο σημείο, που ο γλύπτης μετέτρεψε μαγικά όλα τα παιδιά σε αγάλματα (δράση δεύτερη). Η εμπυχωτρία είπε τότε στα ακίνητα παιδιά: «Για να δω με τι μοιάζετε, τι αγάλματα σας έκανε;», και έκανε κάποιες εικασίες για όλα τα παιδιά. Τότε η Κ4 είπε δυνατά: «Κυρία, ένα άγαλμα εκεί είναι πολύ στεναχωρημένο και κλαίει, μάλλον, επειδή δεν είναι με τα άλλα αγάλματα». Δίνοντάς μου την καλύτερη πάσα, να το ξαναβάλω μέσα στο παιχνίδι, χωρίς να τον κάνω να αισθανθεί παραπάνω άσχημα και αποφεύγοντας την αντιπαράθεση με τη νηπιαγωγό. Στο σημείο αυτό, η Κ4, πιστεύω, πως ήθελε να θίξει το θέμα του Α6, χωρίς να βγει από την πλοκή της ιστορίας. Το συμβάν συζητήθηκε στο τέλος, ιδιαιτέρως, με τη δασκάλα του τμήματος και συμφωνήθηκε στο εξής, να μην κάνει παρεμβάσεις πειθαρχίας στο πρόγραμμα.

Η συμμετοχή ήταν καθολική. Εκτός από την περίπτωση του Α1, που είναι ένα παιδί που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού. Ο Α1 είχε την πρόθεση να συμμετέχει και σε αρκετές δράσεις ήταν παρόν, και απολάμβανε τη διαδικασία με τον δικό του τρόπο. Κάποιες φορές όμως, ήθελε τον προσωπικό του χρόνο οπότε και απασχολούνταν με την εκπαιδευτικό που βρίσκεται στο σχολείο σαν παράλληλη στήριξη του παιδιού. Ακόμα και ο Α3, ένα παιδί που ήρθε στη χώρα μας έξι μήνες πριν τη συνάντησή μας και δεν καταλαβαίνει απόλυτα την ελληνική γλώσσα, τα πήγε περίφημα, ακόμα και σε διαδικασίες που περιείχαν λεκτική καθοδήγηση. Αξιοσημείωτο είναι πως, παρά την δυσκολία αυτή, ο Α3 δεν έχασε την συγκέντρωση και το ενδιαφέρον του σε ολόκληρη την διάρκεια του προγράμματος.

Παρότι η ομάδα δεν έχει ξαναέρθει σε επαφή με το θέατρο στην εκπαίδευση, εκφράστηκε μιμητικά και θεατρικά. Σε αυτό, κατά τη γνώμη μου, βοήθησε η τεχνική της καθοδηγούμενης δραματικής φαντασίας και η μίμηση του προτύπου της εμπυχωτριάς, που έγινε αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας, της μίμησης και του αυτοσχεδιασμού.

Ημερολόγιο ερευνητή 2.

Το πρόγραμμα: «Καλά, είναι φανταστικός αυτός ο εαυτός μου!», κρίνεται, ως ένα από τα πιο επιτυχημένα προγράμματα του πρότζεκτ, ως προς τον ενθουσιασμό των παιδιών, αλλά

και την επίτευξή του γενικού του στόχου. Την ιδέα για την κατάληξη του προγράμματος την πήρα από ένα πρόγραμμα της συμφοιτήτριας μου Μυρτώ Παπαγιάννη, που υλοποίησε στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας.

Το πρόγραμμα είχε μεγάλη ανταπόκριση από τα παιδιά, τέσσερα εκ των οποίων, Κ3, Α8, Α4, Κ2, ζήτησαν να το επαναλάβουμε ολόκληρο, την επόμενη φορά που θα συναντηθούμε. Μεγάλο ενδιαφέρον έδειξαν τα παιδιά και για την Λου την persona doll, που αποτέλεσε την αφορμή του προγράμματος. Η κούκλα έπεισε όλα τα παιδιά πως είναι ζωντανή. Εκτός από τον Α4, ο οποίος έκανε ένα σχόλιο στο τέλος της πρώτης δράσης, μετά την επαφή του με την κούκλα: «*Κυρία, δεν ήταν αληθινή η Λου, εσύ την κάνεις, αναγνώρισα το χέρι σου. Είναι αληθινή;*». Στην κούκλα αυτή το ένα χέρι είναι σταθερό και το άλλο είναι το πραγματικό χέρι του κουκλοπαίχτη. Το λάθος στην εμφύχωση της κούκλας, που παρατήρησε ο Α4 ήταν τα νύχια μου, που ήταν περιποιημένα και τα είχε προσέξει. Στην ερώτηση του Α4 λοιπόν: (*Είναι αληθινή;*), η απάντησή μου ήταν: «*Φυσικά και είναι αληθινή! Είναι αληθινή στην φαντασία μας. Όλα μπορούν να συμβούν στον κόσμο της φαντασίας, οτιδήποτε βάλουμε με το μυαλό μας!*». Το σχόλιο αυτό καθησύχασε τον Α4 και αφέθηκε στην όλη διαδικασία μέχρι το τέλος.

Το ταξίδι στη χώρα της φαντασίας υπήρξε πολύ διασκεδαστικό για τα παιδιά. Εκφράστηκαν θεατρικά και έγιναν μέρος της πλοκής. Αξιοσημείωτη ήταν και η δημιουργική τους σκέψη. Στο «καράβι» που βρεθήκαμε, για να φτάσουμε στον προορισμό μας, ο Α2 είπε: «*Κυρία, το τιμόνι του Α7 χάλασε! πρέπει να κάνουμε κουπί!*» και κατέβηκε πήρε μια σκούπα και την χρησιμοποίησε σαν κουπί. Η Κ6 είπε: «*Προσοχή! έχει θαλασσοταραχή! θα βρέξει!*», και πήρε ένα πανί που υπήρχε, για να φτιάξουμε ένα υπόστεγο.

Η πλοκή της ιστορίας είχε εξ αρχής εξάψει την περιέργεια των παιδιών. Περίμεναν όλοι να γνωρίσουν, ποιος είναι αυτός ο φανταστικός τύπος, ο φίλος της Λου. Ο Α4 και ο Α9 με ρώτησαν κάποιες φορές κατά τη διάρκεια του ταξιδιού: «*Ποιος είναι κυρία ο φανταστικός της φίλος;*», «*Εμείς τον ξέρουμε αυτόν τον φίλο;*» και «*Είναι σαν τη Λου;*». Η περιέργεια εκτονώθηκε με τη λύση του μυστηρίου και την ανατροπή. Κανένα παιδί δεν μαρτύρησε, μέχρι το τέλος, το πρόσωπο που κρυβόταν πίσω από το παραβάν.

Οι αντιδράσεις των παιδιών, μόλις είδαν τον εαυτό τους πίσω από το παραβάν, είναι άξιες αναφοράς. Στην αρχή, κάποιιοι έψαξαν μέσα στο παραβάν, να βρουν τον φίλο της Λου, αγνοώντας το είδωλό τους στον καθρέφτη. Η πρώτη αντίδραση όλων ανεξαιρέτως, μόλις συνειδητοποίησαν πως ο φανταστικός τύπος που ψάχναμε, αφορούσε τον εαυτό τους, ήταν ένα χαμόγελο. Η διάθεση όλων των παιδιών ακόμα και του Α1, ανέβηκε. Τα παιδιά ένιωσαν έκπληξη

και χαμογέλασαν. Έπειτα όλοι χρειάστηκαν μερικά λεπτά να παρατηρήσουν τον εαυτό τους στον καθρέφτη και προφανώς, δεν μπλόκαρε την διαδικασία. Κάποια παιδιά που αγνοήσαν τον είδωλο τους στην αρχή που μπήκαν στο παραβάν, χρειάστηκαν μια καθοδήγηση. Αυτή ήταν η εξής. Αμίλητη, έδειξα το εκάστοτε παιδί, ώστε αυτή η υπόδειξη να καθρεφτιστεί στον καθρέφτη και είπα: «*Δίκιο δεν είχα; Δεν είναι ο πιο φανταστικός τύπος που ξέρεις;*». Στην φάση αυτή η Κ3, ήταν η μόνη που σχολίασε: «*Όχι, δεν είναι και τόσο φανταστικός τύπος*». Η δική μου απάντηση ήταν: «*Για κοίταξε καλύτερα! Μπορεί να κάνεις λάθος!*».

