



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»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην ανάπτυξη της
συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών της Δ' τάξης
Δημοτικού Σχολείου.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:

Δέδε Δήμητρα

ΑΜ : 5052202101005

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Λενακάκης Αντώνιος

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

Τζαρτζάνη Ιωάννα

Κωστή Αικατερίνη

Ναύπλιο 2023

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να υπογραμμίσω ότι χωρίς τη συμβολή κάποιων ανθρώπων θα ήταν πολύ δύσκολο να ολοκληρωθεί αυτή η εργασία.

Καταρχάς, ειδική μνεία θα ήθελα να κάνω στον κύριο Λενακάκη Αντώνη, επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας εργασίας, για την καθοδήγησή του, την ουσιαστική συνεργασία και την έμπνευση καθ' όλη της διάρκειας της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Εν συνεχεία, θέλω να ευχαριστήσω θερμά, την κ. Ιωάννα Τζαρτζάνη και την κ. Αικατερίνη Κωστή, μέλη της τριμελούς επιτροπής, για την υποστήριξη και την πολύτιμη συνεισφορά τους.

Ακόμα, θέλω να ευχαριστήσω το Αγγελοπούλειο Ίδρυμα Σχολικών Κτιρίων και Υποτροφιών, του οποίου ήμουν υπότροφος, για την παροχή του και την υποστήριξή του.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου. Ειδικότερα τον αγαπημένο μου σύζυγο Θεοδόση, για την αμέριστη συμπαράστασή του και την υπομονή του καθ' όλη την περίοδο της έρευνας και συγγραφής της εν λόγω εργασίας.

Περιεχόμενα

Περίληψη	iv
Abstract	v
1. Εισαγωγή.....	1
2. Συναισθηματική επάρκεια.....	3
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση της συναισθηματικής επάρκειας	3
2.2. Μεθοδολογία αξιολόγησης της συναισθηματικής επάρκειας.....	8
3. Δραματική Τέχνη.....	12
3.1. Εννοιολογική προσέγγιση της δραματικής τέχνης	12
3.2. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση	13
3.3. Σχέση της δραματικής τέχνης με την συναισθηματική επάρκεια	20
4. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	29
4.1. Το Ερευνητικό Πρόβλημα	29
4.2. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	30
4.3. Ερευνητική Μέθοδος.....	31
4.4. Ερευνητικό Δείγμα.....	31
4.5. Ερευνητικά Εργαλεία	32
4.5.1. Ερωτηματολόγιο	33
4.5.2. Συμμετοχική Παρατήρηση.....	34
4.6. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων.....	35
4.6.1. Ποσοτική Ανάλυση.....	35
4.6.2. Ποιοτική ανάλυση.....	35
4.7. Οργάνωση παιδαγωγικών παρεμβάσεων	36
5. Παρουσίαση Ερευνητικών Δεδομένων	38
5.1. Τα Αποτελέσματα της Ποσοτικής Έρευνας.....	38
5.1.1. Έλεγχος Αξιοπιστίας.....	38
5.1.2. Έλεγχος Κανονικής Κατανομής	39
5.1.3. Σύγκριση των Μέσων όρων	39
5.2. Τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας.....	44
6. Συζήτηση συμπερασμάτων.....	57
6.1. Περιορισμοί – Πρόταση για μελλοντική έρευνα	60

Βιβλιογραφία	61
Παράρτημα	71
Ερωτηματολόγιο	71
Παιδαγωγικές παρεμβάσεις	73

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη συμβολή της δραματικής τέχνης, μέσω παιδαγωγικών παρεμβάσεων, στην ενίσχυση της συναισθηματικής επάρκειας μαθητών και μαθητριών δημοτικού σχολείου. Πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης κατά το σχολικό έτος 2022-2023 σε δημοτικό σχολείο της περιοχής της πόλης του Άργους. Εφαρμόστηκαν 12 εργαστήρια δραματικής τέχνης σε μαθητές/τριες της Δ' τάξης της σχολικής μονάδας, κατά την περίοδο από Οκτώβριο 2022 μέχρι και Ιανουάριο 2023.

Για τη συλλογή δεδομένων, υιοθετήθηκε η μεικτή ερευνητική μέθοδος. Για τα ποσοτικά δεδομένα αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές/τριες πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του Statistical Package for the Social Science (SPSS). Στα ποιοτικά δεδομένα, ακολουθήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση και για την επεξεργασία των ευρημάτων υιοθετήθηκε η θεματική ανάλυση και οι σημειώσεις πεδίου.

Τα συμπεράσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και συνεπώς τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην ενίσχυση της συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: δραματική τέχνη, συναισθηματική επάρκεια, παρεμβάσεις, ενσυναίσθηση, συνεργασία.

Abstract

This research examines the contribution of dramatic art, through pedagogical interventions, to the strengthening of the emotional industry of students and primary school students. Action research was carried out during the 2022-2023 school year in a Primary School in the area of the city of Argos. 12 dramatic art workshops were implemented for 4th grade students of the school unit, during the period from October 2022 to January 2023.

For data collection, mixed research method was adopted. For the quantitative data, a questionnaire was used, which was completed by the students before and after the interventions. The data were processed and analyzed with the help of the Statistical Package for the Social Science (SPSS). In the qualitative data, participant observation was followed and for the elaboration of the findings thematic analysis and field notes were adopted.

The conclusions of the research confirmed the research questions raised and explained the contribution of dramatic art in enhancing the emotional activity of students.

Key words: dramatic art, emotional work, interventions, empathy, collaboration.

1. Εισαγωγή

Στην σημερινή εποχή ο άνθρωπος καλείται να διαχειριστεί ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλον, το οποίο προϋποθέτει χαρακτηριστικά όπως ευελιξία, προσαρμοστικότητα, συνεργασία και δημιουργικότητα. Στο ίδιο πλαίσιο, τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με πληθώρα ετερόκλητων μηνυμάτων και πληροφοριών, ενώ μεγαλώνοντας μέσα σε μια κοινωνία κρίσεων αλλά και διαφορετικότητας, δέχονται τόσες πολλές προσλαμβάνουσες που δύσκολα μπορούν να τις διαχειριστούν. Στην προσπάθειά τους να αναπτυχθούν και να αυτοπροσδιοριστούν, καλούνται να αναγνωρίζουν, να οριοθετούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.

Η συναισθηματική επάρκεια αποτελεί μία σημαντική δεξιότητα, που συμβάλλει στα προαναφερόμενα, η οποία καλλιεργείται από μικρή ηλικία, τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό να γίνονται προσπάθειες ανάπτυξης της και στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου, της βασικής δηλαδή σχολικής εκπαίδευσης. Σήμερα, προτείνονται διάφορες στρατηγικές για την ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής, καθώς και άλλων συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσα από την εκπαίδευση.

Η δραματική τέχνη αξιοποιείται στο σύγχρονο σχολείο για την επίτευξη πολλών στόχων, ενώ, όπως πρόκειται να παρουσιαστεί παρακάτω, θεωρείται ιδιαίτερα επωφελής για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Μπορεί να προσφέρει μια ολιστική, βιωματική μάθηση με μαθητοκεντρική προοπτική, η οποία δίνει έμφαση όχι μόνο στο γνωστικό αλλά και στο συναισθηματικό και κοινωνικό κόσμο των παιδιών. Η δραματική τέχνη, ενταγμένη κατάλληλα σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την προσωπική έκφραση των παιδιών και να ενθαρρύνει αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την προσωπική ανάπτυξη και την επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τέθηκε το βασικό ερευνητικό ερώτημα αν η δραματική τέχνη μπορεί να συνδράμει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών. Εφαρμόστηκαν δώδεκα παιδαγωγικές παρεμβάσεις και εξετάστηκε κατά πόσο μπορούν να ενισχύσουν τις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών, την ενασυναίσθησή τους, να

κατευνάσουν την οξυθυμία τους και τέλος να καταφέρουν να μην προκαλούν αναστάτωση στην ομάδα.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο και στο δεύτερο κεφάλαιο, με τη βοήθεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, εξετάζονται οι έννοιες της συναισθηματικής επάρκειας, της δραματικής τέχνης και η σχέση μεταξύ τους. Στο τρίτο και στο τέταρτο κεφάλαιο, περιγράφεται αναλυτικά ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας, ενώ παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα και τα ποιοτικά ευρήματα. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων, ενώ αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

2. Συναισθηματική επάρκεια

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση της συναισθηματικής επάρκειας

Το σχολείο αποτελεί το πρώτο περιβάλλον των παιδιών, στο οποίο οικοδομούν και εξελίσσουν τις γνώσεις, τον τρόπο σκέψης τους και τη συμπεριφορά τους. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι εμποτισμένα με συναίσθημα, το οποίο χρησιμεύει ως ψυχολογικό εργαλείο για την προώθηση της υγιούς ανάπτυξης ενός ατόμου με αίσθηση γνησιότητας και αναλυτικής σκέψης. Επιπλέον, το σχολείο είναι ένας θεσμός στον οποίο συναντάμε ομαδικά σύνολα. Όλα λαμβάνουν χώρα σε ομαδική μορφή και μια σχολική τάξη δύναται να θεωρηθεί ως μια ειδική ομάδα. Επομένως, η καλλιέργεια της συναισθηματικής επάρκειας μπορεί να θεωρηθεί ως βασικό συστατικό της εκπαίδευσης (Grutta et al., 2022; Saarni, 1979). Η συναισθηματική επάρκεια ενός ατόμου αναφέρεται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων αναγνώρισης, κατανόησης και ανταπόκρισης στα δικά του συναισθήματα και στα συναισθήματα των άλλων. Ο Saarni προτείνει ότι η συναισθηματική επάρκεια αποτελείται από οκτώ στοιχεία:

- (1) αυτογνωσία των δικών του συναισθημάτων
- (2) κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων
- (3) χρήση συναισθηματικής γλώσσας και εκφράσεων
- (4) ενσυναίσθηση με τις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων
- (5) διάκριση μεταξύ υποκειμενικών και εξωτερικών συναισθηματικών εμπειριών
- (6) δυνατότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης αρνητικών συναισθημάτων και απαιτητικών καταστάσεων
- (7) αναγνώριση της συναισθηματικής επικοινωνίας στις σχέσεις
- (8) ικανότητα για συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα.

Η ικανότητα ερμηνείας των συναισθημάτων είναι απαραίτητη για τη διαχείριση τους και έχει συσχετιστεί με αυξημένη ακαδημαϊκή επιτυχία και καλύτερη κοινωνική και συναισθηματική ευημερία στα παιδιά (Buckley et al., 2003a; Saarni, 1998).

Από την προσχολική έως τη σχολική ηλικία, η κατανόηση των συναισθημάτων, που είναι μια περίπλοκη ικανότητα, προχωρά σε τρεις διακριτές φάσεις. Στα πέντε, τα παιδιά κατανοούν τις κοινές πτυχές των συναισθημάτων και τον τρόπο έκφρασης τους. Γύρω στα επτά, διακρίνουν τον χαρακτήρα των συναισθημάτων ως προς τα εκφραζόμενα και τα κρυμμένα συναισθήματα, ενώ περίπου στην ηλικία των εννέα, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις αντανακλαστικές πτυχές του και κυρίως την ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματα (laGrutta, n.d.). Μελέτες υποστηρίζουν τον ισχυρό δεσμό της συναισθηματικής επάρκειας και των ανάλογων συναισθηματικών ικανοτήτων με τις κοινωνικές δεξιότητες και τη λειτουργικότητα των ατόμων, με σκοπό να είναι αποδοτικοί και λειτουργικοί σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Σε ότι αφορά την παιδική ηλικία, αυτά τα χαρακτηριστικά δύναται να υιοθετηθούν με τη διαδικασία της διδασκαλίας αλλά και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Η συνεργατική διδασκαλία ενισχύει την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων, δίνοντας στους συμμετέχοντες μια αίσθηση κοινότητας και ένα ασφαλές περιβάλλον για να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους με την υποστήριξη ενηλίκων (Salem et al., 2021). Οι σχολικές τάξεις είναι συχνά ο κύριος χώρος όπου τα παιδιά παίρνουν αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους. Η ώθηση προς μια ομαλή κοινωνική ανάπτυξη και μια υγιή συναισθηματική πρόοδο βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να χειριστούν ανάλογα τις επιθυμίες και τις απαιτήσεις τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο και το σχολικό περιβάλλον, να οικοδομήσουν υγιείς σχέσεις με συνομήλικους, να αποσβέσουν διάφορα δυσμενή προς αυτούς συναισθήματα και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους πιο ευέλικτα. Αυτές οι διεργασίες μπορούν να οδηγήσουν στην αλλαγή της γνωστικής και συναισθηματικής επάρκειας και αποτελούν βασικούς παράγοντες για μια εποικοδομητική σχολική καθημερινότητα. Επιπλέον, ορισμένες μελέτες υπογραμμίζουν την συναισθηματική ικανότητα των παιδιών ως πρωτεύων συντελεστή σε ψυχοεκπαιδευτικές διεργασίες και τη σημαντικότητά της για την μετέπειτα πρόοδο της κοινωνικής τους ικανότητας (Grutta et al., 2022).

Από τα παραπάνω εκμαιεύουμε ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας είναι αναπόσπαστο μέρος της διαχείρισης των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική επάρκεια αναδεικνύει το πώς επιλέγουν τα παιδιά να επικοινωνήσουν τα συναισθήματά τους με τους οικείους τους και αποτελεί μια από τις βασικές όψεις της συναισθηματικής ικανότητας. Η συναισθηματική ρύθμιση ή η ικανότητα του παιδιού να ρυθμίζει την εμπειρία και την έκφραση των συναισθημάτων του ανάλογα με την κοινωνική και επικοινωνιακή κατάσταση, είναι η

δεύτερη πτυχή της συναισθηματικής επάρκειας (Bailey et al., 2016; Herndon et al., 2013). Αυτή η ικανότητα είναι στενά αλληλένδετη με τη συναισθηματική έκφραση και τη συναισθηματική ρύθμιση. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική έκφραση αναφέρεται στο πώς τα παιδιά μεταφέρουν τα συναισθήματά τους στους ανθρώπους και το περιβάλλον γύρω τους και αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης (Herndon et al., 2013).

Είναι προφανές ότι οι γονείς, επειδή αποτελούν έναν βασικό φορέα για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη συναισθηματική του ανάπτυξη. Είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν επίγνωση των συναισθημάτων που νιώθουν και να έχουν την ικανότητα να τα εκφράσουν με κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο. Στην αρχή, είναι ωφέλιμο για τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τα συναισθήματα που νιώθουν και να βρουν εποικοδομητικούς τρόπους να τα εκφράσουν. Η καλλιέργεια της αυτορρύθμισης ενθαρρύνεται πιο μετά, καθώς επιτρέπει την έκφραση και την κατανόηση των συναισθημάτων (Buckley et al., 2003b). Ωστόσο, σήμερα, υπάρχουν όλο και περισσότερες φωνές που απορρίπτουν αυτά τα αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης της συναισθηματικής επάρκειας και στρέφονται σε άλλα κριτήρια, ηθικού περιεχομένου, λόγω των πολυάριθμων κοινωνικών επιρροών που επηρεάζουν την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των ανθρώπων. Σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία, υπάρχει μια ξεχωριστή πολιτική και κοινωνική κουλτούρα που επηρεάζει τους ηθικούς κώδικες που υπάρχουν. Επομένως, είναι απαραίτητο να μην παραβλέπουμε το συσχετισμό της συναισθηματικής ανάπτυξης των ανθρώπων και της ηθικής διάστασης της ανάπτυξής τους, σε σχέση με αυτούς τους κανόνες (Schütze, 2019).

Η κατανόηση και η ικανότητα των μικρών παιδιών να ρυθμίζουν το συναίσθημα έχει επίσης αποδειχθεί ότι συνδέεται σαφώς με την πρώιμη ακαδημαϊκή επιτυχία (Diamond, 2012; Pala et al., 2022). Το 2008, διεξήχθη μια μελέτη για τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ της συναισθηματικής κατανόησης, του συναισθηματικού ελέγχου (όπως αξιολογήθηκε από βιντεοσκοπήσεις παιδιών που εκτελούσαν διάφορες εργασίες) καθώς και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και των κοινωνικο-συναισθηματικών ζητημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μεγαλύτερη συναισθηματική κατανόηση σχετιζόταν σημαντικά με μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και ότι ο μεγαλύτερος συναισθηματικός έλεγχος συσχετίστηκε σημαντικά με λιγότερα κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα (Paradise et al., 2008).

Ένα ερευνητικό έργο που πραγματοποιήθηκε από τους Denham et al. (2003) απέδειξε τη διαχρονική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής επάρκειας της προσχολικής ηλικίας και της μετέπειτα κοινωνικής επάρκειας. Οι συμμετέχοντες ήταν 143 παιδιά που ήταν 3 και 4 ετών κατά την αρχική τους αξιολόγηση. Τα μέτρα συναισθηματικής ικανότητας στην αρχική αξιολόγηση περιελάμβαναν αξιολογήσεις με βάση παρατηρήσεις, ημιδομημένες συνεντεύξεις και μητρικές αναφορές. Οι αξιολογήσεις συνομηλίκων και δασκάλων χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της κοινωνικής ικανότητας κατά την αρχική αξιολόγηση και όταν τα παιδιά ήταν ηλικίας 5-6 ετών. Η έρευνα υπογράμμισε ότι η αλληλεπίδραση της συναισθηματικής εκφραστικότητας και της ρύθμισης των συναισθημάτων στις ηλικίες 3 και 4 προέβλεψε σημαντικά την κοινωνική επάρκεια, καθώς και στις ηλικίες 5 και 6 ετών (Denham et al., 2003). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η αυτορρύθμιση -ικανότητα διαχείρισης του συναισθήματος, της γνώσης και της συμπεριφοράς- συνδέεται στενά με τη συναισθηματική επάρκεια, αφού τα παιδιά χρησιμοποιούν τις δεξιότητες της συναισθηματικής επάρκειας για να αυτορυθμιστούν (Lindsey, 2019; Sette et al., 2013).