Ο Α1 χάρηκε πολύ με τη διαδικασία, τόσο που, μετά το τέλος της δραστηριότητας, έμπαινε και ξαναέμπαινε στο παραβάν, με την επίβλεψη της ιδιωτικής του παιδαγωγού και ακολούθησε αργότερα την ομάδα.

Η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε με την ζωγραφιά του φανταστικού φίλου, τη Λου. Τα παιδιά υπήρξαν εχέμυθα, σε βαθμό που, όταν περνούσα για να μου περιγράψουν τις ζωγραφιές τους και τους ρωτούσα τι ζωγράφισαν, μου απαντούσαν χαμηλόφωνα, για να μην μαρτυρήσουν το μυστικό. Όταν ρώτησα την Κ3, τι ζωγράφισε, διέκρινα μια επιφύλαξη στην κουβέντα μας, σε ότι αφορά, τον τρόπο που βλέπει τον εαυτό της. Ωστόσο, ένιωσα πως την άγγιξε το θέμα και προβληματίστηκε με αυτό. Το συγκεκριμένο παιδί μετά την παρέμβαση αυτή, με υποδεχόταν κάθε φορά με ζήλο, μέχρι και την τελευταία συνάντηση.

Ημερολόγιο ερευνητή 3., 4.

Τα προγράμματα «Έλα στη θέση μου» (μέρος Α' και Β'), αποτέλεσαν δυο δυνατά προγράμματα και ιδιαίτερα φορτισμένα. Η έμπνευσή τους ήρθε από την δική μου προσωπική εμπειρία σαν συμμετέχουσα στο πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;», του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, που αποτέλεσε σταθμό στην πορεία μου, αφού, μετά από αυτό, αποφάσισα να παρακολουθήσω το παρόν Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών (Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, UNHCR, 2019). Και τα δύο μέρη του προγράμματος «Έλα στη θέση μου», διήρκησαν παραπάνω από το προβλεπόμενο. Αυτό συνέβη, γιατί είχαν μεγάλη ανταπόκριση από τα παιδιά.

Η εισαγωγή στο δύσκολο αυτό θέμα του πολέμου έγινε πολύ ομαλά, εφόσον τα παιδιά είχαν αρκετές προϋπάρχουσες γνώσεις. Οι γνώσεις αυτές ντύθηκαν και με τις εικόνες που είδαμε στον προτζέκτορα, ενώ ιδιαίτερη αίσθηση έκαναν στα παιδιά οι σύγχρονες εικόνες από τον πόλεμο στην Ουκρανία. Η Κ2 είπε: «*Δηλαδή, τα παιδιά αυτά κοιμούνται στο μετρό;*», ο Α7 «*Στον*

πόλεμο χαλάνε σπίτια και πράγματα, οι Γερμανοί τα χαλάνε.», ο Α9 *«Πώς χωράνε όλα τα πράγματά τους στις τσάντες;»* και ο Α4 *«Έχουμε και εμείς υπόγειο στο σπίτι, που είναι κάτω από τους δρόμους.»*

Τα παιδιά ακολούθησαν αβίαστα την πλοκή της ιστορίας και εκφράστηκαν θεατρικά και μιμητικά. Οι οικογένειες στη σύμβαση της ιστορίας αγκαλιάστηκαν, περιμένοντας να ακούσουν τις σειρήνες πολέμου, χωρίς δική μου προτροπή, ενώ όλοι προσποιούνταν τους τρομαγμένους και τους ανήσυχους. Μεγάλο ενδιαφέρον είχε η συζήτηση σε ρόλους, όταν τα παιδιά έπρεπε να αποφασίσουν, αν θα μείνουν ή θα φύγουν. *«Δεν μπορούμε να ζήσουμε εδώ, είναι τρομακτικό πρέπει να φύγουμε!»* (Α2), *«Να πάμε σε μια άλλη χώρα και να φύγουμε, που δεν έχει πόλεμο.»* (Κ6). Όλα τα παιδιά συμφώνησαν να φύγουν, εκτός από την Κ4, που δεν ήθελε να αφήσει τα πράγματά της και το σπίτι της.

Στην διαδικασία συγκομιδής των αντικειμένων τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύτηκαν να πάρουν μόνο τέσσερα. Δέχτηκαν όμως την σύμβαση: *«Λυπάμαι αλλά το ταξίδι είναι δύσκολο, πρέπει να διαλέξεις μόνο τέσσερα»*, και αφαίρεσαν αντικείμενα. Πολλοί επέλεξαν παιχνίδια. Άλλοι πάλι, πήραν χρηστικά αντικείμενα, όπως φαγητό, πιάτα, κατσαρόλες και ρούχα. Πολύ σημαντικό, για τον στόχο της ενσυναίσθησης ήταν πως τα παιδιά που επέλεξαν χρηστικά αντικείμενα τυχαίνει να ήταν τα παιδιά που κατείχαν στην ιστορία πιο προστατευτικούς ρόλους (μαμά, μπαμπάς, θείος). Πιο συγκεκριμένα η Κ3, μαμά της μιας από τις δυο συμβατικές οικογένειας, είπε: *«Εγώ πήρα, στο ένα φαγητό για να τρώνε τα παιδιά μου, στο δύο την κατσαρόλα για να τους μαγειρεύω, στο τρία ένα παραμύθι για να διαβάζουμε και στο τέσσερα ένα χαρτί για να σχεδιάσω ένα καινούριο σπίτι στην καινούρια χώρα.»*. Ο Α9, μπαμπάς της άλλης οικογένειας, *«Πήρα φαγητό για να έχουν τα μωρά μου να φάνε, ένα μαχαίρι, αν θέλουμε να κόψουμε, ρούχα και ένα μαρκαδόρο. Χαρτί δεν χωρούσε να πάρω.»*. Ο Α7, θείος της οικογένειας, *«Πήρα γλυκά για τα παιδιά, πήρα φαγητό και αυτά τα δυο παιχνίδια γιατί είναι τα αγαπημένα μου»*.

Η επόμενη δραστηριότητα (και το τέλος του πρώτου μέρους), περιλάμβανε το πέρασμα των συνόρων από την μια χώρα στην άλλη. Τα παιδιά μπήκαν στο κλίμα της σοβαρότητας της κατάστασης και των συνεπειών των πράξεών τους, αν τα δει ο φρουρός, μετά το πρώτο παιδί που πιάστηκε. Η εμψυχώτρια, κράτησε λίγο παραπάνω το παιδί, ζητώντας του εξηγήσεις. Το ύφος ήταν σοβαρό, αλλά όχι τρομακτικό για τα παιδιά. Έπειτα από αυτό το περιστατικό, συνειδητοποίησαν και οι άλλοι, πως αν τους πιάσει, θα ζητάει εξηγήσεις. Έτσι ολοκλήρωσαν την διαδικασία, πιο συνειδητά. Αξίζει να σημειωθεί, πως τα παιδιά που κατάφεραν και

περνούσαν τα σύνορα, κρύβονταν, (κάτω από το τραπέζι), στην καινούρια χώρα που βρίσκονταν. Αυτό αξίζει να σημειωθεί, επειδή ήταν αυθόρμητη επιλογή των παιδιών και δεν αποτελούσε οδηγία. Άρα, τα παιδιά πιθανώς να ταυτίστηκαν αρκετά με τον ρόλο τους, αφού δεν έβγαιναν από αυτόν ακόμα και στις μεταβάσεις από δραστηριότητα σε δραστηριότητα.

Την επόμενη μέρα ο ενθουσιασμός ήταν τεράστιος, όταν κατέφτασα στο σχολείο για να συνεχίσουμε το πρόγραμμα. Είχαμε πια περάσει στην χώρα υποδοχής, αλλά και πάλι, τα πράγματα δεν ήταν εύκολα. Όταν χρειάστηκε να βρεθεί μια λύση, για να περάσουμε το ποτάμι, δόθηκαν διάφορες ιδέες. Η μετατροπή της μαγικής εφημερίδας σε σχέδια, ήταν μια λύση που προτάθηκε από τα παιδιά, ο Α5 είπε: *«Αφού δεν έχει πάρει κανείς μαζί του βάρκα, να κάνουμε την εφημερίδα.»*. Στη συνέχεια, τα παιδιά συνεργάστηκαν καταπληκτικά, για να χωρέσουν στα αποκόμματα εφημερίδας και να μην τους φάει ο κροκόδειλος, *«Ελα εδώ θα σε φάει!»* (Α2), *«Προσέξτε!»* είπε η Κ4 και άπλωσε το χέρι στον Α2, για να τον βοηθήσει, να πηδήξει στην εφημερίδα της.

Η δράση με τα παιδιά που δεν έβλεπαν πέρασε από πολλά στάδια. Στην αρχή δυσκολευτήκαν, να υιοθετήσουν το ρόλο του τυφλού, δεν τους άρεσε η ιδέα. Μόλις όμως κατάλαβαν πρακτικά, τι θα σήμαινε αυτό, (κορδέλα στα μάτια), τα αισθήματα άλλαξαν για το ρόλο. Δυνατή δραστηριότητα που διήρκεσε αρκετό χρόνο και κέρδισε τα παιδιά, που βρήκαν ενδιαφέρον στην ανακάλυψη του κόσμου με τις υπόλοιπες αισθήσεις. *«Κυρία, άκουσα πολύ καλά»* (Κ6), *«φοβήθηκα λίγο στην αρχή, αλλά μετά, όλα ήταν πιο μεγάλα»* (Α5).

Στην τελευταία δράση, τα παιδιά δέθηκαν με το πορτοκάλι τους και όλοι ανεξαιρέτως βρήκαν το δικό τους. Στην κουβέντα για το αν το λεμόνι έχει θέση στον πορτοκαλότοπο, τα παιδιά είχαν στην αρχή αρνητική αντιμετώπιση. Έπειτα είπα στα παιδιά: *«Ναι έχουν διαφορετικό χρώμα και σχήμα, έχετε δίκιο, αλλά, για να πάρω ένα μαχαίρι, να τα δούμε καλύτερα...»*. Μόλις έκοψα το πορτοκάλι και το λεμόνι ο Α4 συμπλήρωσε την πρότασή μου και είπε: *«Μέσα είναι ίδια!»*. Παρατήρησα την έκπληξη των περισσότερών παιδιών, μετά από αυτή την παρατήρηση. Στην κουβέντα μετά από αυτό, ακούστηκαν: *«Και έμενα η Λένα δεν με έπαιζε στο πάρκο, επειδή δεν με ήξερε. Αλλά είναι φίλη μου τώρα.»* (Κ6), *«Έμενα δεν με παίζουν οι φίλοι του Μάνου, (αδερφός Α5), που είμαι μικρός, αλλά δεν με ξέρουν, για αυτό. Όταν μεγαλώσω, θα με γνωρίσουν»*. (Α5): *«Στην αρχή, δεν ήξερα την αδερφή μου! τώρα παίζουμε μαζί»*. (Κ1). Τα παιδιά ενδιέφερε η όλη διαδικασία με τα πορτοκάλια τόσο, που στο τέλος μου ζήτησαν να τα πάρουν μαζί τους και τα έβαλαν στην τσάντα τους.

Ημερολόγιο ερευνητή 5.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, «Η μαμά πετάει», είχε ως στόχο την ενίσχυση της σχέσης μητέρας- παιδιού. Να σημειωθεί, πως αυτό το θέμα δουλεύεται πολύ πιο αποτελεσματικά, σε εργαστήρια που συμμετέχουν και οι μητέρες των παιδιών μαζί με τα παιδιά τους. Εφόσον δεν υπήρχε η δυνατότητα αυτή, το πρόγραμμα που στοχεύει σε αυτό το σκοπό, σχεδιάστηκε πολύ προσεκτικά, ώστε να δώσει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε βάση στην επεξεργασία της υπάρχουσας σχέσης του κάθε παιδιού με τη μητέρα του, με σκοπό την επικοινωνία και τη διαχείριση των φυσιολογικών διαφωνιών μέσα στην σχέση. Έμφαση δόθηκε στην πλευρά του παιδιού, στα συναισθήματά του και τον τρόπο που τα εκφράζει.

Το πιο αξιοσημείωτο κομμάτι είναι η τρίτη και η τέταρτη δραστηριότητα. Εκεί τα παιδιά μπήκαν σε ρόλο. Υποκρίθηκαν τη μητέρα τους. Στην πρώτη από τις δύο, αναφέρθηκαν σε πράγματα που τους εκνευρίζουν, από την πλευρά της. Η διαδικασία ειδικά στην αρχή ήταν λίγο αμήχανη, καθώς απαιτούσε έναν ατομικό τύπο έκθεσης στον οποίο δεν είχαν εξοικειωθεί τα παιδιά. Ξεπεράστηκε το μούδιασμα γρήγορα όμως, μετά την σειρά του Α4, που έκανε μια καταπληκτική μίμηση. Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν έντονα τη στάση του σώματος της μαμάς τους, κουνούσαν το δάχτυλο και άλλα φωνάζανε. Τα θέματα που τους εκνευρίζουν παρατήρησα πως ήταν περίπου κοινά. «Γιατί άνοιξες το ψυγείο;» (Α4), «Πάλι δεν μάζεψες τα παιχνίδια σου;» (Α8), «Δεν είπαμε μέχρι δύο γλυκά την μέρα» (Κ2), «Γιατί δεν δίνεις την Έλσα στην αδερφή σου;» (Κ3). Αξιόλογες προς αναφορά, οι απαντήσεις των παιδιών, που ήταν σε ρόλο παιδιού, «*Ημουν κουρασμένος!*» (Α7), «*Είχα πολύ ώρα να φάω!*» (Α4), «*Έφαγα ένα μόνο άλλα ήταν πολύ μικρό, για αυτό!*» (Κ5).

Με τη γλυκιά γεύση της αγάπης έκλεισε το πρόγραμμα. Μερικά λόγια που ακούστηκαν με ζητούμενο την αγαπημένη στιγμή με τη μαμά μας, είναι τα παρακάτω. «*Έλα να σε πάρω μια αγκαλίτσα αγάπη μου!*» (Α9), «*θέλεις να παίζουμε μαζί;*» (Α4), «*να σου κάνω αγκαλιά και ένα φιλάκι...*» (Α5), «*θα έρθω νωρίς από τη δουλεία, να πάμε βόλτα.*» (Κ5).