Ο Γάκης και ο Αντωνίου (2021) διεξήγαγαν μια μελέτη για να εξετάσουν την ικανότητα των παιδιών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού, ο οποίος γίνεται όλο και πιο συχνός. Σύμφωνα με τη μελέτη, ο σχολικός εκφοβισμός έχει αρνητικό αντίκτυπο στη συναισθηματική επάρκεια των παιδιών, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την ανάγκη πρόληψής του, καθώς και την ανάγκη ενίσχυσης των πρακτικών κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, προσαρμοσμένων στις ατομικές εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές τους ανάγκες (Γάκης & Αντωνίου, 2021).

Η Παπαδημητρίου (2014) εξέτασε τη χρήση προγραμμάτων που δίνουν έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στο νηπιαγωγείο για να ελέγξει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικών και συναισθηματικών και να ενισχύσει την κατάλληλη επικοινωνία και διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων. Η έρευνα που διεξήχθη από το πρόγραμμα «Βήματα στη Ζωή» έδειξε μια σημαντική βελτίωση στην αντίληψη από τα παιδιά των αρνητικών συναισθημάτων τόσο των δικών τους όσο και των άλλων. Επιπλέον, το ίδιο πρόγραμμα φαίνεται να ενισχύει την κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Σήμερα, υπάρχει μια ποικιλία προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί για την ενίσχυση της συναισθηματικής ικανότητας στα παιδιά, που κυμαίνονται από αυτά που είναι προσαρμοσμένα

για παιδιά προσχολικής ηλικίας έως εκείνα που είναι πιο κατάλληλα για παιδιά δημοτικού σχολείου. Είναι υψίστης σημασίας να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη, από παιδική ηλικία, των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς αυτό θα έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και στην ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν κοινωνικά με τους άλλους (Παπαδημητρίου, 2014).

Η βέλτιστη κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα πιστεύεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υγιή ανάπτυξη των παιδιών, η οποία θα είναι σημαντική για την ευημερία τους στα μελλοντικά στάδια. Επιπλέον, τα πλεονεκτήματά του μπορούν να επεκταθούν στην ανάπτυξη και διατήρηση υγιεινών τρόπων ζωής, προσφέροντας στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν, να αυτοπαρακινηθούν, να έχουν αυτο-αποτελεσματικότητα και να έχουν αυτοπεποίθηση. Επί του παρόντος, οι περισσότερες σχολικές πρακτικές για την ενθάρρυνση υγιεινών συμπεριφορών γενικά επικεντρώνονται σε σωματικά θέματα και όχι σε συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Όσον αφορά αυτές τις πτυχές, η προσχολική ηλικία έχει θεωρηθεί ως το πλέον βασικό στάδιο, διότι κατά τη διάρκεια αυτών των ετών λαμβάνει χώρα η πιο σημαντική κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τη διασύνδεση μεταξύ συναισθήματος, γνώσης και συμπεριφοράς, είναι απαραίτητο να βελτιωθούν αυτές οι στρατηγικές για να γίνουν πιο ωφέλιμες (Aviles et al., 2006; Bermejo-Martins et al., 2019).

Μια άλλη βραχυπρόθεσμη μελέτη εξέτασε τη συμβολή της κατανόησης και έλεγχου των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στον βαθμό που μπορούν να προσαρμοστούν στην τάξη. Αξιολογήθηκε η ρύθμιση των συναισθημάτων των παιδιών και η κατανόησή τους, για τα συναισθήματα και στους ίδιους (αυτοεπίγνωση, αντιμετώπιση συναισθημάτων) και σε άλλους (αναγνώριση συναισθημάτων, συναισθηματική λήψη προοπτικής, γνώση καταστάσεων). Η ρύθμιση των συναισθημάτων στην αρχή της σχολικής χρονιάς συνδέθηκε με τη σχολική προσαρμογή μέχρι τη λήξη, ενώ η πρόιμη συναισθηματική αστάθεια/αρνητικότητα προέβλεπε δυσάρεστα αποτελέσματα. Οι μαθητές που παρουσίασαν μια ομαλή προσαρμογή στην προσχολική ηλικία μπορούσαν ευκολότερα να κατανοήσουν τη διαφορετική συναισθηματική οπτική από ένα άλλο άτομο και να διακρίνουν περιστάσεις που θα οδηγούσαν σε διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις. Η ρύθμιση και η κατανόηση των συναισθημάτων συνέβαλαν μοναδικά στη σχολική προσαρμογή, ακόμη και όταν ελέγχονται για πιθανές συγχύσεις,

συμπεριλαμβανομένων προβλημάτων συμπεριφοράς και λεκτικών ικανοτήτων. Οι δάσκαλοι φάνηκε να επηρεάζουν τη συναισθηματική επάρκεια των παιδιών εκτελώντας μια σημαντική ρυθμιστική λειτουργία, ειδικά για μεγαλύτερα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Shields et al., 2010).

Μπορούμε, λοιπόν, να συνοψίσουμε σε αυτό το σημείο ότι τα παιδιά μπορούν να βιώσουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων πέρα από την ευτυχία και τη λύπη. Χωρίς την ικανότητα επεξεργασίας πιο περίπλοκων συναισθημάτων, τα παιδιά μένουν χωρίς δύναμη. Είναι τρομακτικό όταν δεν καταλαβαίνεις γιατί το σώμα και το μυαλό σου νιώθουν έτσι και δεν έχεις λόγια να το εξηγήσεις. Τα καταπιεσμένα συναισθήματα μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικές σκέψεις και ντροπή που σχετίζονται με συναισθήματα. Μελέτες έχουν δείξει ότι το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζεται με καλύτερες σχέσεις, πιο υγιείς συμπεριφορές και βελτιωμένη ποιότητα ζωής στην ενήλικη ζωή. Άλλοι λένε ότι η κατανόηση και η ρύθμιση των συναισθημάτων θα μπορούσε επίσης, να συμβάλει σε άλλες δεξιότητες σημαντικές στην ενήλικη ζωή, όπως η υπευθυνότητα, η αποτελεσματική διαχείριση προβληματικών καταστάσεων, η αποτελεσματική επικοινωνία, η συνεργασία, η προσαρμοστικότητα και η πολιτισμική ευαισθησία. Για τα παιδιά, οι μελέτες δείχνουν ότι η λεκτική ικανότητα και η γνώση των συναισθημάτων μπορεί να είναι προγνωστικοί παράγοντες της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Για την ενίσχυση της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας, είναι απαραίτητο να εστιάσουμε τόσο στις εσωτερικές ιδιότητες του ατόμου όσο και στη διάδρασή του με το περιβάλλον του. Η ύπαρξη ενδοπροσωπικών ικανοτήτων είναι απαραίτητη για να μπορεί ένα άτομο να λειτουργεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων του, και αυτό περιλαμβάνει τον καθορισμό εφικτών στόχων, την ύπαρξη αισιόδοξης προοπτικής, την άσκηση αυτοσυγκράτησης, τη διαχείριση των συναισθημάτων και τη χρήση ορθών τεχνικών λήψης αποφάσεων. Η ανάπτυξη και η βελτίωση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα ακρόασης, αποτελεσματικής επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση των επιτυχημένων αλληλεπιδράσεων με τους άλλους (Domitrovich et al., 2017).

2.2. Μεθοδολογία αξιολόγησης της συναισθηματικής επάρκειας

Το προηγούμενο κεφάλαιο έχει δείξει ότι η καθιέρωση της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι ένα σημαντικό θεμέλιο για τη συνολική ανάπτυξη

ενός παιδιού κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, της εφηβείας και της ενηλικίωσης. Είναι απαραίτητο να μελετηθεί προσεκτικά ο σχεδιασμός παιδαγωγικών τεχνικών και πρακτικών, προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικών διαδικασιών που σχετίζονται με την ανάπτυξη της κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας, προκειμένου η παρέμβαση του σχολείου να είναι βέλτιστα αποτελεσματική προς αυτή την κατεύθυνση. Για να μετρηθεί με ακρίβεια, είναι απαραίτητο να υπάρχουν τα απαραίτητα εργαλεία και η σωστή μεθοδολογία (Halle & Darling-Churchill, 2016).

Η ανασκόπηση με μια προσεκτική εξέταση της βασικής βιβλιογραφίας εντοπίζει τέσσερις υποτομείς κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Από αυτή τη βάση, θα προσδιορίσουμε εάν μια συγκεκριμένη κλίμακα ή όργανο αξιολογεί όλες τις κοινώς αναγνωρισμένες πτυχές της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας. Το κόστος ενός μέτρου, η ανάγκη για έναν εξειδικευμένο διαχειριστή και ο απαιτούμενος χρόνος για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο όργανο πρέπει να συνυπολογίζεται κατά την υλοποίηση μιας έρευνας μεγάλης κλίμακας, καθώς και για διάφορα ερευνητικά πλαίσια εντός του πεδίου. Επιπλέον, σημαντικό είναι να αξιολογείται και η δυνατότητα εφαρμογής των υφιστάμενων μέτρων για χρήση με διαφορετικούς παιδικούς πληθυσμούς.

Η μέτρηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών συμβάλλει στην ανάδειξη σημαντικών στοιχείων για την πρόοδο των παιδιών σε τομείς όπως η δημιουργία στενών και ασφαλών σχέσεων, η ρύθμιση και η έκφραση των συναισθημάτων τους και η εκδήλωση ενσυναίσθησης προς τους άλλους. Οι ευρέως αναγνωρισμένοι σκοποί της αξιολόγησης της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας των μικρών παιδιών περιλαμβάνουν:

- Εξασφάλιση έγκαιρου, κατάλληλου αναπτυξιακού ελέγχου.
- Προσδιορισμός σημαντικών ανησυχιών σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών και προσδιορισμός της καταλληλότητας για υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης.
- Ενημέρωση του σχεδιασμού παρέμβασης και της λήψης αποφάσεων.
- Αξιολόγηση της ποιότητας και του αντίκτυπου των υπηρεσιών στα αποτελέσματα των παιδιών.

Το 2008, το Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας προσδιόρισε αρχές, οι οποίες θα βοηθήσουν στο να αξιολογηθούν η ανάπτυξη και η μάθηση των παιδιών σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας. Αυτές οι αρχές περιλαμβάνουν τη διασφάλιση ότι οι μέθοδοι και τα εργαλεία είναι κατάλληλα και σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης, ότι είναι τεχνικά ορθά, κατάλληλα για την ηλικία και πολιτισμικά ευαίσθητα και περιλαμβάνουν καταλύματα για παιδιά με αναπηρίες (Measuring Social and Emotional Development in Children Birth to Age 3 Overview and Purpose, n.d.).

Επιπλέον, η μέτρηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών είναι σημαντικό να αποτελεί κομμάτι από ένα ευρύτερο ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης και έγκαιρης παρέμβασης. Παρά αυτές τις κατευθυντήριες αρχές, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις αναφορικά με τη μέτρηση της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να προσέχουμε αυτούς τους περιορισμούς στην επιλογή και χρήση εργαλείων. Η κοινωνική καθώς και η συναισθηματική επάρκεια αποτελείται από πολλαπλές κατασκευές ή τομείς, όπως θετικές κοινωνικές σχέσεις, ρύθμιση συναισθημάτων, κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες και προβληματικές συμπεριφορές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα όργανα χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση τόσο των ικανοτήτων όσο και των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Επομένως, είναι σημαντικό να επιλεγούν εργαλεία που μετρούν τις κατάλληλες πτυχές για να περιγράψουν με ακρίβεια την πρόοδο των μαθητών σε αυτές τις πτυχές (Measuring Social and Emotional Development in Children Birth to Age 3 Overview and Purpose, n.d.; Zaslow et al., 2006). Λόγω του περιορισμένου αριθμού εργαλείων με επαρκή ευαισθησία στην πολιτισμική και ατομική μεταβλητότητα, είναι δύσκολο να μετρηθεί η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη πολύ μικρών παιδιών από διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες, καθώς και εκείνων με αναπηρίες. Πολλά εργαλεία κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας για παιδιά χρησιμοποιούν αναφορές ενηλίκων ως πηγή πληροφοριών, όπως λίστες ελέγχου ή κλίμακες αξιολόγησης. Η συμπεριφορά και οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών μπορεί συχνά να διαφέρουν ανάλογα με το πλαίσιο. Κατά συνέπεια, μπορεί να βαθμολογηθεί διαφορετικά το ίδιο παιδί, λόγω διαφορετικών εμπειριών και προοπτικών. Για αυτόν τον λόγο, είναι σημαντικό να εξεταστούν εκ των προτέρων πώς αυτά τα διαφορετικά αποτελέσματα θα ερμηνευτούν, θα αναφερθούν και θα χρησιμοποιηθούν για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων (Measuring Social and Emotional Development in Children Birth to Age 3 Overview and Purpose, n.d.).

Εν ολίγοις, υπογραμμίζεται η ανάγκη για το πεδίο να διευκρινίσει ποιες δεξιότητες και ικανότητες περιλαμβάνουν την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Αυτό καταδεικνύει επίσης την πρόοδο που σημειώθηκε στην καθιέρωση μιας σαφούς διάκρισης μεταξύ κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθώς και άλλων αναπτυξιακών ικανοτήτων, όπως η εκτελεστική λειτουργία, σε διάφορους υποτομείς. (Halle & Darling-Churchill, 2016).

3. Δραματική Τέχνη

3.1. Εννοιολογική προσέγγιση της δραματικής τέχνης

Η Δραματική Τέχνη είναι μια συλλογική τέχνη που συνδυάζει διαφορετικούς ανθρώπους σε μια συμπαγή ομάδα στην οποία συνεργάζονται αρμονικά για να απεικονίσουν μια συγκεκριμένη ιδέα - έργο τέχνης. Το θέατρο ασχολείται με μια ποικιλία συναισθημάτων και συνήθως αναμένεται να προκαλέσει μια μόνιμη εντύπωση ή να προκαλέσει συναισθήματα στο κοινό. Το μυαλό παίζει μεγάλο ρόλο στο θέατρο, γιατί η τέχνη βρίσκεται στη φαντασία μας. Το μυαλό μας διεγείρει πολλούς διαφορετικούς τύπους δυνατών συναισθημάτων όπως θυμό, χαρά και πολλά άλλα. Αυτά τα άυλα συναισθήματα που δημιουργεί το μυαλό μας, είναι ο λόγος που κάνει το θέατρο ξεχωριστή μορφή έκφρασης και τέχνης. Το θέατρο δεν είναι βιβλίο, ούτε έργο, αλλά μάλλον ενέργεια. Το θέατρο θεωρείται ως μια δραστηριότητα γεμάτη ενέργεια γιατί απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και εκτέλεση από την αρχή μέχρι το τέλος. Ένα έργο θεάτρου διαρκεί μόνο για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Έχει αρχή, μέση και τέλος. Επιπλέον, σε αντίθεση με άλλους τρόπους επικοινωνίας, στο θέατρο κανείς δεν μπορεί να δει μια προηγούμενη σκηνή. Μια θεατρική πράξη εμφανίζεται στο παρόν, ολοκληρώνεται και μετά γίνεται μέρος της ιστορίας μας. Το θέατρο αποτελεί πρόκληση για το μυαλό μας, καθώς μας ενθαρρύνει να σκεφτούμε και να χρησιμοποιήσουμε τη φαντασία μας. Κατά τη διάρκεια μιας θεατρικής πράξης προβάλλουμε σε έναν κόσμο φαντασίας, έναν κόσμο που διαρκεί μόνο για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Μια χρονική περίοδος κατά την οποία κάποιος νιώθει πόνο, χαρά, μίσος ή αγάπη. Η άμεση επαφή μεταξύ ηθοποιών και μελών του κοινού ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση μεταξύ τους.

Η δραματική τέχνη είναι άρρηκτα δεμένη με την ιστορία και τη φύση του ανθρώπου. Οι πρωτόγονες τελετές, όπως ύμνοι, τραγούδια, χοροί και αφηγήσεις που αφορούσαν μεταμφιεσμένους θεούς και ζώα, ήταν οι πρώτες γνωστές μορφές δράματος και χρησιμοποιήθηκαν για την ενίσχυση των κοινωνικών αξιών και αναγκών στις πρώιμες κοινωνίες. Το δράμα είναι επίσης ένας φυσικός τρόπος για να μαθαίνουν οι άνθρωποι μέσω της μίμησης και του παιχνιδιού ρόλων, κάτι που παρατηρείται σε όλες τις ηλικίες και τους πολιτισμούς. Το εύρος της δραματικής τέχνης είναι αχανές, γεγονός που μιλά για την πολυπλοκότητά της, κάτι το οποίο όμως οδηγεί στη δυσκολία εύρεσης ενός κοινά αποδεκτού

ορισμού. Οι κοινοί όροι για το δράμα στην εκπαίδευση είναι: δράμα, δραματική τέχνη, δράμα στην εκπαίδευση, εκπαιδευτικό δράμα, δραματοποίηση, δραματικό παιχνίδι, δημιουργικό δράμα, διαδικαστικό δράμα, δράμα σε ευρύτερο πλαίσιο, θεατρικό παιχνίδι, παιδικό δράμα, σωματική ή δραματική έκφραση, θεατρικό κινούμενο σχέδιο, θεατρική αγωγή, παιδαγωγική του θεάτρου κ.λπ. Ωστόσο, πίσω από τους διάφορους όρους, η καρδιά του δράματος είναι το πλαίσιο φαντασίας και το παιχνίδι ρόλων, ως κοινή φιλοσοφία, με στόχο τη μάθηση και την ανθρώπινη ανάπτυξη (J. Landy, 1991).