Μια πιο συγκεκριμένη παρατήρηση αφορά την Κ5. Η Κ5 είναι ένα παιδί που είναι αρκετά ήσυχο και δεν της αρέσει να καταλαμβάνει ηγετικούς και πρωταγωνιστικούς ρόλους. Ανέμενα μια πολύ συγκρατημένη μίμηση και γενικά μια λιγομίλητη Κ5. Η άσκηση έτσι και αλλιώς ήταν δύσκολη και αρκετά εκθετική. Πέρα από κάθε προσδοκία, η Κ5 έδειξε στην τάξη ένα εντελώς διαφορετικό πρόσωπο. Εκφράστηκε, μιμήθηκε εξαιρετικά, και έδωσε πολλή πληροφορία και στο ρόλο της μαμάς και στο ρόλο του παιδιού. Αυτή τη στάση κράτησε και στην τρίτη και στην τέταρτη δραστηριότητα.

Ημερολόγιο ερευνητή 6.

Οι πίνακες του Σαλβαδόρ Νταλί (στο πρόγραμμα «Αυτοπροσωπογραφίες μεγάλων ζωγράφων»), άρεσαν στα παιδιά και τράβηξαν την προσοχή τους ιδιαίτερα οι αυτοπροσωπογραφίες του συνδυαστικά με την εκκεντρική φιγούρα του. Εντύπωση βέβαια έκανε και η κούκλα που προσωποποιούσε τον Νταλί. Και στην περίπτωση του Νταλί, ο Α4 έκανε το ίδιο σχόλιο, που είχε κάνει και στην περίπτωση της Λου, «*Κυρία ο Νταλί είναι, όπως και η Λου, με τη φαντασία μας;*». Οι αντιδράσεις γενικά των παιδιών μαρτυρούσαν πως η κούκλα έχει πείσει. Στην κουβέντα με τον Νταλί που ακολούθησε, τα παιδιά αυθόρμητα ήθελαν να μάθουν πράγματα για αυτόν. «*Που μένεις;*» (Α6), «*Είναι μακριά η Ισπανία;*» (Κ3), «*Πως ήρθες μέχρι το σχολείο μας;*» (Κ4), «*Ξέρεις την Λου;*» (Κ1), «*Είσατε φίλοι;*» (Α5), «*Η μαμά και ο μπαμπάς μου σε ξέρουν;*» (Κ6), «*Πολύ ωραία ζωγραφίζεις Νταλί*» (Κ2).

Όταν η κούκλα τους είπε ότι είναι καλή στα ακροβατικά, η Κ4 είπε: «*Δείξε μας!*» και ο Νταλί έκανε ένα κόλπο που στέφθηκε από αποτυχία και τα παιδιά γέλασαν. Ο Α8 είπε «*Εσύ δεν ξέρεις τίποτα!*», και η Κ4 «*Είσαι ψεματούρης*».

Η διαδικασία με τον καθρέφτη κράτησε πολλή ώρα. Τα παιδιά είχαν όσο χρόνο χρειάζονταν, για να κοιτάζουν το πρόσωπο τους με λεπτομέρεια. Τα παιδιά ζωγράρισαν σε μεγάλο χαρτί ακουαρέλας το πρόσωπό τους και όλοι καμάρωσαν με το αποτέλεσμα. Τα πιο πολλά παιδιά έκαναν εύστοχες επιλογές χρωμάτων. Συγκεκριμένα, μόνο δύο παιδιά χρησιμοποίησαν ως κυρίαρχο χρώμα, για χρώμα περιγραμμάτων, αντί για το χρώμα του δέρματος, το χρώμα που είχαν τα ρούχα τους εκείνη την ημέρα. Όλοι πάντως έδωσαν το χαρακτήρα τους και την προσωπικότητά τους και όλοι προσπάθησαν για το πιο ρεαλιστικό αποτέλεσμα.

Αξιοσημείωτο είναι πως ενώ η Κ3, που στο πρόγραμμα «*Καλά, είναι φανταστικός αυτός ο εαυτός μου!*» (2^ο εργαστήριο), μου έδειξε χαμηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης και κακή αυτοεικόνα, στην ζωγραφιά του 6^{ου}, αποτύπωσε τον εαυτό της σχετικά μεγάλο.

Στην συζήτηση με τα παιδιά για τα όσα συνέβησαν, αντιλήφθηκα πως τα παιδιά αντιμετώπισαν επιφυλακτικά αυτή τη φιγούρα. Η Κ4 σχολίασε: «*Είναι λίγο ψώνιο αυτός ο φίλος!*», ο Α2 είπε: «*Όλο φτιάχνει τα μουστάκια του*», ενώ ο Α9 είπε: «*Αλήθεια θα βάλει τις ζωγραφιές μας;*». Η κουβέντα προεκτάθηκε στο αν και εκείνοι έχουν υπερεκτιμήσει ποτέ τον εαυτό τους. Στο θέμα αυτό η Κ6 είπε: «*Εγώ, όταν ήμουν μικρή, είπα στην μαμά μου ότι ξέρω να κάνω κούνια μόνη μου και έπεσα και χτύπησα εδώ...*». Αντίστοιχα ο Α7 πήρε το λόγο και είπε,

«εγώ, όταν ήμουν μικρός, με κράταγε ο μπαμπάς στο μονόζυγο και μια άλλη φορά του είπα να με αφήσει να κατέβω μόνος μου με τζαμπ και με άφησε ο μπαμπάς και έβαλα γύψο στο χέρι μου.»

Ημερολόγιο ερευνητή 7.

Το πρόγραμμα «Καθρέφτη, Καθρεφτάκι μου!», ήταν ένα ιδιαίτερα πετυχημένο πρόγραμμα. Άφησε τα παιδιά ενθουσιασμένα και μου ζήτησαν να το επαναλάβουμε. Κάτι που πρέπει να σημειωθεί είναι πως τα παιδιά έχουν αφηθεί μέσα σε όλη την διαδικασία και νιώθουν πια περισσότερη ασφάλεια. Ακολουθούν όλες τις συμβάσεις που τους θέτω χωρίς να χρειάζονται επεξηγήσεις και έχουν ενισχύσει τη δημιουργική τους φαντασία. Κάποιες φορές θέτω τη σύμβαση και με μία έκφραση ή μίμηση και τα παιδιά ακολουθούν. Τα παιδιά λοιπόν έχουν αρχίσει και πιστεύουν ότι μπορούμε να πάμε όπου θέλουμε με την μαγική αστερόσκονη. Έχει συζητηθεί ασφαλώς πώς η μαγική αστερόσκονη είναι ψεύτικη στην πραγματικότητα και αληθινή στη φαντασία μας. Έχουν πια κατανοήσει όμως, ότι τα πάντα είναι δυνατά. Για παράδειγμα ο Α8 στο τέλος της παρέμβασης «Καθρέφτη, Καθρεφτάκι μου!» μου είπε: *«Κυρία, την άλλη φορά θα πάμε στην Ιαπωνία, είναι πολύ μακριά!»*. Ο Α8 μου το ζήτησε αυτό τουλάχιστον τρεις φορές, μέχρι να αποχωρίσω από το τμήμα.

Πριν προλάβουν να ανοίξουν τα μάτια τους τα παιδιά είπα ταραγμένη: *«Αμάν, πώς βρεθήκαμε εδώ!»*. Τα παιδιά κατευθείαν ακολούθησαν τη σύμβαση της ιστορίας και προσποιήθηκαν και αυτά, πως είναι ταραγμένα και κοιτούσαν γύρω γύρω με έκπληξη. Μόλις τους είπα πως η χώρα των καθρεφτών είναι επικίνδυνη, τα παιδιά αγκαλιάστηκαν σε δυάδες και τριάδες, έκαναν τρομαγμένες εκφράσεις και ήχους. Η Κ4 είπε ψιθυριστά: *«Μη μιλάτε δυνατά δεν θα μας ακούσει.»*. Μόλις άκουσαν τα παιδιά τη δεύτερη ηχογράφηση άρχισαν να ουρλιάζουν. Ο Α2 είπε: *«Τώρα κυρία τι θα κάνουμε, δεν θα προλάβουμε να φύγουμε ποτέ από δω...»*. Δίνοντας ένα δραματικό ύφος σε αυτό που συμβαίνει. Τα πιο πολλά παιδιά τα κατάφεραν αρκετά καλά στην άσκηση με τους καθρέφτες. Μόνο η Κ1, ο Α6 και ο Α1 που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, δεν λειτούργησαν την άσκηση. Τα υπόλοιπα παιδιά είχαν πολύ καλή επίδοση.

Ο Α1, που είναι το παιδί που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, δεν είχε εμφανιστεί για αρκετές συναντήσεις, για αυτόν τον λόγο δεν αναφέρθηκε σε καμία από τις προηγούμενες. Στην συγκεκριμένη ήταν παρόν και έδειχνε ενδιαφέρον για αυτά που συνέβαιναν, κάποιες φορές βέβαια χανόταν και βρισκόταν υπό την επίβλεψη της ιδιωτικής του παιδαγωγού. Στην συνέχεια, επέστρεφε πάλι. Να σημειωθεί εδώ, πως κατά τη διάρκεια που ο Α1 παρακολουθούσε κι

συμμετείχε στις διαδικασίες, η ιδιωτική παιδαγωγός καθόταν σε μία καρέκλα απέναντι από την ομάδα. Επενέβαινε μόνο, όταν το έκρινε απαραίτητο.

Στη δεύτερη άσκηση των καθρεφτών, οι πρώτοι πέντε μαθητές ήταν πολύ ενεργητικοί (χοροπηδήματα, τρέξιμο επιτόπου κ.λ.π.). Έτσι, οι μαθητές παραπονέθηκαν, ότι κουράστηκαν. Στους υπόλοιπους ζητήσαμε να είναι πιο στατικοί και να μην μας λαχανιάσουν. Η διαδικασία παρόλα αυτά, άρεσε στους μαθητές.

Όταν βγήκαμε στην αυλή και φτάσαμε στο σημείο που η Λου, υποτίθεται, ζωγράφιζε με τα πινέλα της, καθίσαμε λίγο κάτω, να ξεκουραστούμε. Τα παιδιά είχαν παρασυρθεί από την ιστορία και ήθελαν να τη συνεχίσουν. Η Κ4 μου λέει: *«κυρία, η μάγισσα είναι πίσω σου!»*, ο Α6 *«μας ακολούθησε, θα της ρίξω ιστό!»*. Όμως η διαδικασία έπρεπε να τελειώσει, οπότε απάντησα στα παιδιά: *«μην ανησυχείτε δεν πρόκειται να μας βρει εδώ. Εδώ που είμαστε, δεν έχει ούτε ένα καθρέφτη. Για αυτόν τον λόγο, η Φίνα δεν φεύγει ποτέ από την χώρα των καθρεφτών!»*.

Τα παιδιά, άρχισαν να ψάχνουν, αλλά, δεν βρήκαν αμέσως τα πινέλα. Για αυτό τέσσερα από αυτά (Α5, Α8, Κ3, Α2), μου έδειξαν διαφορετικά αντικείμενα για πινέλα. Για παράδειγμα, ο Α2 έπιασε στα χέρια του ένα φυτό και είπε: *«κυρία! Να τα, τα βρήκα!»*. Η απάντηση ήταν: *«Δεν είναι αυτά, τα έχω δει τα πινέλα της Λου, είναι πολύχρωμα και μοιάζουν με κανονικά πινέλα.»*.

Τέλος το να ζωγραφίσουμε τις ζωγραφίες της ανατροφοδότησης με τα πινέλα της Λου ήταν επιθυμία των παιδιών, και έγινε πράξη. Ο Α7 είπε: *«κυρία, να ζωγραφίσουμε με τα πινέλα της Λου, θα της τα προσέχουμε.»*.

Ημερολόγιο ερευνητή 8.

Το πρόγραμμα «Ένας Ισπανός στην Ιαπωνία», λειτούργησε ως απόδειξη ότι όλα είναι δυνατά στη φαντασία των ανθρώπων, ιδέα που δίνει βάρος στην δημιουργική σκέψη. Το πρόγραμμα αυτό δεν ήταν σχεδιασμένο να πραγματοποιηθεί. Η τροποποίηση του σχεδιασμού με την προσθήκη ενός ταξιδιού στον υπαρκτό κόσμο συνέβη λόγω της προτροπής-επιθυμίας ενός μαθητή, του Α8, ο οποίος αγαπά την Ιαπωνία και ξέρει πράγματα για αυτήν, αλλά ξέρει επίσης, ότι είναι πολύ μακριά, για να πάει στα αλήθεια. Το ταξίδι σε ένα υπαρκτό μέρος είχε τους περιορισμούς του, δηλαδή με τα παιδιά ταξιδέψαμε στην Ιαπωνία, όπως την ξέρουμε μέσα από τη φαντασία μας.

Το γράμμα που έφερα μαζί μου, αποτέλεσε μια πολύ επιτυχημένη αφορμή, αφού προκάλεσε στα παιδιά περιέργεια, αποτέλεσε ένα γοητευτικό μυστήριο, ενώ έδειξαν ζήλο στην

προσπάθεια να το εξιχνιάσουν και τα πήγαν πολύ καλά σε αυτό. Μόλις διάβασα τελικά το γράμμα, η ιδέα του ταξιδιού στην Ιαπωνία είχε μεγάλη ανταπόκριση. Πάντα μου ζητούσαν πριν τα ταξίδια μας, να τους βάλω παραπάνω αστερόσκηνη και εγώ πάντα τους έλεγα ότι δεν πρέπει να πέσει πολλή, έτσι, η ανατροπή του να βάλουμε πολλή, να δούμε τι θα γίνει, έφερε χαρά. Τα παιδιά με ακολούθησαν χωρίς καμία καθυστέρηση στην πλοκή της ιστορίας, μόλις τους είπα: «Ωχ... μικραίνουμε!» και άρχισα να λυγίζω τα γόνατά μου. «Είμαστε μικροί σαν την κιμωλία», είπε η Κ3 και έδειξε μια μικρή κιμωλία που είχε πέσει κάτω, «θα μας πατήσουνε Παναγία μου!» είπε η Κ2. Οι φράσεις, «παιδιά δεν μας βλέπουν οι δασκάλες μας, πάμε γρήγορα σε μία γωνία να μην μας πατήσουν», συσπείρωσαν την ομάδα και λειτούργησαν σαν ομάδα, αυτό φάνηκε, όταν στο κλίμα αγωνίας τα παιδιά αγκαλιάστηκαν ή κρατιόντουσαν από το χέρι, όλοι με όλους. Οι μιμητικές δεξιότητες αναπτύχθηκαν, αφού τα παιδιά έπαιζαν πως ήταν μικρά και τρομαγμένα. Έπειτα φωνάξαμε όλοι μαζί δυνατά και ο Α5 είπε: «Πάλι δεν μας ακούνε!», η Κ6 «Βάλτε όλη σας τη δύναμη!».