3.2. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

Η χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ότι είναι ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο για την ενθάρρυνση της βαθύτερης κατανόησης μέσω του παιχνιδιού, της αλληλεπίδρασης και της εμπειρίας. Πρόκειται για μια προσέγγιση, η οποία επηρεάστηκε από το μεταρρυθμιστικό κίνημα της «Νέας Παιδείας» ή όπως ονομαζόταν «Προοδευτική Παιδεία». Η δραματική τέχνη εμφανίζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, το οποίο συμπεριλαμβάνεται μαζί με τα Εικαστικά και την Μουσική στην Αισθητική Αγωγή. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις τάξεις Α΄-Δ΄ παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να εξερευνήσουν τόσο το Δράμα όσο και το Θέατρο, έννοιες που έχουν πολλές ομοιότητες καθώς και μερικές διακρίσεις μεταξύ τους. Εκτός από τη διδασκαλία του ως αυτοτελούς μαθήματος, μπορεί επίσης να συμβάλει στην καλύτερη αφομοίωση των γνώσεων άλλων μαθημάτων. Πολυάριθμα επιστημονικά έργα, εγχώρια και ξένα, έχουν συζητήσει τον ρόλο της ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην ενίσχυση της γνώσης σε θέματα όπως η Γλώσσα, η Λογοτεχνία και η Ιστορία, σε συνδυασμό με τις ΤΠΕ και την Αισθητική Αγωγή, τη Μουσική και τις Εικαστικές Τέχνες. Αυτή είναι μια καινοτόμος προσέγγιση και ένα πολύτιμο πλεονέκτημα για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χρησιμεύουν ως φορείς και οδηγοί. Διάφοροι όροι όπως «Drama in Education», «Dramatic Art in Education», «Educational Drama», «Creative Drama» και «Procedural Drama» έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία για να αναφερθούν στην ίδια θεματική περιοχή. Η αξία του παιδαγωγικού του ρόλου έχει αναγνωριστεί ευρέως από ακαδημαϊκούς, θεωρητικούς, ερευνητές, παιδαγωγούς θεάτρου, δασκάλους και καλλιτέχνες, όπως αποδεικνύεται από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αυτού του έργου (Παπαγιάννη, 2021).

Η δραματική τέχνη έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία ποικιλοτρόπως και γίνονται πολλές προσπάθειες για τη μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίησή της, ενώ, σε παγκόσμιο επίπεδο σήμερα αναγνωρίζεται ο ευεργετικός της ρόλος. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση της τέχνης του θεάτρου στην εκπαίδευση συμβάλλει στην ολόπλευρη και ομαλή ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, κάνοντας μάλιστα, τη διαδικασία της μάθησης ευχάριστη και ενδιαφέρουσα. Επίσης, τους παρέχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εκφραστούν, όπως το σώμα, τον λόγο, τη φωνή μέσα από μια βιωματική και συνεργατική διαδικασία μάθησης, η οποία βοηθά τα παιδιά τόσο να σκέφτονται κριτικά όσο και να αισθάνονται υπεύθυνα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου. Η εμπλοκή των παιδιών με το θέατρο είναι τόσο συναισθηματική όσο και νοητική, καθώς αποκτούν βιώματα, ενώ επεξεργάζονται γνώσεις και εμπειρίες, που συμβάλλουν στο να κατανοούν τόσο τον εαυτό τους όσο και το περιβάλλον τους (Κοντογιάννη, 2012; Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ερευνητές της παιδαγωγικής και των κοινωνικών επιστημών έχουν πραγματοποιήσει πολυάριθμες μελέτες σχετικά με τα διάφορα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η δραματική τέχνη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η συμβολή της δραματικής τέχνης στη ζωή ενός παιδιού μπορεί να είναι σημαντική, καθώς ενισχύει τη κοινωνική, ηθική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του. Βοηθά, επίσης, στην κατανόηση της γνώσης σε ατομικό, πολιτιστικό και διεθνές επίπεδο (Κοντογιάννη, 2008). Η συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες μπορεί να είναι ένας ευχάριστος τρόπος μάθησης, καθώς μπορεί να συμβάλει στην πρόοδο των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, στην ενδυνάμωση κριτικής σκέψης και στην ενθάρρυνση ομαδικής εργασίας, κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης ουσιαστικών σχέσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Η ένταξη της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει μια ατμόσφαιρα συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εργαστούν ομαδικά για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, να συμβάλουν στην επίλυση ενός κοινού ζητήματος, να επικοινωνήσουν απόψεις και ανησυχίες, να λάβουν αποφάσεις και να αναλάβουν δράση. Μάλιστα, έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας, πέρα από τη λεκτική, που αίρει το γλωσσικό εμπόδιο. Χάρη στη συλλογική προσπάθεια, οι ατομικές προσπάθειες αναγνωρίζονται και τα άτομα ενθαρρύνονται να αναλάβουν την ευθύνη και να επιδείξουν πρωτοβουλία. Η χρήση της δραματικής τέχνης διευκολύνει όχι μόνο τη δημιουργία

ομάδων μαθητών, αλλά και την προώθηση της δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ τους. Τα αναφερόμενα στοιχεία του Ματσαγγούρα είναι απαραίτητα για να αναπτυχθούν τα παιδιά σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Ιδιαίτερα, όταν πρόκειται για συναισθηματική ανάπτυξη, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να επικοινωνήσουν ελεύθερα και να κατανοήσουν τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους (Ματσαγγούρας, 2008).

Το πεδίο της δραματικής τέχνης είναι αρκετά εκτεταμένο, γεγονός που υποδηλώνει την περίπλοκη φύση του, αλλά είναι επίσης κατανοητό ότι είναι δύσκολο για τους ερευνητές να βρουν και να αποδεχτούν έναν ενοποιημένο ορισμό. Πολλοί ερευνητές στην παιδαγωγική και στις κοινωνικές επιστήμες εστιάζουν την προσοχή τους στο συσχετισμό της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης μέσω της δραματικής τέχνης (Κοντογιάννη, 2008). Παρά την πρόκληση της εισαγωγής της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, υπήρξε μια αποφασιστική προσπάθεια να γίνει πραγματικότητα, καθώς αυτή διέφερε από το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα (O'Toole & Stinson, 2009; Stinson & Freebody, 2006). Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι περιλαμβάνεται σε πολλά προγράμματα σπουδών και αναγνωρίζεται για τη θετική συμβολή της στην ανάπτυξη των νέων, είναι ακόμα δυνατό να παρατηρήσουμε ότι η δραματική τέχνη είναι κάπως περιθωριοποιημένη στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σήμερα (O'Toole & O'Mara, 2007).

Οι δραματικές τέχνες είναι εγγενώς κοινωνικές, καθώς απαιτούν επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ των μελών μιας ομάδας, που περιλαμβάνει επαφή, επικοινωνία και διαπραγμάτευση. Αυτή η τέχνη είναι μια συλλογική προσπάθεια των μελών της ομάδας, με καθοδήγηση από τον δάσκαλο, ο οποίος λειτουργεί ως εμπνευστής και μέντορας. Η δημιουργία μιας υποστηρικτικής ατμόσφαιρας αποδοχής, σεβασμού και ισότητας επιτρέπει στα παιδιά να μοιράζονται ανοιχτά τα συναισθήματά τους, καλλιεργώντας ουσιαστικές σχέσεις εμπιστοσύνης που βοηθούν στην οικοδόμηση της συναισθηματικής ευημερίας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους (Κοντογιάννη, 2012).

Στη χώρα μας, η δραματική τέχνη έχει αναγνωριστεί επίσημα από το πρόγραμμα σπουδών και ένα επιπλέον μάθημα, η θεατρική αγωγή, έχει συμπεριληφθεί στη σύγχρονη εκπαίδευση. Αυτό το μάθημα εστιάζει στη βιωματική μάθηση και στη μαθητοκεντρική διδασκαλία, η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο, αντί της παραδοσιακής προσέγγισης με επίκεντρο τον δάσκαλο. Για πολλά χρόνια, το μάθημα της

θεατρικής αγωγής ήταν παρόν στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά από το 2016 δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση σε αυτό και πλέον βρίσκει εφαρμογή στο σύνολο των δημοτικών σχολείων της χώρας από την πρώτη τάξη έως την τέταρτη δημοτικού, καθώς έχει αποδειχθεί ότι είναι ένας ανεκτίμητος εκπαιδευτικός πόρος. Οι κύριοι στόχοι της θεατρικής αγωγής περιλαμβάνουν την ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, την αύξηση της αυτογνωσίας, τη βελτίωση της έκφρασης, την ενίσχυση της αίσθησης ενότητας μέσα στην ομάδα, τη συνεργασία και την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι άλλοι στόχοι περιλαμβάνουν την αύξηση της γνώσης και της κατανόησης του κοινωνικού πλαισίου, την ανάπτυξη μιας εκτίμησης της αισθητικής και την επίτευξη κατανόησης της τέχνης (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, n.d.).

Υπάρχουν πολλές προκαταλήψεις σχετικά με τη φύση του δράματος ως διδακτικού αντικειμένου. Στερεοτυπικά, πιστεύεται ότι το δράμα είναι απλώς ένα διασκεδαστικό μάθημα ή απλώς μια «συνέχεια του παιδικού παιχνιδιού». Ο Michael Gove έχει ισχυριστεί ότι το δράμα δεν παρέχει πλεονέκτημα όσον αφορά την απασχόληση ή πρόσθετες ευκαιρίες, παρά το γεγονός ότι η δημιουργικότητα παραμένει μία από τις τρεις πιο επιθυμητές ιδιότητες μαζί με την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων (Norris, 2019). Η ενασχόληση με θεατρικές δραστηριότητες ενισχύει στα παιδιά την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τι μαθαίνουν σε βαθύτερο επίπεδο και τους ενθαρρύνει να σκεφτούν κριτικά για το περιβάλλον που κατοικούν (Chappell & Kusch, 2007; Rasmussen, 2010; Shirley & Langan-Fox, 1996). Αντίθετα, η δεκαετία του 1980 υπήρξε μάρτυρας βαθιών οικονομικών και πολιτικών αλλαγών και επομένως η εστίαση της Heathcote στον ρόλο και την ευθύνη θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια να δικαιώσει τους νέους και να αναπτύξει μια αίσθηση συγγένειας με την κοινωνία που φαινόταν να ξεφεύγει (Dorothy Heathcote - Pioneer of Educational Drama - Drama Resource, n.d.).

Ο Slade ανέπτυξε μια παιδοκεντρική φιλοσοφία, την ουσία του παιχνιδιού, που περιλαμβάνει ένα περιβάλλον όπου το παιχνίδι θα έδινε την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν και να εμφανιστούν ως έφηβοι με «καθαριότητα, τακτοποίηση, χάρη, ευγένεια, ευθυμία, αυτοπεποίθηση, ικανότητα ανάμειξης, στοχαστικότητα για τους άλλους, διάκριση, ηθική διάκριση, ειλικρίνεια και πίστη». Ο δάσκαλος αρχικά καθιερώνει τη γλώσσα, αλλά οι μαθητές τελικά την αποκτούν (Bowell & Hear, 2010; Buchmann, 1986; Toivanen, Komulainen, et al., 2011). «Αν η έκφραση του δράματος είναι ενσωματωμένη στη φύση ενός παιδιού, τότε

πρέπει να αξιοποιηθεί και να χρησιμοποιηθεί με καθοδηγούμενο και πολιτισμένο τρόπο» (Slade, 1995). Αν και η ουσία του παιχνιδιού ενθαρρύνει έμμεσα τον δάσκαλο να παραμεριστεί σε μεγάλο βαθμό, η θέση του Slade ήταν ότι ο ρόλος του δασκάλου δεν υπονομεύεται, επειδή η ανακάλυψη πρέπει να γίνει σε ένα δομημένο μάθημα και η ποιότητα της εργασίας πρέπει να αναπτύσσεται συνεχώς (The Peter Slade Collection - Archives Hub, n.d.). Σε μια τάξη που χρησιμοποιεί το πλαίσιο *Mantle of the Expert*, οι μαθητές οδηγούνται σε φανταστικά ταξίδια στα οποία συμμετέχουν σε διάφορες επιχειρήσεις, χρησιμοποιώντας γλώσσα όπως η γραφή και η ερμηνεία διαφόρων συστημάτων. Η γλώσσα αρχικά πλαισιώνεται από τον δάσκαλο αλλά προοδευτικά θεωρείται από τους μαθητές ως δική τους. Πρόσθεσε επίσης ότι αυτοί οι δάσκαλοι χρειάζονται «υπομονή, αξιοπιστία και ικανότητα να παραμένουν συγκεντρωμένοι απέναντι στις προκλήσεις» (Slade, 1954). Ωστόσο, ο Slade πίστευε επίσης ότι οι παρεμβάσεις από τον δάσκαλο πρέπει να είναι επιλεκτικές ώστε «να μην παρεμβαίνουν στη δημιουργικότητα των παιδιών».

Ο O'Toole και οι συνεργάτες του παρατήρησαν ότι ένα συχνό πρόβλημα με τη φιλοσοφία του Slade ήταν η δυσκολία στην αποτελεσματική ενσωμάτωση μιας ως επί το πλείστον μη δομημένης προσέγγισης στο εξαιρετικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Επισημαίνουν ότι το βιβλίο του Brian Way, *Development Through Drama*, είχε δραστική επίδραση σε αυτή τη θέση, κυρίως λόγω των ασκήσεων που περιλάμβανε, οι οποίες επέτρεψαν την πρακτική εφαρμογή της φιλοσοφίας του Slade (καθώς οι ασκήσεις είναι κυρίως ανοιχτού τύπου και δίνουν στους μαθητές ευκαιρία να κατευθύνουν τη δική τους μάθηση) (O'Toole & O'Mara, 2007). Ο Way και ο Slade θεώρησαν το δράμα ως εργαλείο προσωπικής ανάπτυξης, με τον Way να επικεντρώνεται στη χρήση της περιεκτικής και βιωματικής φύσης του δράματος για την προώθηση της ανάπτυξης καθενός από τους μαθητές (O'Toole et al, 2009).

Η Dorothy Heathcote ασχολήθηκε επίσης με το δράμα ως εργαλείο για την εξέλιξη και την προετοιμασία των παιδιών για τις ιδιοτροπίες της ενήλικης ζωής. Ο δάσκαλος ενεπλάκη περισσότερο στην κατάσταση και δημιούργησε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για να βοηθήσει τον μαθητή να ολοκληρώσει τις δραστηριότητές του. Αυτό αντανάκλασε τον στόχο της Heathcote ότι η διδασκαλία εμβαθύνει στο πρόγραμμα σπουδών με μεγάλη λεπτομέρεια. Ο Slade έχει δηλώσει προηγουμένως ότι η δυνατότητα να απολαμβάνεις το παιχνίδι αποτελεί ένα ξεχωριστό δώρο που μπορεί να δώσει η ζωή. Υπό την καθοδήγηση του *Mantle of the Expert*, οι

αίθουσες διδασκαλίας μπορεί να γίνουν τοποθεσίες για διάφορες μορφές «επιχειρήσεων», οι οποίες υποδεικνύονται από ορισμένες μορφές γλώσσας, όπως η γραπτή γλώσσα και η διερμηνεία διαφόρων συστημάτων. Αυτό υποδηλώνει ότι η χρήση μιας τεχνικής όπως το *Mantle of the Expert* εξακολουθεί να είναι σχετική για την επίτευξη των στόχων που η Heathcote προσπάθησε να επιτύχει πριν από περισσότερα από 30 χρόνια. Η Heathcote σημειώνει με οξυδέρκεια ότι οι μαθητές μπορεί να μην έχουν το «λεξιλόγιο» (σε αυτό το πλαίσιο, αναφερόμενη σε εμπειρίες ζωής) που είναι απαραίτητο για να συμμετέχουν ενεργά και να εμπλακούν με τον δάσκαλο σε σενάρια που έχουν κατασκευαστεί και εξηγεί ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός μπορεί να διαπραγματεύεται εποικοδομητικά με την τάξη του (Dorothy Heathcote - Pioneer of Educational Drama - Drama Resource, n.d.; The Peter Slade Collection - Archives Hub, n.d.; Østern et al., 2010).

Επίσης, ο Freire προτείνει ότι η σχέση μεταξύ μαθητών και δασκάλου πρέπει να είναι αμοιβαία. Εάν δεν υπάρχει σεβασμός ή αξία και από τις δύο πλευρές, γίνεται δύσκολο να δημιουργηθεί μια καλή σχέση εργασίας. Η χρήση της τεχνικής «Teacher in Role» της Dorothy Heathcote μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση του σεβασμού από τους μαθητές. Σε μια άσκηση δάσκαλος σε ρόλο, η παραδοσιακή ιεραρχική δομή της δυναμικής δασκάλου-τάξης καταργείται. Όταν ο δάσκαλος συμμετέχει στο δράμα, δεν υπάρχει λόγος οι μαθητές να δείχνουν αδικαιολόγητο σεβασμό. Διδασκόμενο αποτελεσματικά, το δράμα ωθεί μαθητές να εργάζονται συνεργατικά και ανεξάρτητα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, μια δεξιότητα που είναι πολύ απαραίτητη στον εργασιακό κόσμο (Tsai et al., 2015).