Στην δράση με την ζωγραφική τα παιδιά έφτιαξαν ένα πολύ ωραίο έργο, ενώ σεβάστηκαν όλοι ανεξαιρέτως, πως ο χώρος του χαρτονιού ήταν για όλους. Στους Α7, Κ2, Α4, Κ3, Α4 και Α3, συνέβη εκπληκτική συνεργασία, αφού ο ένας έδινε πάσα στον άλλον, για να τελειώσει ο δεύτερος, αυτό που άρχισε ο πρώτος, αφήνοντάς του ένα προφανές σχέδιο (άνθρωπο) στη μέση.

Έπειτα, στην κόπια των εισιτηρίων τα παιδιά τα πήγαν αρκετά καλά για τη δυσκολία της άσκησης στην μεταφορά του σχεδίου. Το πιο αξιοσημείωτο είναι πως συνεργάστηκαν πολύ ωραία τα ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι έβρισκε το δικό του τρόπο δηλαδή κάποιιοι προέβησαν σε ταυτόχρονη σχεδίαση, άλλοι πάλι πρώτα κατάλαβαν το σχήμα και μετά το αποτύπωσαν. Ο Α7 είπε «κάντο πιο αργά Κ6», «πάλι από την αρχή» (Α8), «περίμενε να το ζωγραφίσω» (Κ3). Στο τέλος όλα τα παιδιά χάρηκαν, όταν είδαν το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους, εκτός από τον Α8 που είπε «δεν είναι ίδιο», με μια σχετική απογοήτευση. Η απάντησή μου ήταν πως «το θέμα ήταν να αντιγραφούν με αυτόν τον τρόπο Α8 μου. Αφού αντιγράφηκαν έτσι, είναι σωστό το εισιτήριο σου, μην σκας!», και ξεπεράσαμε το πρόβλημα.

Στην «Ιαπωνία» αναπτύξαμε τη δημιουργική φαντασία μας. Εμβόλιμα στη δική μου δραματική αφήγηση της περιγραφής του νοερού σκηνικού της Ιαπωνίας, προσέθεταν τα παιδιά τη δική τους φαντασία «Εκεί κυρία πουλάνε τα σπαθιά των σαμουράι» (Κ8), «μια οικογένεια τρώει με ξυλάκια, δείτε τους στο παράθυρο» (Κ4), «να δοκιμάσουμε τα γλυκά τους έχω ακούσει ότι είναι νόστιμα, γιαμι γιαμ...» (Α4). Πριν από αυτό, είχαμε μεταμφιεστεί, για να μπούμε στο κλίμα. Όλα τα αγόρια ήθελαν να τους ζωγραφίσω μουστάκι, ενώ, στο τέλος, μου το ζήτησαν και

τα κορίτσια. Στην αρχή η Κ1 και ο Α2 δεν ήθελαν να τους ζωγραφίσω καθόλου, αλλά στο τέλος ,όταν τους είδαν όλους ζωγραφισμένους, μου ζήτησαν και αυτοί.

Την ιδέα για τον Νταλί που είναι μικρός, την έδωσε η Κ4, που υπέδειξε ένα λέγκο και είπε: «να τος! Ο κύριος Νταλί!. Είναι μικρός!». Στο σημείο αυτό, είχε σχεδιαστεί ένα διαφορετικό τέλος, που δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς η ιδέα αυτή που έδωσε η Κ4 ήταν πιο ενδιαφέρουσα και πιο δημιουργική. Πήραμε προσεκτικά στο χέρι μας τον μικροσκοπικό κύριο Νταλί και τον ρωτήσαμε αν θέλει να επιστρέψει μαζί μας την πραγματικότητα. Όλα τα παιδιά ήθελαν να τον ακουμπήσουν και να τον χαϊδέψουν.

Ημερολόγιο ερευνητή 9.

Στο πρόγραμμα «σούπερ- μάνα» ήταν ένα πολύ δημιουργικό πρόγραμμα που αφορούσε ένα δύσκολο θέμα για επεξεργασία (τη σχέση με τη μητέρα), όταν απουσιάζει η μητέρα. Δουλεύτηκε, λοιπόν, η αντίληψη της σχέσης στην οπτική των παιδιών. Το εγχείρημα αυτό, πήγε αρκετά καλά και η ατμόσφαιρα του εργαστηρίου ήταν αρκετά συναισθηματική. Στο τμήμα αυτό των παιδιών μέσα από τη δική μου παρατήρηση στα προγράμματα για τη μητέρα, αλλά και την επιβεβαίωση που μου έδωσε η νηπιαγωγός του, δεν υπάρχει κάποιο σοβαρό περιστατικό κακής οικογενειακής σχέσης γενικότερα.

Η διαδικασία της δημιουργίας του παραμυθιού πήγε πολύ καλά, βγήκε αβίαστα και κράτησε τα παιδιά. «εγώ όταν έχω χτυπήσει και κλαίω, η μαμά με παίρνει αγκαλιά», είπε ο Α9 και η τάξη συμφώνησε ομόφωνα και κάπως έτσι, καταλήξαμε στην ηρωίδα του παραμυθιού. «...να έχει κεραυνούς δυνατούς και να κλαίνε τα παιδιά» (Κ4), «πήγανε στην παιδική χαρά και χτύπησαν και κλαίγανε» (Α4), «ήταν μόνο στο σκοτάδι και φοβόντουσαν και κλαίγανε...» (Κ2), «η σούπερ μαμά ήρθε και τα πήρε αγκαλιά και η μαμά μου» (Α6), «ήρθε και με τις δυνάμεις της, τα σταμάτησε να κλαίνε» (Κ3), «η πόλη είχε μόνο παιδιά» (Α7). Στη διαδικασία της ζωγραφικής, το μόνο πρόβλημα που προέκυψε ήταν ανάμεσα στους Κ3 και Α6, επειδή η Κ3 ήθελε να τελειώσει μόνη της τη σκηνή με την παιδική χαρά. Το ζήτημα λύθηκε, όταν πρότεινα στον Α6, να φτιάξει ένα παιδί που έπεσε και χτύπησε για να συμπληρώσουμε την ιστορία. Τις περισσότερες φορές τα παιδιά επέλεξαν μόνα τους, τι θέλουν να ζωγραφίσουν, «εγώ θέλω να φτιάξω το εξώφυλλο, θα ζωγραφίσω τη σούπερ μαμά!» (Κ6).

Στο τέλος του παιχνιδιού με τα φουλάρια, κέρδισε το ενδιαφέρον των παιδιών, όπως κάθε ενεργητικό παιχνίδι, η Κ3. Είπε: «κυρία... να παίζουμε τώρα το παραμύθι μας» και ακολούθησε

η διαδικασία δραματοποίησης της ιστορίας πιστά, κάνοντας αναπαράσταση όλες τις σκηνές της ιστορίας και ορίζοντας μια μαμά.