Μπορούμε να συνοψίσουμε ότι πριν ξεκινήσουν το σχολείο, τα περισσότερα παιδιά έχουν ήδη μια φυσική κλίση προς τη δραματική τέχνη, όπως το παιχνίδι φαντασίας, που τους επιτρέπει να καταλάβουν ποιοι είναι παίζοντας ουσιαστικά σενάρια προσποίησης που αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Αυτό δύναται να αξιοποιηθεί από τη σχολική μονάδα μέσω δομημένου παιχνιδιού και δράματος, με σκοπό την ενθάρρυνση των μαθητών στην ενεργητική και διαδραστική μάθηση. Στα παιδιά αρέσει τόσο η κίνηση όσο και η αλληλεπίδραση με τους άλλους. Στο δράμα, αυτό ακριβώς τους ζητείται να πράττουν. Από το να μένουν σιωπηλοί και ακίνητοι, ενθαρρύνονται να κινούνται, να μιλάνε και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Οι μαθητές που δυσκολεύονται στην ανάγνωση και τη γραφή, τείνουν να ανταποκρίνονται πιο ευνοϊκά στις δημιουργικές και πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις διδασκαλίας που παρέχει το

θέατρο. Αυτό, κατά συνέπεια έχει την προαγωγή δεξιοτήτων, για παράδειγμα όπως η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η αυτοπεποίθηση, η συνεργασία και η διαπραγμάτευση. Παράλληλα, το πιο σημαντικό, οι δραστηριότητες της θεατρικής αγωγής κάνουν τη διαδικασία της διδασκαλίας ευχάριστη και αξέχαστη. Το δράμα ενδείκνυται για διδασκαλία με διαθεματικές προεκτάσεις και αποτελεί ένα σημαντικό μηχανισμό για εφαρμογή σε πολλά θεματικά πεδία. Η δραματική δραστηριότητα παρακινεί τα παιδιά να γράψουν για διάφορους σκοπούς. Το δράμα δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναλύσουν, να συζητήσουν και να χειριστούν περίπλοκα θέματα, καθώς και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε μια εποικοδομητική ατμόσφαιρα. Τους παρέχει την ευκαιρία να εξερευνήσουν τις δικές τους πολιτιστικές αξίες αλλά και των υπολοίπων, του παρελθόντος και του παρόντος. Τους ενισχύει την κριτική σκέψη καθώς και δεξιότητες διαχείρισης καταστάσεων και προβλημάτων, οι οποίες δύναται να εφαρμοστούν και σε διεργασίες μάθησης, αφού τους ωθεί σε δημιουργικό τρόπο σκέψης.

Η εκπαιδευτική πρακτική του Δράματος, γνωστή και ως Δημιουργικό Δράμα ή Διαδικαστικό Δράμα, προσπαθεί να επιτύχει μια αρμονική ισορροπία μεταξύ δομής και περιεχομένου. Οι συμμετέχοντες καλούνται να βυθιστούν στο δράμα και να εξερευνήσουν τα θέματα και τις ιδέες του σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μέσα από την παράσταση της ιστορίας, μπορούν να βιώσουν την αφήγηση σε ένα ασφαλές και προστατευμένο περιβάλλον. Μέσω του δράματος, οι συμμετέχοντες μπορούν να αποκτήσουν μια εικόνα για το περιβάλλον τους και την κοινωνία που κατοικούν. Μέσω της χρήσης αφηγηματικών σημείων εκκίνησης ή βασισμένων σε έννοιες στα μαθήματα θεάτρου, μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερη κατανόηση του εαυτού τους εξερευνώντας τα ανθρώπινα στοιχεία που φέρνουν στο φως. Η διερεύνηση δράσεων, γεγονότων και κειμένων σε σχέση με τα ιστορικά και κοινωνικοπολιτικά τους πλαίσια επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν περίπλοκες σχέσεις και τις κοινωνικές επιρροές που διαμορφώνουν την πορεία της ιστορίας. Οι συμμετέχοντες μπορούν να αποκτήσουν μια εικόνα για την άποψη ενός άλλου ατόμου, καλλιεργώντας μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και κατανόηση. Οι μαθητές μπορούν να υιοθετήσουν κατάλληλους ρόλους για να εξασφαλίσουν μια ουσιαστική και καθηλωτική εμπειρία. Η ένταξη του δράματος στην εκπαίδευση απαιτεί την παροχή ευκαιριών στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με άλλους, να αντιμετωπίσουν διαφορετικές καταστάσεις ή ακόμα και να συνδεθούν με ένα φυσικό αντικείμενο. Το βασικό ζήτημα αυτού του δράματος πρέπει να μεταφερθεί με απτό τρόπο, χρησιμοποιώντας μια συγκεκριμένη

κατάσταση που θα μπορούσε να περιλαμβάνει στοιχεία όπως αντικείμενα, άτομα ή εικόνες για να απεικονίσει το πρόβλημα. Η συλλογική δημιουργία μιας φανταστικής αφήγησης ή σεναρίου είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο της δραματικής εκπαίδευσης, όπου πρέπει να αντιμετωπιστεί ένα ανθρώπινα πολύπλοκο ζήτημα χωρίς προφανή λύση, επιτρέποντας την ουσιαστική εξερεύνηση και τον στοχασμό των εγγενών αντιφάσεων του. Το κοινό –ή, σε αυτήν την περίπτωση, οι συμμετέχοντες- καλούνται να εξερευνήσουν το υπό εξέταση θέμα στο πλαίσιο ενός φανταστικού κόσμου, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να ασχοληθούν με το πρόβλημα σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Αν και η δραματική κατάσταση δεν είναι πραγματική, πρέπει να αναστέλλουμε τη δυσπιστία μας και να τη θεωρούμε σαν να είναι απτή (Aviles et al., 2006). Μέσω του δράματος, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη δύναμη της επιβράδυνσης του χρόνου για να εξερευνήσουμε την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων καταστάσεων και να δημιουργήσουμε ουσιαστικές συνδέσεις, ιδιαίτερα για εκείνους που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα. Η δραματική τέχνη είναι εν δυνάμει ένα αξιόλογο μέσο για την εμπλοκή αυτών των μαθητών. Εμβαθύνοντας στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης, το δράμα παρέχει την ευκαιρία σε μαθητές που μπορεί να μην διαπρέπουν σε άλλους τομείς να αναλάβουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Μπορούν να αποκτήσουν μια εις βάθος κατανόηση της ζωής και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ακόμα κι αν μπορεί να μην διαπρέψουν ακαδημαϊκά. Το δράμα δημιουργεί ένα οικείο περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις και τις ιδέες τους και να συμμετάσχουν σε ουσιαστικό διάλογο. Συνεργαζόμαστε με συλλογικότητα για να δημιουργήσουμε κάτι ουσιαστικό, αυτή η δραστηριότητα ενθαρρύνει την αίσθηση της κοινότητας και της συναδελφικότητας. Αυτή η μοναδική ευκαιρία αλληλεπίδρασης με ανθρώπους διαφορετικού πολιτιστικού και κοινωνικού υπόβαθρου έχει τη δυνατότητα να προωθήσει την ουσιαστική ένταξη. Μέσω του δράματος, οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη κατανόηση των κινήτρων και των προοπτικών των άλλων, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και μια πιο ανοιχτόμυαλη προσέγγιση στη ζωή. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να δουν καταστάσεις της ζωής από πρίσμα ενός άλλου ατόμου και να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση της κατάστασής τους.

3.3. Σχέση της δραματικής τέχνης με την συναισθηματική επάρκεια

Στην έρευνα η οποία σχεδιάζεται στην παρούσα μελέτη, πρόκειται να διερευνηθεί ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη της συναισθηματικής

επάρκειας των παιδιών του δημοτικού. Οι δύο μεταβλητές της έρευνας είναι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, η οποία είναι η ανεξάρτητη, καθώς πρόκειται για ένα σταθερό στοιχείο το οποίο δεν επηρεάζεται από κάποιο άλλο, και η συναισθηματική επάρκεια των μαθητών, η εξαρτημένη μεταβλητή, η οποία επηρεάζεται από την πρώτη, καθώς και από άλλους παράγοντες που αφορούν στην εκπαίδευση. Λόγω των μοναδικών χαρακτηριστικών της, η δραματική τέχνη αναδεικνύεται σε σημαίνον παράγοντα της συναισθηματικής και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, διότι καλλιεργεί ένα περιβάλλον συνεργασίας και εμπιστοσύνης, αντί ενός ανταγωνισμού, όπου όλα τα μέλη συμμετέχουν ενεργά. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η δραματική τέχνη παίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση των συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών, συγκεκριμένα στην έκφραση των συναισθημάτων τους και στη διατήρηση μιας ισορροπίας στη συναισθηματική τους κατάσταση. Αυτό μας κάνει να πιστεύουμε ότι αυτή η τέχνη, όταν χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, βοηθά επίσης στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ικανότητας των παιδιών. Για το λόγο αυτό και με αυτή την αρχική υπόθεση, στο επόμενο μέρος της εργασίας, σχεδιάζουμε έρευνα για τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος. Στο κεφάλαιο αυτό, πρόκειται να μελετηθεί η σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, όπως αυτή αναδεικνύεται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Το Drama Pedagogy Training (DPT; Celume, Besançon, & Zenasni, 2019a) μπορεί να περιγραφεί ως οποιαδήποτε εκπαίδευση ή εργαστήριο που βασίζεται σε δραστηριότητες και τεχνικές δραματολογίας, όπως το παιχνίδι προσποίησης, ο αυτοσχεδιασμός και το παιχνίδι ρόλων. Αυτό ακολουθεί τα χαρακτηριστικά της τάσης του φιλελεύθερου προοδευτισμού που πηγάζει από την παιδαγωγική του δράματος, όπως περιγράφεται από τον García-Huidobro (1996). Αυτή η προσέγγιση δίνει έμφαση στον εσωτερικό κόσμο του συμμετέχοντος μέσω δραματικών παιχνιδιών αντί να αναζητά ένα ακαδημαϊκό ή καλλιτεχνικό επίτευγμα (Valdés et al., 2019). Τα κοινωνικά δράματα του Moreno το 1943 και το 1947, το Theatre of the Oppressed του Boal το 1978 και το 1989 και το Drama Education του 1967 και 1998 του Slade ήταν μερικές από τις αρχικές προσεγγίσεις για τη χρήση αναπαραστατικών παιχνιδιών για τους ανθρώπους να αναπτύξουν ικανότητες αντί για καλλιτεχνική εκπαίδευση για το δράμα (Franks & Jones, 1999; Freeman et al., 2003). Στη σημερινή βιβλιογραφία, αυτή η μεθοδολογία έχει λάβει πολλά διαφορετικά ονόματα, όπως δημιουργικό δράμα (Rosenberg, 1981), δράμα διαδικασίας, παιδαγωγική δραματολογίας (García-Huidobro, 2004), εφαρμοσμένο θέατρο (Ολλανδία, 2009), παιδικό δράμα, δημιουργία παιχνιδιού, παιδικό παιχνίδι και εκπαιδευτικό

δράμα. Αυτό που έχουν κοινό, είναι ότι η εστίασή τους δεν είναι ακαδημαϊκή, ούτε καλλιτεχνική, και ορισμένες από αυτές τις έννοιες περιγράφουν δραματικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση για εκπαιδευτικούς στόχους (Freeman, Sullivan, & Fulton, 2003).

Το DPT είναι ένα συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης που βασίζεται στη θεωρία της παιδαγωγικής του θεάτρου (García-Huidobro, 2004). Έχει σχεδιαστεί ειδικά για την ενίσχυση και την ανάπτυξη της κοινωνικο-συναισθηματικής και δημιουργικής επάρκειας των συμμετεχόντων, αντί για τη βελτίωση οποιωνδήποτε ακαδημαϊκών θεμάτων ή καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Όπως αναφέρεται από τους Celume et al. (2019a) το DPT είναι μια μεθοδολογία που περιλαμβάνει το δράμα, δραστηριότητες και τεχνικές μέσω της χρήσης ενσάρκωσης και αφηγήσεων, κάτω από ένα συγκεκριμένο ψυχοπαιδαγωγικό πλαίσιο που λειτουργεί με τη χρήση της αφήγησης και την κατασκευή ενός διαλογικού χώρου (Celume, Besançon, & Zenasni, 2019b). Αυτή η προσέγγιση έχει σχεδιαστεί για να καλλιεργεί κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες και δεξιότητες. Ένα σημαντικό μέρος των επιτυχημένων προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων βασίζεται σε στοιχεία DPT, όπως το παιχνίδι ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός, το παιχνίδι προσποίησης, η αφήγηση ιστοριών και άλλα. Αυτά τα συμπεράσματα μπορούν να ανατρέξουν σε πρόσφατες μετα-αναλύσεις (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Lee et al., 2015) που έδειξαν ισχυρές σχέσεις μεταξύ των δραματικών προσεγγίσεων που εξέτασαν και των κοινωνικο-συναισθηματικών αποτελεσμάτων που μετρήθηκαν. Μια μελέτη που διεξήχθη το 2011 αποκάλυψε ότι τα περισσότερα από τα προγράμματα που αξιολογήθηκαν είχαν ευεργετική επίδραση στην προθυμία ανάπτυξης κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων και ότι αυτές οι παρεμβάσεις ήταν πιο αποτελεσματικές με τα παιδιά από τους εφήβους. Παρατήρησαν επίσης ότι η χρήση ενός συγκεκριμένου πρωτοκόλλου (αναφ. πρωτόκολλο SAFE) υπογράμμισε τα θετικά αποτελέσματα των μαθητών, κάτι που αντιστοιχεί στην περιγραφή του ψυχοπαιδαγωγικού πλαισίου του DPT (Celume et al., 2019a).

Η σημασία της ανάπτυξης κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων μέσω του δράματος μπορεί να βρεθεί στις απαρχές του όρου της συναισθηματικής νοημοσύνης και στον θεμελιώδη ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες στη σημερινή εκπαίδευση. Σήμερα, εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις κατά τον καθορισμό των κοινωνικο-

συναισθηματικών ικανοτήτων, αν και όλες προέρχονται από την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ως εκ τούτου, όσον αφορά την ανάπτυξη των μαθητών και την επίδρασή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι συναισθηματικές ικανότητες είναι οι δεξιότητες που χρειάζονται τα παιδιά για να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν, να εκφράσουν, να ελέγξουν και να χρησιμοποιήσουν τα συναισθήματά τους (ενδοπροσωπικό επίπεδο) καθώς και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, και ατόμων με τα οποία επικοινωνούν (διαπροσωπικό επίπεδο) στο σχολικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, πρότειναν να συγκεντρώσουν αυτές τις ικανότητες κάτω από την έννοια των συναισθηματικών ικανοτήτων αντί να μιλούν για μια νοημοσύνη (συναισθηματική νοημοσύνη). Οι Mikolajczak et al. (2014) όρισαν τις συναισθηματικές ικανότητες ως «την πρακτική ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης, έκφρασης, ρύθμισης των προσωπικών συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων». Μια διαπροσωπική παραλλαγή του επιπέδου «κατανόησης» των συναισθηματικών ικανοτήτων, θα μπορούσε να περιγραφεί σαν τη πρακτική ικανότητα κατανόησης των αιτιών και των συνεπειών των αντιληπτών συναισθημάτων των άλλων. Σε αυτή τη γραμμή, αυτή η ικανότητα θα σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα κατανόησης και αντίδρασης, σε γνωστικό, κοινωνικό ή συναισθηματικό επίπεδο, του συναισθήματος (Mikolajczak et al., 2014). Αυτή η ικανότητα θα συσχετίζεται άμεσα με την ικανότητα κατανόησης και ανταπόκρισης σε συναισθήματα που εκφράζονται από κάποιον άλλο, η οποία αναφέρεται συνήθως ως ενσυναίσθηση τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην άτυπη βιβλιογραφία.

Στην πραγματικότητα, ήδη από το 1996, ο Garaigordobil, Maganto και Etxeberria (1996) παρουσίασαν στοιχεία σχετικά με το πώς οι εμπειρίες που έζησαν τα παιδιά στο σχολείο, είχαν σημαντικό αντίκτυπο στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Οι κοινωνικές ικανότητες είναι ρυθμιστές για την ανάπτυξη των παιδιών και το σχολείο είναι ένας σημαντικός παράγοντάς τους. Οι Burrus and Brennehan (2016) ανέφεραν ότι ενώ οι περισσότεροι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τη σημασία της ομαδικής εργασίας/συνεργασίας στην τάξη, δυσκολεύονται να ορίσουν και δεν διαθέτουν χρήσιμα εργαλεία για την προώθηση της ανάπτυξής της.

Συνοπτικά, το DPT στα σχολεία είναι μια ενεργή παιδαγωγική που επικεντρώνεται στον κοινωνικό και συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Μελέτες έχουν παρουσιάσει στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των εργαλείων και στοιχείων που σχετίζονται με την DPT στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων όπως η συνεργατική συμπεριφορά σε

παιδιά δημοτικού, αν και η παρουσιαζόμενη βιβλιογραφία σχετικά με τις διάφορες μελέτες που αναλύθηκαν, σχετικά με τις εκπαιδεύσεις με βάση το δράμα και τον αντίκτυπό τους στις κοινωνικο-γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες, δεν παρουσίαζε πάντα πλήρη αναφορά (Goldstein & Lerner, 2018). Οι δάσκαλοι συμφωνούν με το γεγονός της σημασίας της ανάπτυξης κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων και μιας συνεργατικής συμπεριφοράς στα παιδιά, αν και δεν γνωρίζουν ευρέως το είδος της εκπαίδευσης που θα μπορούσε να τα βοηθήσει να επιτύχουν αυτόν τον στόχο.

Ο Usakli (2018) εξέτασε τις δυνατότητες του δράματος για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας στην Τουρκία. Υλοποιήθηκαν με επιτυχία εκτεταμένα εκπαιδευτικά προγράμματα διάρκειας 10 εβδομάδων. Ερευνήθηκαν συνολικά 255 μαθητές της Δ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιώντας την Κλίμακα Αντίληψης Κοινωνικών-Συναισθηματικών Δεξιοτήτων για να συγκριθούν τα αποτελέσματα μιας πειραματικής ομάδας και μιας ομάδας ελέγχου. Δεν υπάρχουν περιορισμοί που αναφέρονται στην έρευνα. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, με αξιοσημείωτη βελτίωση στην ανάπτυξη. Οι μαθητές βίωσαν ένα αίσθημα ικανοποίησης στην ομάδα συνεργατικής μάθησης, αναπτύσσοντας αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία. Η ομάδα ανέπτυξε μια ισχυρή αίσθηση συντροφικότητας. Ανέπτυξαν την ικανότητά τους να εντοπίζουν εφαρμόσιμες λύσεις σε δύσκολες συνθήκες και να λαμβάνουν αποφάσεις με υπευθυνότητα. Αναγνώρισαν ανοιχτά και εξέφρασαν τα συναισθηματικά τους, συμπεριλαμβανομένων των φιλοδοξιών και των ανησυχιών τους. Τελικά, απέκτησαν την ικανότητα να διαχειρίζονται τη δική τους συμπεριφορά μέσω της αυτορρύθμισης, της αυτοπειθαρχίας αλλά και της ενσυναίσθησης (Usakli & Ekici, 2018; Παπαγιάννη, 2021).

Ο Τσιάρας (2016α) διεξήγαγε έρευνα στην Ελλάδα για να αξιολογήσει την επίδραση του δράματος στην καλλιέργεια καλύτερων διαπροσωπικών συνδέσεων μεταξύ των παιδιών του δημοτικού σχολείου. Η ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι το δράμα είχε θετική επίδραση στις σχέσεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου, ανεξαρτήτως ηλικίας. Η ενίσχυση βιώθηκε τόσο σε ατομική βάση όσο και εντός της ομάδας συνολικά. Ανακάλυψαν πλεονεκτικές πτυχές της ταυτότητάς τους και των συνομηλίκων τους. Καλλιέργησαν μια νέα αίσθηση σιγουριάς. Συμμετείχαν σε ουσιαστικό διάλογο για να καταλήξουν σε αμοιβαία επωφελείς λύσεις. Απέκτησαν την ικανότητα συνεργασίας με τους οικείους τους. Καλλιέργησαν την υπομονή και

την προθυμία να αγκαλιάσουν τις συνεισφορές των συνομηλίκων τους. Τα παιδιά τελικά διδάχτηκαν να έχουν μεγαλύτερη επίγνωση και προσοχή στις επιθυμίες και τις ανάγκες των συνομηλίκων τους.

Ο Τσιάρας (2016α) πρότεινε την εφαρμογή του δράματος ως μέρος του ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα διαφορετικά πολιτιστικά, κοινωνικά και οικονομικά υπόβαθρα των μαθητών έπαιξαν καθοριστικό ρόλο. Σε μια ακόμη έρευνα, ο Τσιάρας (2016β) εμβάθυνε στην επίδραση του δράματος στην εκπαίδευση στην κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα των μαθητών. Μια ενδεδειγμένη στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το εκπαιδευτικό δράμα είχε θετικό αντίκτυπο στην κοινωνική ικανότητα των μαθητών. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το δράμα είχε μια βαθιά, ευεργετική επίδραση τόσο στην ατομική όσο και στην ομαδική ανάπτυξη. Το μαθητικό σώμα ενθάρρυνε ουσιαστικές συνδέσεις. Η αξιοσημείωτη ενίσχυση των κοινωνικών ικανοτήτων εκείνων των παιδιών που είχαν απομονωθεί και παραμεληθεί ήταν άκρως εντυπωσιακή. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων δεν έπαιξαν ρόλο. Η έρευνα αναγνώρισε πιθανούς περιορισμούς στην αξιολόγηση της κοινωνικής ικανότητας μέσω της επιλεγμένης μεθοδολογίας. Η έρευνα προτάθηκε για τη διερεύνηση της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και της ηλικίας στην ανάπτυξη των μαθητών (Τσιάρας, 2016).

Η έρευνα δράσης της Κουτροφίνη (2017) στην Ελλάδα κατέδειξε την αποτελεσματικότητα του δραματικού παιχνιδιού στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μεταξύ παιδιών του δημοτικού σχολείου. Ο σκοπός της μελέτης ήταν να ενισχύσει τη συνεργασία, να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση και να μειώσει την παρορμητικότητα και την αναστάτωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια αξιοσημείωτη και ευεργετική πρόοδο, παρά το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος. Τα παιδιά ανέπτυξαν διαπροσωπικές δεξιότητες όπως συνεργασία, βοήθεια και ομαδική εργασία. Πήραν την πρωτοβουλία, εξέφρασαν τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις τους, αναζήτησαν περισσότερη προσοχή, πρόσφεραν συμβουλές ο ένας στον άλλο και αναγνώρισαν τη δική τους αξία στους συνομηλίκους τους. Επιπρόσθετα, εξερεύνησαν τις δικές τους ταυτότητες και το περιβάλλον τους, αποκαλύπτοντας βαθιά συναισθήματα που είχαν παραμείνει εσωτερικευμένα στο παρελθόν. Με νέο θάρρος, μπόρεσαν να εκφράσουν ιδέες που ποτέ πριν δεν είχαν τολμήσει να εκφράσουν λεκτικά. Τα εσωστρεφή και απομονωμένα παιδιά άνθισαν καθώς απέκτησαν

αυτοπεποίθηση μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες. Τα απομονωμένα παιδιά σφυρηλάτησαν ουσιαστικές σχέσεις. Οι ευγενικοί δεσμοί μεταξύ των παιδιών έγιναν ισχυρότεροι, με όλα τους να θέλουν να συνεργαστούν μεταξύ τους. Τα πιο απείθαρχα παιδιά θα πρέπει να προσπαθούν να χρησιμεύουν ως γέφυρα μεταξύ της ομάδας, ενθαρρύνοντας στοχαστικές αντιδράσεις και όχι παρορμητικές αντιδράσεις. Η έλλειψη αυτοελέγχου τους, εμπόδιζε την ικανότητά τους να παίρνουν σοφές αποφάσεις, μειώνοντας έτσι την ικανότητά τους να ενεργούν με σεβασμό. Καθώς υλοποιούνταν οι παρεμβάσεις, η επιθετικότητα, η απόσπαση της προσοχής και η ανησυχία σταδιακά διαλύθηκαν. Η ομάδα επέδειξε μια αίσθηση συντροφικότητας και κοινής κατανόησης καθώς εργάζονταν μαζί για να επιτύχουν τους κοινούς τους στόχους. Καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και συμμετέχοντας στην ευαισθητοποίηση, μπόρεσαν να κατανοήσουν καλύτερα την προοπτική των άλλων. Τελικά, οι γονείς παρατήρησαν μια θετική μεταμόρφωση στη δυναμική της οικογένειάς τους (Κουτρουφίνη, 2017).

Μια άλλη μελέτη εξέτασε πόσο καλά τα παιδιά μπορούσαν να μάθουν για τα ηθικά διλήμματα γύρω από τις πολιτισμικές διαφορές, χρησιμοποιώντας τεχνικές θεάτρου στην τάξη. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η έκθεση των μαθητών της τέταρτης τάξης σε διάφορες δραστηριότητες με βάση το θέατρο τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα και να αποδεχτούν άτομα από διαφορετικά υπόβαθρα (Παπαϊωάννου & Μάγος, 2022). Ο στόχος μιας άλλης έρευνας ήταν να δει πώς ένα θεατρικό εργαστήριο θα επηρέαζε την εικόνα που είχαν τα παιδιά για τον εαυτό τους, πόσο σίγουρα αισθάνονται και την προσωπική τους ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το εργαστήριο είχε θετικό αντίκτυπο στην αυτό-εικόνα των παιδιών σε σχέση με το σχολείο, τους φίλους τους και πώς φαίνονταν και συμπεριφέρονταν. Είχαν επίσης την ευκαιρία να ανακαλύψουν βαθύτερα τα θετικά και τα αδύναμα σημεία τους και ένιωθαν ότι μπορούσαν να κάνουν τα πράγματα καλά και με αυτοπεποίθηση (Βεντούλη et. al., 2019).

Η έρευνα των Χολέβα και Λενακάκη (2019) επιχειρεί να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο ένα εργαστήριο κατάρτισης θεάτρου μπορεί να επιδράσει στις μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με ανθρώπινα δικαιώματα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρξαν σημαντικές αλλαγές των εκπαιδευτικών στη συνειδητοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στη διεύρυνση του διδακτικού τους ρεπερτορίου, καθώς και να αποκτήσουν μια αίσθηση ετοιμότητας για να εφαρμόσουν προσεγγίσεις εκπαιδευτικού δράματος στην τάξη τους, αμέσως μετά την εκπαίδευση. Η έρευνα βρήκε επίσης τα κύρια δραματικά στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί

θεωρούσαν ως πιο χρήσιμα και εφάρμοσαν στην πραγματικότητα, καθώς και τους παράγοντες που διευκόλυναν ή εμπόδισαν τις προσπάθειές τους στην εφαρμογή (Χολέβα & Λενακάκης, 2019).

Σύμφωνα με μια άλλη έρευνα των Λενακάκη και Λουλά (2015), η οποία διερεύνησε την λειτουργία της γλώσσας ως επικοινωνιακό εργαλείο από μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι η συμβολή της κούκλας ως θεατροπαιδαγωγικό βοήθημα στις μεθόδους διδασκαλίας της γλωσσολογίας συνέβαλε στην προώθηση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, στην ενίσχυση διαφορετικών διόδων έκφρασης, καθώς και στην καλλιέργεια μιας επικοινωνιακής διεργασίας με νόημα (Λενακάκης & Λουλά, 2015).

Τέλος, η έρευνα της Βίτσου (2016), εξέτασε εάν το κουκλοθέατρο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η μελέτη έγινε με την παρατήρηση παιδιών σε τέσσερις διαφορετικές ομάδες που η καθεμία είχε 16 παρεμβάσεις με βάση το κουκλοθέατρο. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν μαριονέτες είχαν λιγότερο άγχος, βελτίωσαν τις δεξιότητες ακρόασης και την ικανότητά τους να λένε ιστορίες και ανέπτυξαν ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική ικανότητα. Αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι το κουκλοθέατρο αναδεικνύεται σ' ένα χρήσιμο επικουρικό μηχανισμό στη διαδικασία μάθησης των επικοινωνιακών και άλλων δεξιοτήτων στα παιδιά (Βίτσου, 2016).

Μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση οι μαθητές δύνανται να αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας για κοινούς στόχους, να σέβονται τις απόψεις των άλλων, να νιώθουν κύριοι και υπεύθυνοι για τις πράξεις τους και να αποστασιοποιούνται από ρόλους που προκαλούν αναστάτωση στην τάξη (O'Neill, & Lambert, 1982). Επίσης, η δραματική τέχνη προϋποθέτει μια συνεργασία των μαθητών, η οποία δίνει τη δυνατότητα να ενισχυθούν οι δεξιότητες επικοινωνίας διαλόγου ενώ καλούνται να διαχειριστούν συγκρούσεις και έρχονται αντιμέτωπα με διάφορα κοινωνικά προβλήματα, τα οποία απαιτούν διάλογο και κοινή λήψη αποφάσεων (Κοτίνη, 2021). Ο Pammenter (2008) σημειώνει ότι το δράμα μπορεί να γίνει όχημα για προβληματισμό μέσω της επιτελεστικής λειτουργίας της φαντασίας που επηρεάζει το άτομο μεταμορφωτικά. Και συνεχίζει αναφέροντας ότι προϋπόθεση ενός μετασχηματισμού, δηλαδή της διαδικασίας αλλαγής από μια κατάσταση σε μια άλλη, αποτελεί το γεγονός να υποδηλώνει τη δεύτερη κατάσταση. Αυτό προϋποθέτει ενεργή φαντασία ακολουθούμενη πάντα από

στοχασμό. Η δραματική τέχνη μπορεί να οδηγήσει προς αυτό το συνειδητό μονοπάτι από το φανταστικό (τι θα μπορούσε να συμβεί) στο πραγματικό (τι μπορεί να αναπαρασταθεί).

4. Μεθοδολογία της Έρευνας

4.1. Το Ερευνητικό Πρόβλημα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών του δημοτικού σχολείου και ιδιαίτερα εκείνων που φοιτούν στην Δ΄ Τάξη. Το να μπορεί ένας άνθρωπος να αναπτυχθεί κοινωνικά αποτελεί αγαθό αφού η ικανότητά του αυτή μπορεί να του προσφέρει ευημερία σε προσωπικό επίπεδο, να τον εξελίξει επαγγελματικά αλλά και να ενσωματωθεί επιτυχώς στην κοινωνία. Ακόμη, η κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου οδηγεί και στην ανάπτυξη της «ταυτότητάς» του. Ωστόσο, η μη κοινωνική ανάπτυξή του συνεπάγεται κακή συμπεριφορά με το άτομο να παρουσιάζεται ως δυσλειτουργικό στις κοινωνικές του επαφές με αποτέλεσμα πολλές φορές να υφίσταται αποκλεισμό και απομόνωση σε κοινωνικό επίπεδο (Μπεαζίδου & Μπότσογλου,α.η).

Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές δεξιότητες οφείλουν να καλλιεργηθούν στα άτομα από την παιδική τους κιόλας ηλικία. Άλλωστε αυτό διαπιστώνεται καθημερινά μέσα από το σχολικό περιβάλλον από τα περιστατικά βίας, από τα περιστατικά bullying που καταγράφονται καθημερινά σε όλα τα επίπεδα και τις εκφάνσεις της καθημερινότητας (Μπίλια, 2017). Από τα παραπάνω διαπιστώνεται πως το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να δώσει μια άλλη σημασία στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων του ατόμου καθώς διαφαίνεται τεράστιο το έλλειμμα ως προς την κοινωνική ικανότητα των ατόμων, φαινόμενο που χρήζει άμεσης καταπολέμησης. Έτσι, στα εκπαιδευτικά δρώμενα, η συμβολή της δραματικής τέχνης μπορεί να είναι καθοριστική καθώς έχει την δύναμη να φέρει την ισορροπία. Ερχόμενοι στο σήμερα, οι μεταβολές σε κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο ποικίλλουν. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην ανάγκη στο να αναδιαμορφωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς εμφανίζεται απροετοίμαστο να ανταποκριθεί σε αυτές τις αλλαγές αφού εφαρμόζει γνώσεις που βασίζονται στην αγορά εργασίας και όχι σε γνώσεις που προέρχονται από την κοινωνική ανάπτυξη. Συνεπώς, είναι αναγκαία η υιοθέτηση μιας παιδείας με επίκεντρο τον άνθρωπο για να δώσει την δυνατότητα στην νέα γενιά να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις που επιτάσσει η σημερινή εποχή (Γραμματάς, 2014). Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να υιοθετηθούν οι στρατηγικές εκείνες που θα δίνουν έμφαση στην πρωτοβουλία των

ατόμων, στην ενεργητική μάθηση, στην κριτική σκέψη και ικανότητα με τον εκπαιδευτικό να είναι εκείνος που θα παρακινεί τους μαθητές του και θα μεσολαβεί στο να αποκτηθούν αυτές οι ικανότητες αποποιούμενος έτσι τον άκαμπτο του ρόλο (Λενακάκης, 2013).

Η δραματική τέχνη έχει την δυνατότητα να παίξει καταλυτικό ρόλο στην εκπαίδευση και στις βαθμίδες της θέτοντας τους εκάστοτε στόχους της σε κάθε ηλικία. Το να υπάρχει η δυνατότητα να αναπτυχθεί η ικανότητα έκφρασης, η αυτογνωσία και η κοινωνικοποίηση μέσα από την δραματική τέχνη σημαίνει ότι υπάρχει και το υπόβαθρο που μπορεί να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση (Γραμματάς, 2014). Βέβαια, στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, η δραματική τέχνη δεν έχει την θέση που της αναλογεί (O'Toole, Stinson, & Moore, 2009). Ακόμη, οι έρευνες για την συνδρομή της δραματικής τέχνης στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ακόμη σε πολύ αρχικό στάδιο και για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη η εντατικοποίησή τους προς αυτήν την κατεύθυνση (Wagner, 1998).