Για την επόμενη δράση, πρέπει να σημειωθεί, πως τα παιδιά από την ώρα που μπήκα, θέλανε να μου δείξουν τη φωτογραφία της μαμάς τους, τονίζοντας ότι θυμηθήκανε, να τη φέρουν. Για την αφορμή της τελευταίας δράσης, είπα στα παιδιά: *«Βρε παιδιά το πιο σημαντικό! ξεχάσαμε να βάλουμε στο παραμύθι μας... πώς τη λένε τη σούπερ μαμά; Τη δική σας σούπερ μαμά, πώς τη λένε; Για να είναι δίκαιο, πρέπει να φτιάξουμε τόσα παραμύθια, όσες και οι μαμάδες, να μην αδικήσουμε καμία!»*, *«εμένα τη μαμά μου τη λένε Φαίη κι αλήθεια με κάνει να μην κλαίω»* (A5). Τα γεγονότα της κάθε ιστορίας ήταν βιογραφικά, αφού ζήτησα από τα παιδιά να σκεφτούν κάτι, που τους κάνει να κλαίνε και μόνο η μαμά τους, τα ηρεμεί. Οι πιο πολλές ιστορίες είχαν να κάνουν με χτυπήματα, εκτός από μια, που είχε σχέση με το σκοτάδι και μια που είχε σχέση με τις τσούχτρες, *«όταν χτυπάω με τον αδερφό μου, είμαι πολύ στενοχωρημένος και η μαμά μου με παίρνει αγκαλιά και εγώ δεν θέλω άλλο να κλαίω»* (A5), *«θα φτιάξω τις τσούχτρες που με τρομάζουν, και μια φορά πιο παλιά με είχε τσιμπήσει μια και έκλαιγα πολύ και η μαμά μου έβαλε κρέμα και με πήρε αγκαλιά και σταμάτησα να κλαίω»* (K6), *«θα ζωγραφίσω εμένα στο κρεβάτι μου, που όταν είναι σκοτάδι, κλαίω.... και μετά τη μαμά που έρχεται και με παίρνει να κοιμηθώ στο κρεβάτι της αγκαλιά»* (K2).

Ημερολόγιο ερευνητή 10.

Το πρόγραμμα «σπεσιαλιτέ για νεράιδες» ήταν από τα πιο πετυχημένα προγράμματα όσον αφορά την ψυχαγωγία των παιδιών. Στο τέλος του προγράμματος με τη λύση της πλοκής η K4 είπε πάνω στους αλλαλαγμούς της: *«Είμαι πολύ ευτυχισμένη!»* και όλα τα παιδιά το χάρηκαν πάρα πολύ. Αν και τα παιδιά είχαν συνειδητοποιήσει κάτω και από τις δικές μου επεξηγήσεις και τις απαντήσεις των ερωτήσεών τους, πώς ό,τι συμβαίνει στο εργαστήριο, όταν φοράμε αστερόσκηνη δεν είναι πραγματικό, στο εργαστήριο αυτό, χάθηκαν μέσα στην ιστορία, σαν να ήταν πραγματική. Σε αυτό βοήθησε, η εμπύχωση μου και τα πραγματικά υλικά της συνταγής. Τα παιδιά συνεργάστηκαν εξαιρετικά, αυτό ήταν άλλωστε και το ζητούμενο. Απολάυσανε τους καρπούς των κόπων τους και πανηγύρισαν σαν ομάδα αγκαλιασμένα. Το κλίμα ήταν συνεργατικό σε όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου.

Στη δράση με το βιολετόζουμο, τα παιδιά επέδειξαν μεγάλη θέληση και υπομονή να μεταφέρουν όλο το χρωματιστό νερό από ποτήρι σε ποτήρι. Στην δράση αυτή ο A2 ήταν ο πιο ατσούμπαλος μεταφορέας του παιχνιδιού, έτσι η K2 και η K6 που καθόντουσαν δεξιά και

αριστερά του του είπαν «Α2 πρόσεχε θα χάσουμε το θαλασσόνερο» (Κ2), «ρίξε σιγά-σιγά θα το πιάσω» (Κ6). «Έχει άλλο;» είπε ο Α3, που βρισκόταν στο τέλος της στήλης με το τριανταφυλλόνερο, στον Α7, που βρισκόταν στην αρχή, και εκείνος του απάντησε «λίγο ακόμα θα το πάρω όλο». Ο Α4, που βρισκόταν στην αρχή της σειράς με το θαλασσόνερο, είπε στην ομάδα του στο τέλος «Δεν μπορώ να το πιάσω είναι λίγο, θα σηκώσω τη δεξαμενή και τα το ρίξω στο ποτήρι μου».

Αντίστοιχη συνεργασία επέδειξαν τα παιδιά στη δράση με τη γύρη (σιμιγδάλι). Κρατούσαν τους κώνους και έτσι είχαν ελεύθερο μόνο ένα χέρι. Προς το τέλος λοιπόν, που το σιμιγδάλι λιγότεψε και δεν μπορούσαν να το πιάσουν με το ένα τους χέρι μόνο, συνεργάζονταν σε δυάδες και τριάδες. Ένας κρατούσε τον κώνο και οι άλλοι του τον γέμιζαν με τα δύο τους χέρια. Ο Α4, όταν πια είχε μείνει πολύ λίγο, είπε στην ομάδα, «έτσι είναι πιο εύκολο» και έδειξε τον τρόπο του. Είχε ακουμπήσει κάτω τον κώνο και έσπρωχνε το σιμιγδάλι με το άλλο του χέρι, το είχε μετατρέψει δηλαδή, σε φαράσι. Οι υπόλοιποι τότε ακολούθησαν το παράδειγμά του.

Στο τέλος, όταν η συνταγή ήταν έτοιμη το κλίμα ομαδικότητας φούντωσε. Λύσανε όλοι μαζί το μυστήριο του χάρτη, «αυτό μοιάζει με χάρτη!» (Α5), «είναι η τάξη μας» (Α4), «αυτός μοιάζει με τον προτζέκτορα» (Κ3), «το κουτί είναι στο χ» (Α4). Φυσικά, όταν πήγαν στον προτζέκτορα και βρήκαν το χρυσό κουτί, οι πανηγυρισμοί δεν είχαν προηγούμενο. Η ομάδα χοροπηδούσε και αγκαλιαζόταν.

Ημερολόγιο ερευνητή 11.

Το εργαστήριο «Στου σκοινιού τα μανταλάκια» ενδυνάμωσε τις φιλίες της τάξης. Τα παιδιά απόλαυσαν το παραμύθι και μοιράστηκαν δικές τους εμπειρίες με τις φιλικές τους σχέσεις στην ομάδα, «εγώ με την Αλίκη κι τον Χρήστο τσακωνόμαστε πολλές φορές, γιατί η Αλίκη δεν δίνει τα πράγματα της, αλλά επειδή είμαστε φίλοι παίζουμε μετά» Κ5, «Όταν δεν μπορώ να κάνω κάτι η Κ3 πάντα με βοηθάει» (Κ1), «Είχα πάει στην Κ2 και μου έδωσε τα παιχνίδια της να παίζω και το κινητό Έλσα» (Κ6), «με τα ξαδέρφια μου και τους φίλους μου μαλώνουμε, άμα γίνεται κάτι, αλλά μετά ζητάμε συγγνώμη και είμαστε πάλι φίλοι» (Α4).

Η δράση βρήκα σωτηρία στην αγκαλιά σου ανέδειξε τη συνεργασία των παιδιών. Αξιοσημείωτο είναι πως τα παιδιά επέλεξαν τη φωλιά σα μέθοδο αποφυγής του 'κινδύνου' και υπολόγιζαν σε αυτήν. Εντύπωση μου έκανε πως αφιέρωσαν χρόνο και στην σωτηρία των ακίνητων μελών της ομάδας. Στο παιχνίδι βέβαια συνέβη αρκετές φορές η εξής ζαβολιά από

τους περισσότερους: ο κίνδυνος έπιανε κάποιον και αυτός συνέχιζε να λειτουργεί, σαν να μην τον είχε πιάσει.