4.2. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί ο βαθμός ο οποίος ένα πρόγραμμα δραματικής τέχνης μπορεί να συνδράμει στη συναισθηματική επάρκεια των μαθητών της Δ' δημοτικού. Έτσι, τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

1. Η δραματική τέχνη έχει την δυνατότητα να καλλιεργήσει δεξιότητες συνεργασίας;
2. Η δραματική τέχνη έχει την δυνατότητα να ενισχύσει την ενσυναίσθηση στους μαθητές;
3. Η δραματική τέχνη έχει την δυνατότητα να συνδράμει στα συναισθήματα των μαθητών ώστε να μπορούν να μειώσουν την οξυθυμία τους;
4. Η δραματική τέχνη έχει την δυνατότητα να μειώσει τις αντιδράσεις που προκαλούν αναστάτωση από την πλευρά των μαθητών;

Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν και τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, εκτός από τα κύρια ερωτήματα διερευνήθηκε και ο αντίκτυπος που είχαν οι παρεμβάσεις στο να καλλιεργηθεί η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των μαθητών κυρίως εκείνων που ήταν πιο εσωστρεφή. Ακόμη, ζητήματα ομαδικότητας και διαπροσωπικών σχέσεων τέθηκαν επί τάπητος εξετάζοντας τον βαθμό βελτίωσής τους. Εκτός αυτού, μεγάλη βαρύτητα δόθηκε στις σχέσεις ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια της τάξης αφού είναι διαπιστωμένο

ότι συνήθως σε αυτήν την φάση οι ομάδες παιχνιδιού απαρτίζονται από άτομα που ανήκουν στο ίδιο φύλο. Τέλος, ερευνήθηκε ο βαθμός βελτίωσης δεξιοτήτων που αφορούσαν στην κοινωνική αλληλεπίδραση και περιστρέφονταν γύρω από την συζήτηση, τον διάλογο και την ενεργητική ακρόαση.

4.3. Ερευνητική Μέθοδος

Η έρευνα δράσης αποτελεί και την χρησιμοποιούμενη μέθοδο της παρούσας έρευνας. Ο Creswell (2016), θεωρεί την έρευνα δράσης ως την πιο πρακτική μέθοδο ερευνητικού σχεδιασμού. Στα πλαίσια εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου γίνεται χρήση ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών ώστε να αντιμετωπιστούν ζητήματα του εκπαιδευτικού χώρου για να υπάρξει βελτίωση αλλά και κατανόηση του εκπαιδευτικού πλαισίου. Η εν λόγω μέθοδος, ενέχει αρκετά πλεονεκτήματα για τους εκπαιδευτικούς αφού ενέχει συμμετοχικό, κριτικό και επιμορφωτικό χαρακτήρα (Μπονίδης, 2014) και τυγχάνει υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό χώρο γιατί θεωρείται ότι συνδράμει στην βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Creswell, 2016).

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από τον σχεδιασμό μεικτών μεθόδων όπου τόσο οι ποιοτικοί όσο και οι ποσοτικοί μέθοδοι προσπαθούν να διερευνήσουν τέτοια ζητήματα (Miles, & Huberman, 1994). Η εν λόγω μέθοδος θεωρείται ισχυρή και έγκυρη καθώς παρέχει καλή πληροφόρηση αφού αποτυπώνει την πλειοψηφία των απόψεων εκείνων που συμμετέχουν στην έρευνα. Από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά της μεικτής μεθόδου είναι η τριγωνοποίηση η οποία χρησιμοποιεί πολλαπλές μεθόδους για να μελετήσει το ίδιο ζήτημα. Με αυτόν τον τρόπο διασταυρώνονται τα δεδομένα που συλλέγονται.

4.4. Ερευνητικό Δείγμα

Η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα που διενεργείται αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά στάδια της μεθόδου της δειγματοληψίας. Η απόφαση για το δείγμα πληθυσμού που θα συμμετάσχει είναι σημαντική καθώς λειτουργεί καταλυτικά στην ποιότητα των δεδομένων αλλά και στα συμπεράσματα που θα εξαχθούν. Στην εν λόγω έρευνα η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη καθώς το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε σκόπιμα για τους ερευνητικούς σκοπούς της μελέτης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Υπάρχουν αρκετοί λόγοι που διαμορφώνουν αυτές τις

στρατηγικές για την χρήση των μεθόδων σκοπιμότητας. Μια στρατηγική είναι η δειγματοληψία ευκολίας όπου η επιλογή του δείγματος είναι άμεση και αποτελεί εύκολη λύση. Ωστόσο η συγκεκριμένη στρατηγική σύμφωνα με τον Creswell (2016), διχάζει καθώς αρκετοί είναι εκείνοι που θεωρούν το δείγμα μη αντιπροσωπευτικό.

Στην εν λόγω έρευνα, έγινε χρήση του δείγματος ευκολίας. Ειδικότερα, η έρευνα έλαβε χώρα σε δύο τμήματα της Δ' δημοτικού όπου το πρώτο τμήμα απαρτιζόταν από 18 μαθητές και ορίστηκε ως ομάδα ελέγχου και το δεύτερο τμήμα το οποίο απαρτιζόταν πάλι από 18 μαθητές και ορίστηκε ως η πειραματική ομάδα. Συνεπώς, στην έρευνα συμμετείχαν 36 μαθητές συνολικά. Το δείγμα αυτό θεωρείται επαρκές δείγμα για να πραγματοποιηθούν οι στατιστικές μετρήσεις και να αποτυπωθούν οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Στα θετικά σημεία της μεθόδου, προσμετρώνται η ομοιογένεια του δείγματος, η ευκολία επιλογής αφού τα άτομα που συμμετείχαν ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα και προέρχονται από την ίδια αστική τάξη.

Αν εντάξει κανείς τυχαία τα άτομα που συμμετέχουν σε ομάδες όπως άλλωστε συμβαίνει κατά την πειραματική έρευνα, αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την εξίσωση των ομάδων. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι γίνεται κατανομή στην όποια μεταβλητότητα εμφανίζουν τα άτομα στις ομάδες. Στην περίπτωση που εξετάζεται, τα τμήματα υπήρχαν ήδη. Όταν οι ομάδες προϋπάρχουν αφού συχνά στο περιβάλλον του σχολείου τα τμήματα έχουν καθοριστεί εξ αρχής, δεν είναι και τόσο εύκολο να δημιουργηθούν νέα τμήματα για την εξυπηρέτηση ερευνητικών σκοπών διότι τίθεται ζήτημα λειτουργικότητας και δυσκολίας για όλους. Ωστόσο, σε αυτήν την περίπτωση, οι απειλές που караδοκούν είναι πολύ περισσότερες από εκείνες που εμφανίζονται σε συνθήκες πραγματικού πειράματος (Creswell, 2016).

4.5. Ερευνητικά Εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για να συλλεχθούν τα ποσοτικά δεδομένα από τις δύο ομάδες και τα ποιοτικά ευρήματα που προέκυψαν προήλθαν από μεθόδους όπως η συμμετοχική παρατήρηση. Έτσι σε συνδυασμό με την αντίληψη των παιδιών και του ερευνητή διαμορφώθηκε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη των σκοπών που ερευνώνται.

4.5.1. Ερωτηματολόγιο

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο της πολλαπλής αξιολόγησης της κοινωνικής ικανότητας (MultisourceAssessmentofSocialCompetenceScale) των Junttila., et. al., (2006), προκειμένου να μετρηθεί η κοινωνική επάρκεια των μαθητών της τέταρτης δημοτικού. Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά μια μορφή σύντομης κλίμακας που μετρά την κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο. Η κλίμακα αυτή μετρά την κοινωνική ικανότητα των μαθητών περιλαμβάνοντας τις αντίστοιχες ερωτήσεις κάνοντας λόγο για κοινωνική συμπεριφορά η οποία ταξινομείται σε πεντάβαθμη κλίμακα. Επίσης, οι Junttila, et. al., (2006), συντόμευσαν την συγκεκριμένη μορφή με την δημιουργία λιγότερων ερωτήσεων με προτάσεις που αφορούσαν τέσσερις κατευθύνσεις, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και τους συμμαθητές τους μετρώντας έτσι κοινωνικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές. Ωστόσο, δημιουργήθηκε και η ελληνική εκδοχή αυτού του ερωτηματολογίου μέσα από μια διαδικασία περίπου επτά σταδίων από τους (Magotsiou, Goudas, &Hasandra, 2006). Η παρούσα έρευνα κάνει χρήση του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, το οποίο μεταφράστηκε από την ερευνήτρια, για λόγους ευκολίας, όπου η ταυτότητα των ατόμων εκφράζεται με συνεργασία, ενσυναίσθηση, κοινωνική επάρκεια και οξυθυμία. Οι παραπάνω παράγοντες περιγράφονται στο παρόν ερωτηματολόγιο με τις αντίστοιχες ερωτήσεις. Αποτελείται από την πεντάβαθμη κλίμακα και περιλαμβάνει απαντήσεις όπως διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, συμφωνώ απόλυτα και συμφωνώ. Η κλίμακα αυτή είναι γνωστή ως η κλίμακα Likert όπου δηλώνονται ίσα διαστήματα τα οποία απαιτούν παραμετρικά στατιστικά τεστ. Παρέχει αξιοπιστία, εγκυρότητα και συνοχή. Εκτός αυτού, οι Juntilla, et,al., (2006), προέβησαν στην δημιουργία μιας κλίμακας που μετρά την κοινωνική ικανότητα των μαθητών του δημοτικού θεωρώντας πως αυτή διαμορφώνεται από τον βαθμό κατάκτησης των κοινωνικών δεξιοτήτων υπό το πρίσμα του κοινωνικού πλαισίου που διέπεται αλλά και την συμπεριφορά σε σχέση με τους άλλους ώστε να θεωρείται το άτομο αποδεκτό. Έτσι, η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου που θα περιλαμβάνει κοινωνικές δεξιότητες αλλά και μια αποδεκτή συμπεριφορά μέσα από στάσεις και συναισθήματα μπορούν να χαρακτηριστούν ως και αντικοινωνική συμπεριφορά. Ωστόσο, η συνεργασία και η συμμετοχή στην ομαδική δράση θεωρείται εκδήλωση συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται ως προκοινωνική. Όλες αυτές οι πτυχές της συμπεριφοράς προσθέτουν στην κλίμακα και συναισθηματικές πτυχές μέσα από την ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση εκφράζει

την ευαισθησία αναφορικά με τα συναισθήματα του άλλου αφού δεν είναι απαραίτητο ότι οι κοινωνικές δεξιότητες προέρχονται πάντα μέσα από συναισθήματα. Ωστόσο, η κοινωνική ικανότητα ορίζει την απώλεια της αντικοινωνικής συμπεριφοράς που αφορά καταστάσεις που προκαλούν αναστάτωση και οξυθυμία. Οι καταστάσεις αυτές ωστόσο ενδέχεται να είναι είτε ακούσιες είτε εκούσιες και να αφορούν είτε το ίδιο το άτομο ή κάποιο άλλο. Έχει αποδειχτεί ότι τα άτομα που παρουσιάζουν οξυθυμία δεν μπορούν ευκολά να πετύχουν του στόχους τους ούτε να έχουν θετική αλληλεπίδραση με τους άλλους. Ενώ εκείνοι που προκαλούν αναστάτωση σκόπιμα επιθυμούν να βλάψουν τον άλλον. Από τα παραπάνω συνεπάγεται ότι ένα άτομο για να χαρακτηριστεί κοινωνικά ικανό θα πρέπει να παρουσιάζει υψηλή προκοινωνική συμπεριφορά και χαμηλότερο επίπεδο αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Junttila, etal., 2006).

4.5.2. Συμμετοχική Παρατήρηση

Η παρατήρηση γενικότερα χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο για την καταγραφή γεγονότων σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Εκείνος που παρατηρεί οφείλει να αντιλαμβάνεται τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα χωρίς όμως να επηρεάζει με την κρίση του τους συμμετέχοντες για να μπορεί έτσι αντικειμενικά να μελετήσει την κουλτούρα της ομάδας που μελετά (Shagrir, 2017). Ο παρατηρητής οφείλει να διακατέχεται από δεξιότητες όπως η ενεργητική ακρόαση και η αποκωδικοποίηση της γλώσσας του σώματος. Ο ρόλος του και ο βαθμός εμπλοκής του ποικίλλει. Η συμμετοχική παρατήρηση, η αμέτοχη παρατήρηση και η εναλλαγή τους αποτελούν τις σημαντικότερες κατηγορίες της παρατήρησης. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιείται η συμμετοχική παρατήρηση στην οποία ο ερευνητής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο εκείνων που εκτελούν τις δραστηριότητες της έρευνας συλλέγοντας ταυτόχρονα πληροφορίες (Creswell, 2016). Συνεπώς, η όποια γνώση, προκύπτει, μέσα από τα βιώματα και την εμπειρία του ερευνητή όταν εκείνος βρίσκεται στο φυσικό περιβάλλον των ανθρώπων που μελετά και παρατηρεί. Έτσι, η οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης και αποδοχής που θα είναι αμοιβαία από την πλευρά του ερευνητή θα έχει την ικανότητα να διαχειριστεί όλες τις καταστάσεις οι οποίες θα κρίνουν και την ποιότητα του αποτελέσματος της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Με λίγα λόγια η συμμετοχική παρατήρηση, διενεργείται στο φυσικό περιβάλλον των ατόμων που μελετά ο ερευνητής όπου ο ίδιος λαμβάνει μέρος εκτός από την συμμετοχή του και σε άλλες δραστηριότητες. Πρακτικά, ο ερευνητής βρίσκεται ανάμεσα στην συμμετοχή και στην παρατήρηση καθώς εμπλέκεται αρκετά για να έχει την δυνατότητα να

παρατηρεί τα γεγονότα που διαδραματίζονται (Willig, 2008). Οι σημειώσεις που κρατά ο ερευνητής ορίζονται ως σημειώσεις πεδίου. Ο χαρακτήρας τους είναι περιγραφικός και στοχαστικός κατά κύριο λόγο εμπεριέχοντας περιγραφές από δραστηριότητες και αντιδράσεις των ατόμων αλλά και τις σκέψεις που είχε καθ' όλη την διάρκεια της διαδικασίας ο ερευνητής προκειμένου να σχεδιάσει τις επόμενες παρεμβάσεις (Creswell, 2016).

4.6. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

4.6.1. Ποσοτική Ανάλυση

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκε από το δείγμα των μαθητών που συμμετείχε στην έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS. Μέσω του προγράμματος διενεργήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας της κοινωνικής ικανότητας καθώς θεωρείται απαραίτητο να κριθεί ο βαθμός της συνοχής των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται για να ελαχιστοποιηθούν τυχόν τυχαία σφάλματα που μπορεί να προκύψουν. Ο έλεγχος αξιοπιστίας προκύπτει από τον δείκτη Cronbachalpha για να διαπιστωθεί η συνοχή αλλά και η ομοιογένεια της κλίμακας (με τιμές >0.7) (Ουζούνη & Νακάκης 2011). Στην παρούσα μελέτη ο έλεγχος αξιοπιστίας αφορά την συνεργασία, την ενσυναίσθηση, την οξυθυμία και την αναστάτωση που προκαλείται. Στην συνέχεια, οι απαντήσεις του δείγματος κανονικοποιούνται με βάση τα παραπάνω κριτήρια, αφού υποβάλλονται στους απαραίτητους στατιστικούς ελέγχους. Μιας και αναφερόμαστε σε σχετικά μικρό δείγμα (36 άτομα), εφαρμόστηκαν τα ακόλουθα στατιστικά τεστ όπως το Shapiro-wilk και το pairedsamplet-test όπου συσχετίζονται οι τιμές των μεταβλητών του διαθέσιμου δείγματος και από τις δύο ομάδες τόσο πριν όσο και μετά τις παρεμβάσεις για να διαπιστωθεί η ισχύς των υποθέσεων εργασίας. Αν βέβαια, παρατηρηθεί ότι δεν γίνεται κανονική κατανομή του δείγματος γίνεται χρήση του κριτηρίου Wilcoxonsigned-rank. Να σημειωθεί ότι η τιμή του p-value (στατιστική σημαντικότητα) για τους ελέγχους υποθέσεων της έρευνας είναι το 0,05 ή το 5% . Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι για την επιβεβαίωση ή την απόρριψη της ερευνητικής υπόθεσης η τιμή $p \leq 0,05$.

4.6.2. Ποιοτική ανάλυση

Σε αντίθεση με την ποσοτική ανάλυση, η ποιοτική ανάλυση προβαίνει κατά κύριο λόγο στην ερμηνευση των χαρακτηριστικών. Με άλλα λόγια, τα όποια ευρήματα της έρευνας αποτελούν προσωπικές αξιολογήσεις από τους ερευνητές (Creswell, 2016). Συνήθως τα ποιοτικά δεδομένα αναλύονται είτε με την επαγωγική είτε με την παραγωγική μέθοδο. Ωστόσο, η πιο χρησιμοποιούμενη είναι η επαγωγική μέθοδος, η οποία εφαρμόζεται και στην παρούσα περίπτωση. Συνήθως, οι θεματικές αναλύσεις διακρίνουν και οργανώνουν τα θέματα που ορίζονται από ένα σύνολο δεδομένων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί αποτελούν και τον κύριο αρωγό της όλης διαδικασίας τα οποία θα πρέπει να επικεντρώνονται στα παραπάνω θέματα (Braun&Clarke, 2012). Βέβαια, πολλοί είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι τα ποιοτικά δεδομένα δεν αναλύονται με έναν τρόπο αλλά αφορά μια γενικότερη διαδικασία που είναι στην κρίση του εκάστοτε ερευνητή. Στην βιβλιογραφία, εντοπίζονται κατευθύνσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (Creswell, 2016). Στην παρούσα έρευνα, η συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσα από την συμμετοχική παρατήρηση. Στην συνέχεια το υλικό που συγκεντρώθηκε οργανώθηκε σε ηλεκτρονική μορφή ακολουθώντας την παρακάτω διαδικασία. Αρχικά, έγινε μετατροπή των σημειώσεων σε γραπτό κείμενο. Στην συνέχεια, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν σε γραπτά κείμενα ανά τμήματα. Έπειτα συγχωνεύτηκαν διαμορφώνοντας τα ανάλογα θέματα τα οποία προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (Creswell, 2016). Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε χειρόγραφα και όχι ηλεκτρονικά. Στην συνέχεια, τα όποια ευρήματα προέκυψαν παρουσιάζονται με την μορφή συζήτησης.

4.7. Οργάνωση παιδαγωγικών παρεμβάσεων

Οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο της έρευνας υιοθέτησαν τη μέθοδο του εκπαιδευτικού δράματος. Η μέθοδος αυτή εξυπηρετεί καλύτερα τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους, καθώς από τα θεμελιώδη στοιχεία ενός εκπαιδευτικού δράματος είναι η διαχείριση μιας προβληματικής και η αντανάκλαστική λειτουργία μέσω τεχνικών αναστοχασμού, με σκοπό την αλλαγή της προοπτικής του ατόμου. Στο εισαγωγικό κομμάτι εφαρμόζονται παιχνίδια και ασκήσεις με σκοπό την ενεργοποίηση του σώματος, των αισθήσεων, της φαντασίας των συμμετεχόντων, ως βασική προϋπόθεση για την ένταξη στο φανταστικό πλαίσιο της εκάστοτε παρέμβασης. Επίσης χρησιμοποιούνται δραστηριότητες σύσφιξης των σχέσεων, καλλιέργειας της επικοινωνίας και της εμπιστοσύνης. Οι δραστηριότητες συνδέονταν

με τη θεματική διερεύνηση που ακολουθούσε στο κυρίως μέρος, για την ομαλή ένταξη των παιδιών στο υπό εξέταση θέμα.

Στο κυρίως μέρος εφαρμόζεται το προκείμενο με τη μορφή συνήθως αφήγησης. Ακολουθούν οι τεχνικές που αφορούν τη διαμόρφωση του δραματικού περιβάλλοντος, την ανάπτυξη της πλοκής και των διαφόρων αναπαραστάσεων καθώς και τον αναστοχασμό (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Κάποιες από τις τεχνικές είναι η ομαδική δημιουργία χώρου, τα προσωπικά αντικείμενα του ήρωα, ο ρόλος στον τοίχο, ο συλλογικός ρόλος, οι παγωμένες εικόνες, η ανίχνευση σκέψης, τα στιγμιότυπα, ο δάσκαλος σε ρόλο, ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός, η καυτή καρέκλα, ο κύκλος του κουτσομπολιού, ο διάδρομος ή κύκλος της συνείδησης, τα ομαδικά γλυπτά, η σύνταξη κειμένων, διάφορες εικαστικές δημιουργίες κ.α.

Ο αναστοχασμός παίζει καθοριστικό ρόλο στη μετασχηματιστική λειτουργία του δράματος. Έτσι, εκτός από τις αναστοχαστικές δραστηριότητες στο μέρος της δραματικής αναπαραστάσης, υπογραμμίζεται και ο τελικός αναστοχασμός πριν τη λήξη κάθε παρέμβασης μέσω της συζήτησης σε κύκλο αλλά και με άλλες ασκήσεις αναστοχασμού και εικαστικές δραστηριότητες. Οι συζητήσεις κατέχουν σημαντική θέση στις παρεμβάσεις αποσκοπώντας, πέρα από τη διερεύνηση του θέματος και την ανταλλαγή απόψεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαλόγου, ενεργητικής ακρόασης, διαπραγμάτευσης, υιοθέτησης της προοπτικής του άλλου ως βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Μετά την επεξεργασία των δεδομένων αναμένεται να αναδειχθεί ο θετικός ρόλος που διαδραματίζει η δραματική τέχνη στην ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών/τριων δημοτικού σχολείου. Μέσα από συγκεκριμένες παρεμβάσεις αναμένεται να αναδειχθεί και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί η δραματική τέχνη να συνδράμει στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, στην καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων και στη διαχείριση συναισθημάτων.

5. Παρουσίαση Ερευνητικών Δεδομένων

5.1. Τα Αποτελέσματα της Ποσοτικής Έρευνας

Όπως έχει προαναφερθεί η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε έγινε με την βοήθεια του προγράμματος SPSS. Στις παραγράφους που ακολουθούν περιγράφονται ο έλεγχος αξιοπιστίας, η ύπαρξη ή μη της κανονικής κατανομής του δείγματος από τις δύο ομάδες καθώς και η σύγκριση των μέσων όρων των ομάδων ελέγχου και πειράματος τόσο πριν όσο και μετά τις παρεμβάσεις με βάση τα απαραίτητα κριτήρια.

5.1.1. Έλεγχος Αξιοπιστίας

Ο έλεγχος αξιοπιστίας για να αποτυπωθεί η εσωτερική συνοχή της κλίμακας μετράται με τον συντελεστή Cronbach's Alpha ($\alpha > 0.7$). Ο δείκτης εμπιστοσύνης έχει οριστεί στο 0,05 ή 95% για την ορθότητα των αποτελεσμάτων. Έτσι, στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις μετρήσεις ως προς τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου την συνεργασία, την ενσυναίσθηση, την οξυθυμία και την αναστάτωση.

	Πλήθος Ερωτήσεων	Cronbach alpha	Ελάχιστη Τιμή για επίπεδο εμπιστοσύνης 95%	Μέγιστη τιμή για επίπεδο εμπιστοσύνης 95%	Αξιολόγηση
Συνεργασία	4	0,934	14,1	17,5	Καλή συνοχή
Ενσυναίσθηση	5	0,711	13,5	18,1	Καλή συνοχή
Οξυθυμία	5	0,731	13,9	17,8	Καλή συνοχή
Αναστάτωση	5	0,669	15,8	19,7	Αποδεκτή συνοχή

Πίνακας 1 Αποτελέσματα Μετρήσεων (Συνεργασία, Ενσυναίσθηση, Οξυθυμία, Αναστάτωση)

Από τα στοιχεία του Πίνακα προκύπτει ότι ο δείκτης αξιοπιστίας για τους τέσσερις παράγοντες διαμορφώνεται ως εξής: συνεργασία: 0,934, ενσυναίσθηση: 0,711, οξυθυμία: 0,731, αναστάτωση: 0,669. Η τελευταία μεταβλητή έδωσε τιμή κάτω από 0.7 επομένως κρίνεται και ως αποδεκτή ή με αμφισβητήσιμη εσωτερική συνοχή ενώ οι άλλες τρεις έδωσαν τιμή πάνω από 0.7 δείχνοντας καλή συνοχή.

5.1.2. Έλεγχος Κανονικής Κατανομής

Προκειμένου να γίνει έλεγχος για το αν υπάρχει ή όχι κανονική κατανομή και στις δυο ομάδες έγινε χρήση στατιστικών ελέγχων με το Shapiro-Wilktest. Όπως έχει προαναφερθεί η τιμή του επιπέδου σημαντικότητας είναι στο 0.05 (p-value). Έτσι, οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώνονται ως εξής:

H0: Η κατανομή δεν παρουσιάζει σημαντική στατιστική διαφορά από την κανονική κατανομή,

H1: Η κατανομή παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά από την κανονική κατανομή.

Όταν η p-value είναι μεγαλύτερη από το 0.05 στην ουσία υπάρχει αποδοχή της H0 της κανονικής κατανομής. Στον παρακάτω Πίνακα 2, αποτυπώνεται η κανονική κατανομή και στις δύο ομάδες τόσο πριν όσο και μετά για όλες τις μεταβλητές που εξετάστηκαν.

Περιγραφικά Στατιστικά											
			Πλήθος Απαντήσεων n	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Shapiro Wilk-test W P-value		
Συνεργασία (4 Ερωτήσεις)	Ομάδα Ελέγχου	Πριν	18	3,94	0,99	4	2	5	0,850	0,08	
		Μετά	18	3,88	0,93	4	2	5	0,856	0,04	
	Ομάδα Πειράματος	Πριν	18	3,27	0,89	3	2	5	0,871	0,19	
		Μετά	18	4,35	0,87	4	2	5	0,723	0,01	
Ενσυναίσθηση (5 Ερωτήσεις)	Ομάδα Ελέγχου	Πριν	18	2,88	0,83	3	2	5	0,820	0,03	
		Μετά	18	3,83	0,70	4	2	5	0,807	0,02	
	Ομάδα Πειράματος	Πριν	18	3,88	0,58	4	3	5	0,753	0,04	
		Μετά	18	4,92	0,64	4	3	5	0,786	0,02	
Οξυθυμία (5 Ερωτήσεις)	Ομάδα Ελέγχου	Πριν	18	2,88	0,96	3	1	4	0,856	0,07	
		Μετά	18	3,06	0,90	4	2	5	0,884	0,04	
	Ομάδα Πειράματος	Πριν	18	2,72	1,17	3	1	4	0,841	0,06	
		Μετά	18	2,14	1,19	3	2	5	0,830	0,05	
Αναστάτωση (5 Ερωτήσεις)	Ομάδα Ελέγχου	Πριν	18	3	1,37	3	1	5	0,913	0,98	
		Μετά	18	3,55	1,29	3,5	1	5	0,883	0,01	
	Ομάδα Πειράματος	Πριν	18	2,88	1,27	3	1	5	0,899	0,55	
		Μετά	18	2,19	1,14	4	1	5	0,907	0,05	

Πίνακας 2 Έλεγχος Κανονικής Κατανομής

5.1.3. Σύγκριση των Μέσων όρων

Για τον έλεγχο των μέσων όρων χρησιμοποιήθηκε το `ttestpairedsamples`. Έχει ήδη οριστεί η τιμή σημαντικότητας ή αλλιώς P-value στο 0.05. Με βάση την τιμή σημαντικότητας ορίστηκαν και οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις για τις μεταβλητές που μελετήθηκαν. Έτσι για την πρώτη μεταβλητή την μεταβλητή της συνεργασίας ορίστηκαν τα ακόλουθα:

H0: Δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της μεταβλητής της συνεργασίας στην πρώτη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

H1: Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της συνεργασίας στην πρώτη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

H0: Δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της μεταβλητής της συνεργασίας στην δεύτερη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

H1: Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της συνεργασίας στη δεύτερη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

Έτσι για την πρώτη μεταβλητή στην ομάδα ελέγχου επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση καθώς η τιμή σημαντικότητας είναι 0,04, δηλαδή >0.05 , που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Για την ομάδα πειράματος η τιμή σημαντικότητας ήταν $<0,05$ και διαμορφώθηκε στην τιμή 0,02 που επιβεβαιώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην μεταβλητή τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση όσο αφορά την συνεργασία.

Για την δεύτερη μεταβλητή αυτή της ενσυναίσθησης διαμορφώνονται οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

H0: Δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της μεταβλητής της ενσυναίσθησης στην πρώτη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

H1: Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της μεταβλητής της ενσυναίσθησης στην πρώτη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

H0: Δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της μεταβλητής της ενσυναίσθησης στην δεύτερη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

H1: Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της μεταβλητής της ενσυναίσθησης στη δεύτερη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα σε ότι αφορά την ενσυναίσθηση. Στην πρώτη ομάδα επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση καθώς η τιμή σημαντικότητας είναι 0,06, δηλαδή >0.05 ,

που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ για την πειραματική η τιμή σημαντικότητας ήταν $<0,05$ και διαμορφώθηκε στην τιμή $0,02$ που επιβεβαιώνει την υπόθεση H_1 , δηλαδή ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην μεταβλητή τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

Για την μεταβλητή της οξυθυμίας διατυπώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

H_0 : Δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της μεταβλητής της οξυθυμίας στην πρώτη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

H_1 : Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της οξυθυμίας στην πρώτη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

H_0 : Δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της μεταβλητής της οξυθυμίας στην δεύτερη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

H_1 : Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της οξυθυμίας στην δεύτερη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

Στην περίπτωση της μεταβλητής της οξυθυμίας, διαπιστώνεται πάλι η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων. Στην ομάδα ελέγχου το p ήταν $0,55$, δηλαδή $>0,05$, συνεπώς επιβεβαιώνει η H_0 , που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Ενώ στην πειραματική ομάδα η τιμή σημαντικότητας ήταν $<0,05$ και διαμορφώθηκε στην τιμή $0,01$ που επιβεβαιώνει την εναλλακτική υπόθεση, υποδεικνύοντας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην μεταβλητή τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

Τέλος, για την μεταβλητή της αναστάτωσης διαμορφώνονται οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

H_0 : Δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της μεταβλητής της αναστάτωσης στην πρώτη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

H_1 : Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της αναστάτωσης στην πρώτη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

H_0 : Δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της μεταβλητής της αναστάτωσης στην δεύτερη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

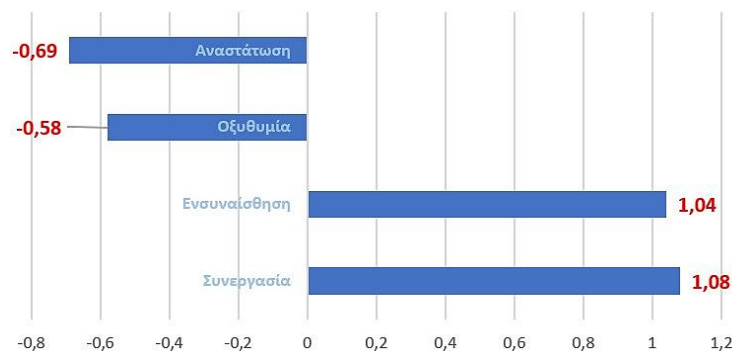
H1: Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο της αναστάτωσης στην δεύτερη ομάδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

Και σε αυτήν την περίπτωση επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση, H0, για την ομάδα ελέγχου καθώς δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές καθώς η τιμή σημαντικότητας διαμορφώνεται σε 0,09 ενώ αντίστοιχα επιβεβαιώνεται η υπόθεση H1 για την ομάδα πειράματος με την τιμή p να ανέρχεται σε 0,01.

Περιγραφικά Στατιστικά									
		Πριν		Μετά		Διαφορά			
		Μέση Τιμή	Τυπικό Σφάλμα	Μέση Τιμή	Τυπικό Σφάλμα	Μέση Τιμή	Τυπικό Σφάλμα	t-test	P-value
Συνεργασία (4 Ερωτήσεις)	Ομάδα Ελέγχου	3,94	0,19	3,88	0,16	-0,06	0,03	-6,185	0,04
	Ομάδα Πειράματος	3,27	0,20	4,35	0,19	1,08	0,01	-3,367	0,02
Ενσυναίσθηση (5 Ερωτήσεις)	Ομάδα Ελέγχου	2,88	0,18	3,83	0,17	0,95	0,01	-6,216	0,06
	Ομάδα Πειράματος	3,88	0,18	4,92	0,17	1,04	0,01	10,303	0,02
Οξυθυμία (5 Ερωτήσεις)	Ομάδα Ελέγχου	2,88	0,20	3,06	0,17	0,18	0,03	7,210	0,55
	Ομάδα Πειράματος	2,72	0,12	2,14	0,09	-0,58	0,03	12,907	0,01
Αναστάτωση (5 Ερωτήσεις)	Ομάδα Ελέγχου	3	0,12	3,55	0,24	0,55	-0,24	-4,242	0,09
	Ομάδα Πειράματος	2,88	0,18	2,19	0,15	-0,69	0,03	-6,269	0,01

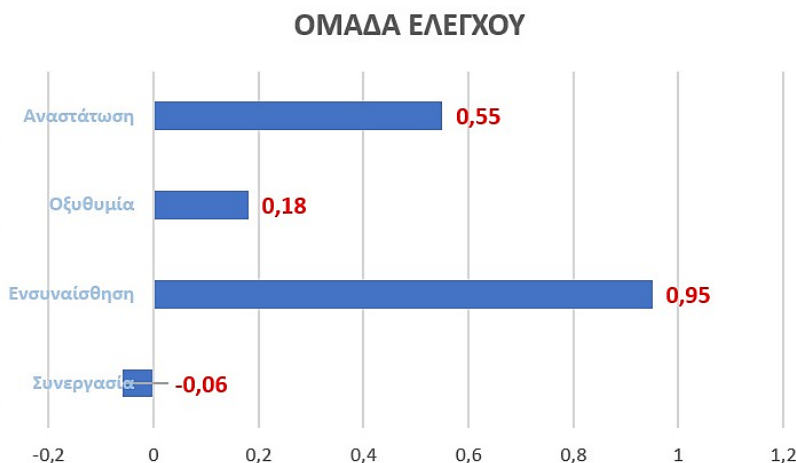
Πίνακας 3 Σύγκριση των Μέσων Όρων

ΟΜΑΔΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ



Γράφημα 1: Παρουσίαση των διαφορών της μέσης τιμής πριν και μετά την παρέμβαση

Στο γράφημα 1 επιβεβαιώνεται η θετική επίδραση που είχαν οι παρεμβάσεις σε όλους τους δείκτες της έρευνας. Δεδομένου ότι οι ερωτήσεις που αφορούσαν τους δείκτες της οξυθυμίας και της αναστάτωσης είχαν αρνητικό πρόσημο καταλαβαίνει κανείς πως οι αρνητικές διαφορές είναι στα πλαίσια της θετικής επίδρασης που είχαν οι παρεμβάσεις, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τις θετικές διαφορές στους δείκτες με ομάδες ερωτήσεων θετικού προσήμου όπως η ενσυναίσθηση και η συνεργασία.