Η πιο σημαντική δράση ήταν αυτή με το σκοινί και τις ζωγραφίες. Τα παιδιά ζωγράφισαν τους αγαπημένους τους φίλους. Η συντριπτική πλειοψηφία δε επέλεξε να αναπαραστήσει φίλους από την τάξη, έτσι, είχα τις παρακάτω παρατηρήσεις. Κάθε φορά, που κάποιος ανέβαινε να παρουσιάσει τους φίλους του και αναφερόταν σε παιδιά από την τάξη, οι εικονιζόμενοι φίλοι έπαιρναν μεγάλη χαρά. Στη γλώσσα του σώματός τους παρατηρούσες πλατιά χαμόγελα, χαμόγελα ντροπής, κουνούσαν χαρούμενα το σώμα τους. Δυο παιδιά, μάλιστα, ο Α2 και ο Α7 ζωγράφισαν μόνο ο ένας τον άλλο, στο ίδιο ακριβώς πλαίσιο και έδωσαν την ίδια εξήγηση, «ο πιο αγαπημένος μου είναι ο Α7, γιατί παίζουμε μαζί όλα τα παιχνίδια και παίζουμε και αυτοκινητάκια» (Α2), «Έφτιαξα τον Α2 και εμένα, εδώ καθόμαστε και παίζουμε με τα αυτοκινητάκια» (Α7). Ένα περιστατικό, που πρέπει να σημειωθεί, αφορά την Κ6 και την Κ5. Η Κ5 ζωγράφισε όλα τα κορίτσια, αλλά στην παρουσίασή της μας είπε, ότι η πιο αγαπημένη της φίλη είναι η Κ6. Όταν ήρθε η σειρά της Κ6, στο μπροστινό φύλλο της ζωγραφιάς της είχε σχεδόν όλα τα κορίτσια της τάξης, εκτός από την Κ5. Εκεί παρατήρησα την απογοήτευση της Κ5, που δεν είπε τίποτα. Το περιστατικό είχε ευτυχώς ευχάριστο τέλος, αφού η Κ6 γύρισε τη σελίδα της στην οποία είχε ζωγραφίσει στο πίσω φύλλο μόνο την Κ5. Η Κ5 ικανοποιήθηκε πολύ από την εξέλιξη, κάτι που φάνηκε από την γκριμάτσα της και τη στάση του σώματός της που ανασηκώθηκε.

Ημερολόγιο ερευνητή 12.

Το πρόγραμμα «ταξίδι μέσα μου», έκλεισε τον κύκλο των εργαστηρίων, υπερτονίζοντας το βασικό του θέμα, που αφορά τον εαυτό του καθενός. Αρχικά, έκανε πολύ θετική εντύπωση η ιδέα του ταξιδιού μέσα μας, που κέρδισε την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών. Πολύ διασκεδαστικές κρίθηκαν οι δράσεις που αφορούσαν το ταξίδι στα όργανα του σώματος, εκεί τα παιδιά εκφράστηκαν κινητικά και δραματικά. Εύστοχη έκρινα την παρατήρηση του Α8 «όλοι έχουμε τα ίδια όργανα», η οποία απασχόλησε την ομάδα και έκανε αίσθηση σε όλους.

Μεγάλη σημασία για τους στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος είχαν το ταξίδι στην καρδιά και το μυαλό. Στο ταξίδι της καρδιάς αναρωτηθήκαμε ποια είναι τα συναισθήματα που νιώθουν οι άνθρωποι. «Είναι χαρούμενοι και λυπημένοι όταν γίνεται κάτι που δεν θέλουν» (Κ1), «Φοβούνται» (Κ4), «Αγαπάνε» (Α9), «θυμώνουν και είναι θυμωμένοι» (Α5), «τα νιώθουν

όλοι, γιατί όλοι έχουν καρδιά» (A4), «εγώ όταν γυρνάει στο σπίτι η μαμά το βράδυ, νιώθω λυπημένος» (A2), «όταν παίζουμε όλοι μαζί με την κυρία Χαρά, νιώθω πολύ χαρούμενη» (K3).

Στη στάση μας στο «μυαλό», κάναμε πολλή ησυχία, για να ακούσουμε τις σκέψεις του. Ζήτησα από τον καθένα να μας πει τι σκέφτεται το δικό του μυαλό εκείνη τη στιγμή, ενώ συμφωνήσαμε, όπως και παραπάνω, πως όλοι οι άνθρωποι σκέφτονται. «Το μυαλό μου σκέφτεται, ότι είναι πολύ ωραίο το παιχνίδι μας» (A8), «το μυαλό μου σκέφτεται, ότι θέλουμε να ξαναπαίζουμε το παιχνίδι με το φανταστικό φίλο της Λου, όπως την άλλη φορά, και ότι είσαι η πιο φανταστική δασκάλα» (K3), «το δικό μου σκέφτεται, να παίζουμε πάλι το παιχνίδι με τις βόμβες και τις οικογένειες» (K2), «εμένα μου λέει, να παίζουμε πάλι το παιχνίδι με τη μάγισσα» (K4), «το μυαλό μου λέει, ότι μας αγαπάς πολύ» (A4), «το δικό μου λέει, ότι θα έρθεις και πάλι αύριο για να παίζουμε» (A5), «το μυαλό μου σκέφτεται, ότι θα παίζουμε πάλι το παιχνίδι με τη μάγισσα και θα φοράω τη μπλούζα σπίντερμαν και θα της ρίξω ιστό για να φύγει» (A6), «το δικό μου κυρία Χαρά λέει, πως μου αρέσει πολύ που καθόμαστε εδώ μαζί σου» (A9) κ.α.. Αντίστοιχα, στο τέλος, μοιράστηκα και εγώ τις σκέψεις μου με τα παιδιά, σε ένα ελαφρώς φορτισμένο κλίμα αποχαιρετισμού, αφού βρισκόμασταν στο τελευταίο εργαστήριο και στο τέλος κάναμε μια ομαδική αγκαλιά. Αποκλειστικά για μένα και τα δικά μου συναισθήματα, δεν θα μπορούσα να φανταστώ καλύτερη καταληκτική διαδικασία και μεγαλύτερη επιβράβευση, από τις σκέψεις που μου χάρισαν τα παιδιά.

Στην τελευταία δραστηριότητα, τα παιδιά ήρθαν πιο κοντά στη γνωριμία με τα σημεία που αντιπροσωπεύουν τον εαυτό τους. Όλοι επέλεξαν να ζωγραφίσουν τελικά κάτι, αν και δεν ήταν προαπαιτούμενο, για την διαδικασία. Όλες οι ζωγραφιές ήταν εύστοχες, σε σχέση με το ζητούμενο, και οι πιο πολλές αφορούσαν πράγματα που τους αρέσει να κάνουν π.χ. «έφτιαξα μια τηλεόραση, γιατί μου αρέσει πολύ να βλέπω με τον αδερφό μου, αλλά δεν μπορώ να βλέπω συνέχεια» (A4), «έφτιαξα μια μπαλαρίνα, γιατί είμαι και εγώ, αφού πηγαίνω στην Ιουλία και κάνω» (K5), «είναι μια παραλία, γιατί μ' αρέσει πιο πολύ από όλα να κάνω με τον μπαμπά τα κουβαδάκια, και τα κάνω πιο ωραία από όλους» (A7), «είμαι εγώ που φοράω ένα ωραίο φόρεμα, γιατί μου αρέσει να φοράω ωραία ρούχα» (K6), «εγώ, που είμαι σπίντερμαν και ρίχνω ιστό και έχω αράχνες» (A6), κ.α.. Όσον αφορά τα αντικείμενα, οι πιο πολλοί έβαλαν ένα μουσικό όργανο, που αντιπροσώπευε τη μουσική που τους αρέσει, ενώ, κάποιες επιλογές έγιναν με εντελώς συμβολική σκέψη π.χ. «το αεροπλάνο το έβαλα γιατί μου αρέσει όταν πηγαίνουμε ταξίδι με τη μαμά και τον μπαμπά» (A2).