Γράφημα 2 : Παρουσίαση των διαφορών της μέσης τιμής πριν και μετά την παρέμβαση

Στο γράφημα 2 καταγράφονται οι διαφορές στις μέσες τιμές στην ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν έχει γίνει κάποια παρέμβαση. Στο γράφημα 3 αποτυπώνεται ξεκάθαρα μέσω του συγκριτικού πίνακα η συνολική επίδραση που επέφεραν οι παρεμβάσεις σε όλους τους δείκτες της έρευνας. Η θετική αύξηση των δεικτών με ομάδες ερωτήσεων θετικού προσήμου σε συνδυασμό με τις αρνητικές διαφορές στους δείκτες με ομάδες ερωτήσεων αρνητικού προσήμου συνοψίζουν το γενικό συμπέρασμα της έρευνας και την επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων.



5.2. Τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας

Τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν με τη συνδρομή της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018) αποτελεί μια ευέλικτη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί και από ερευνητές με διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες, χωρίς κάποιον περιορισμό. Παρακάτω, ακολουθούν οι σημειώσεις πεδίου όπως προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας στις παιδαγωγικές παρεμβάσεις και ανέδειξαν σημαντικά στοιχεία γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα.

1^η παρέμβαση

Η παρέμβαση αυτή είχε στόχο να προετοιμαστούν οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας. Η πρώτη τεχνική που αξιοποιήθηκε ήταν ο καταγιγισμός ιδεών, οι καρποί της οποίας ήταν η υλοποίηση μιας αφίσας που ενσωμάτωσε τα γνωρίσματα μιας επιτυχημένης ομάδας, συμπεριλαμβανομένων των όρων συνεργασίας της.

Οι μαθητές σε κλίμα ενθουσιασμού, ανταπεξήλθαν στις δραστηριότητες γνωριμίας και συνεργασίας, διασκεδάζοντας και μαθαίνοντας πράγματα ο ένας για τον άλλον. Σημειώνεται ότι η εμψυχώτρια χρειάστηκε να είναι αρκετά επεξηγηματική στις οδηγίες των αρχικών δραστηριοτήτων. Η συμπεριφορά τους στα παιχνίδια συνεργασίας, χαρακτηρίστηκε πολύ καλή, καλύτερη απ' ότι ανέμενε η ερευνήτρια. Δεν καταγράφηκαν αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Παρόλα αυτά αξίζει να σημειωθεί ότι στο παιχνίδι γνωριμίας οι μαθητές δεν κατάφεραν να διασφαλίσουν την κατάλληλη ησυχία με αποτέλεσμα η εμψυχώτρια να παρεμβαίνει συχνότερα ,προκειμένου να επέλθει η ομαλή ροή ολοκλήρωσης του εργαστηρίου. Συγκεκριμένα, στον αναστοχασμό κάποια παιδιά παρατήρησαν αυτήν την αναστάτωση, εκφράζοντας παράπονα προς κάποιους άλλους συμμαθητές τους, ως προς την πρόκληση φασαρίας. Μετά από συζήτηση της εμψυχώτριας με τα συγκεκριμένα παιδιά, αυτά υποσχέθηκαν ότι θα λειτουργήσουν περισσότερο ομαδικά.

Συνεχίζοντας τον αναστοχασμό, η εμπυχωτρία παρότρυνε τα παιδιά να πουν αν ανακάλυψαν πράγματα για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που δεν γνώριζαν. Ακούστηκαν απόψεις όπως: (Π11) «*Χάρηκα που το ίδιο χόμπυ που αρέσει σε εμένα, αρέσει σε πολλά παιδιά*», (Π9) «*Έμαθα πώς το αγαπημένο μου χρώμα, είναι αγαπημένο και στην (Π18)*». Έπειτα, στην ερώτηση της εμπυχωτριάς αν ένιωθαν ευχαριστημένα από τη συνεργασία τους ως ομάδα, ακούστηκαν θετικά σχόλια όπως (Π13)«*όλοι μαζί καταφέραμε και κάναμε μια δημιουργία*», (Π1)«*είχε πολύ πλάκα και περάσαμε πολύ ωραία*», ενώ όλα συμφώνησαν πως είναι σημαντικό που δούλεψαν ομαδικά. Τέλος, είναι άξιο αναφοράς πως κανένας συμμετέχων δεν εξέφρασε πως αισθάνθηκε άβολα για κάτι, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

2η Παρέμβαση

Θέμα της 2ης παρέμβασης αποτέλεσε η έννοια της εντιμότητας. Αφορμή στάθηκε ένα παραδοσιακό παραμύθι «*Ό,τι σπείρεις, θα θερίσεις*» που εξιστορεί πως ένας φτωχός νέος χάρη στην ειλικρίνεια και στην ακεραιότητα του χαρακτήρα του κατάφερε να καλυτερεύσει τη ζωή του. Οι μαθητές μπήκαν στο εργαστήριο ιδιαίτερα χαρούμενοι και ανυπόμονοι. Ένα παιδί μάλιστα, μπήκε στην τάξη φωνάζοντας (Π16)«*τι παιχνίδια θα παίζουμε σήμερα, κυρία;*». Η εμπυχωτρία θεώρησε απαραίτητο να τους εξηγήσει ότι αυτό το μάθημα πραγματεύεται ένα συγκεκριμένο θέμα με αφορμή ένα παραμύθι.

Στις δραστηριότητες κίνησης και μίμησης συμμετείχαν όλοι με προθυμία αν και η εμπυχωτρία χρειάστηκε να είναι αρκετά επεξηγηματική και να συμμετέχει αρκετές φορές και αυτή στο παιχνίδι μέχρι να γίνουν κατανοητοί οι κανόνες του. Καταγράφηκε πως στα παιχνίδια κίνησης τα παιδιά επέδειξαν ιδιαίτερο ζήλο, αν και εντοπίστηκαν κάποια προβλήματα διαχείρισης του σώματός τους. Στις δραστηριότητες μίμησης, διαπιστώθηκε μια αμηχανία από κάποιους μαθητές, κάτι το οποίο μπορεί να μεταφραστεί ως μια ένδειξη συστολής. Αναφορικά με τις δραστηριότητες δραματικές αναπαράστασης, και ειδικότερα στο παιχνίδι των δυναμικών εικόνων και της ανίχνευσης σκέψης αλλά και στον διάδρομο της συνείδησης, παρατηρήθηκε μια δυσκολία έκφρασης και αυτενέργειας από κάποια παιδιά (Π2, Π6, Π7). Αντίθετα, κάποιοι άλλοι μαθητές «μπήκαν» πιο εύκολα στους ρόλους τους, εμβαθύνοντας περισσότερο στους χαρακτήρες. Αναφορικά με την ενσυναίσθηση, διαπιστώθηκε μια δυσκολία στο να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου, στη θέση του ήρωα στην προκειμένη περίπτωση κάτι το οποίο μπορεί να μεταφραστεί ως σημάδι μη εξοικειώσής τους με τις τεχνικές δραματοποίησης.

Γενικότερα, και σε αυτό το εργαστήριο δεν υπήρξε ιδιαίτερο πρόβλημα συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων, ενώ υπογραμμίστηκε η πρόοδος των μαθητών προς τη διαχείριση καταστάσεων που θα δημιουργούσαν μια πιθανή αναστάτωση. Παρόμοια συμπεράσματα αναφέρθηκαν και από τα υπόλοιπα παιδιά στο στάδιο του αναστοχασμού. Ενδεικτικά, σημειώνεται (Π1)«Εγώ σήμερα πέρασα πολύ καλά, είχαμε περισσότερη ησυχία από το προηγούμενο μάθημα»,(Π4)«Είναι λίγο καλύτερα τα πράγματα αυτή τη φορά».

3η Παρέμβαση

Η 3^η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε το θέμα της αναστάτωσης στην τάξη, μέσω μιας ιστορίας με πρωταγωνιστή το Χρήστο, έναν μαθητή που προκαλεί αναστάτωση στην τάξη του. Ανιχνεύτηκαν οι λόγοι που κάποιος μαθητής μπορεί να αναστατώσει μια τάξη με τη συμπεριφορά του, οι σχέσεις που μπορεί να διατηρεί με τους συμμαθητές του καθώς και προτάσεις βελτίωσης των σχέσεων αυτών.

Το κλίμα υπήρξε θετικό και σ' αυτή τη συνάντηση. Στις εισαγωγικές ασκήσεις ενώ υπήρξε ενθουσιασμός και ανυπομονησία εκ μέρους των παιδιών, κάποιοι μαθητές (Π5, Π17) δεν έδωσαν την πρέπουσα προσοχή στις οδηγίες και δεν έδειξαν την απαιτούμενη ομαδικότητα, με αποτέλεσμα να προκαλέσουν αναστάτωση. Προσπάθησαν να τραβήξουν την προσοχή της ομάδας με λάθος τρόπο και το παιχνίδι δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Στη συζήτηση που ακολούθησε, παρατηρήθηκε και από τα παιδιά πως η συνεργασία δεν ήταν η επιθυμητή. Αντίθετα στην τεχνική της ιδεοθύελλας και του αυτοσχεδιασμού που ακολούθησε, οι συμμετέχοντες κατάφεραν να υποδυθούν τους ρόλους πιο εύκολα από την προηγούμενη συνάντηση. Σημειώνεται πως ακόμα και παιδιά με μια σχετική συστολή (Π2, Π6) συμμετείχαν πιο ενεργά στις δραστηριότητες. Ο συντελεστής της ενσυναίσθησης παρουσίασε πρόοδο, μιας και οι μαθητές ταυτίστηκαν με τους ήρωες αποτυπώνοντας και τα συναισθήματα του Χρήστου αλλά και των συμμαθητών του.

Στην τελευταία δραστηριότητα δραματικής αναπαράστασης, η εμπυχωτρία μπήκε σε ρόλο, προκειμένου να καθοδηγήσει την κατάσταση, ενώ έπρεπε να αναπτυχθεί ένας διάλογος μεταξύ Χρήστου και συμμαθητών.

Παρουσιάστηκε μια μικρή δυσαρμονία για το ποιος από την κάθε ομάδα θα μιλήσει πρώτος στο παιχνίδι, η οποία όμως αποκαταστάθηκε σύντομα. Η ενσυναίσθηση ενισχύθηκε και

από την γραπτή δραστηριότητα, μια άσκηση που το σύνολο της τάξης μπήκε με προθυμία στη διαδικασία του συγγραφής του γράμματος, εκφράζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα.

Στην αναστοχαστική συζήτηση, τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και η συμμετοχή ήταν αυξημένη. Παρατηρήθηκε πως ταυτίστηκαν ιδιαίτερα με το θέμα, δίνοντας έμφαση στα συναισθήματα και αυτού που προκαλεί και αυτών που δέχονται την αναστάτωση.

4η Παρέμβαση

Θέμα της 4^{ης} παρέμβασης αποτέλεσε η γενναιοδωρία. Η εμψυχώτρια έχοντας ως σκοπό να αναδείξει τη σημαντικότητα της προσφοράς, της συνεργασίας, συστατικά που συμπεριλαμβάνονται και στη φιλία, ασχολήθηκε με το εν λόγω θέμα.

Αφόρμηση στάθηκε το παραμύθι «Πετρόσουπα» του John Muth. Η ιστορία περιγράφει τη ζωή των κατοίκων ενός χωριού, οι οποίοι ζουν φοβισμένοι και κλεισμένοι μέσα στα σπίτια τους, αποφεύγοντας οποιαδήποτε κοινωνική συναναστροφή. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην έχουν μάθει τη σημασία της προσφοράς και του μοιράσματος. Η κατάσταση στο μικρό χωριό αλλάζει με την έλευση τριών καλόγερων οι οποίοι τους μαθαίνουν τη χαρά της προσφοράς και της ανταπόδοσης.

Στις ασκήσεις προθέρμανσης η ομάδα ανταποκρίθηκε αρκετά καλά, έχοντας βελτιώσει κατά πολύ τα εκφραστικά της μέσα. Κάποια παιδιά που ήταν πιο κλειστά στην αρχή των εργαστηρίων έδειξαν μεγαλύτερη ενεργητικότητα και θέληση για «έκθεση». Η εμψυχώτρια, στο παιχνίδι «το εργαστήρι του γλύπτη», τους παρότρυνε να συνεργαστούν και με άλλα παιδιά, εκτός αυτών που κάνουν παρέα. Παρότι στην αρχή υπήρχαν κάποιες επιφυλάξεις, στο τέλος αυτό λειτούργησε πολύ καλά, ενισχύοντας την συνεργατικότητά τους.

Στις ασκήσεις δραματοποίησης, και ειδικότερα στην τεχνική «ο κύκλος του κουτσομπολιού» οι συμμετέχοντες συνεργάστηκαν πολύ καλά, παρουσιάζοντας με εύστοχο τρόπο τον φόβο των κατοίκων για την αλλαγή στη ζωή τους.

Επιπρόσθετα, στην τεχνική της ανακριτικής καρέκλας, όταν οι κάτοικοι άλλαξαν συμπεριφορά και άρχισαν να κοινωνικοποιούνται, μοιράζοντας τις προμήθειες τους με τους άλλους, με σκοπό να νοστιμέψει η σούπα, η εμψυχώτρια διέκρινε έντονη ενσυναίσθηση από τις

απαντήσεις που δόθηκαν απ' τα παιδιά. Η ενσυναίσθηση ενισχύθηκε και από τη δραστηριότητα του flashback. Στο παιχνίδι αυτό η ομάδα αναπαράστησε επιτυχημένα στιγμές που μοιράστηκε ένα αντικείμενο με κάποιον άλλον. Ενδεικτικά αναφέρονται (στη δραστηριότητα της καυτής καρέκλας) τα παρακάτω:

Ερώτηση προς κάτοικο: «Τώρα που άρχισες να μοιράζεσαι τα πράγματα σου, πώς νιώθεις;»

Κάτοικος: (Π9) *«Χάρηκα πολύ, πάρα πολύ. Δεν μου άρεσε που ήμουν μόνος».*

Ερώτηση προς κάτοικο: «Είσαι χαρούμενος που μοιράζεσαι το φαγητό σου;»

Κάτοικος: (Π15) *«Πολύ, με τόσα υλικά η σούπα έγινε πεντανόστιμη και θα χαρούμε όλοι.»*

Στην τεχνική του flashback, η ομάδα στη συζήτηση μοιράστηκε τα εξής: (Π8) *«Χάρηκα όταν μια φορά έδωσα σ' ένα παιδάκι ένα παιχνίδι μου που δεν ήθελα. Δεν είναι ωραίο να μην έχεις παιχνίδια και τώρα είναι και αυτό χαρούμενο.»*

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η εμπυχώτρια έγινε λιγότερο παρεμβατική και η ροή του μαθήματος «κύλησε» καλύτερα.

5^η παρέμβαση

Η 5^η και 6^η παρέμβαση εστιάζουν στο θέμα της οξυθυμίας. Στην 5^η παρέμβαση η ομάδα πραγματεύτηκε την ιστορία ενός δράκου που δεν ήταν ικανός να διαχειριστεί τον θυμό του και κατά συνέπεια τις σχέσεις του με τα λοιπά ζώα. Η λύση δόθηκε με ένα μαγικό κουτί που τον βοήθησε εν τέλει να βρει τον αυτοέλεγχό του.

Η ομάδα ξεκίνησε με έναν καλό ρυθμό να εμβαθύνει στο ζητούμενο συναίσθημα με την τεχνική της ιδεοθύελλας, ενώ στη συνέχεια αναζητήθηκαν κάποια από τα αίτια του θυμού. Οι μαθητές στέκονταν σε κύκλο και ένας-ένας ανέφεραν έναν λόγο που τους οδηγεί σε έκρυθμες συμπεριφορές. Ενδεικτικά σημειώθηκαν τα παρακάτω ,(Π17) *«Θυμώνω με τα πάντα»*, (Π10) *«Δεν μου αρέσει να μου λένε ψέματα, με θυμώνει πολύ»* ,(Π5) *«Όταν με ειρωνεύονται»* και (Π14) *«Όταν με κατηγορούν χωρίς να φταίω»*. Ήταν μία ευκαιρία να εξερευνηθεί η σύνθεση του χαρακτήρα του καθενός αλλά και να συνειδητοποιηθεί πως υπάρχουν περισσότερα κοινά μεταξύ τους από όσα πίστευαν.

Στη συνέχεια, με αυτοσχεδιασμό οι μαθητές υποδύθηκαν σκηνές από τη ζωή του δράκου στο δάσος. Τον δράκο πριν του δοθεί το μαγικό κουτί του ζωτικού και τον δράκο μετά από αυτό. Η παράμετρος της συνεργασίας ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητική και η ομάδα λειτούργησε με πειθαρχία και έλεγχο των εκφραστικών της μέσων. Αξίζει να σημειωθεί πως και τα πιο συνεσταλμένα και ντροπαλά μέλη της ομάδας επέδειξαν ενεργητική συμμετοχή μετά από παρότρυνση και ενίσχυση των συμμαθητών τους (Π2, Π6 και Π7).

Το παιχνίδι της ανακριτικής καρέκλας είχε την αποδοχή όλης της τάξης, ενώ οι μαθητές αντιμετώπισαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό την ιδέα του να φτιάξουν ένα δικό τους εικονογραφημένο βιβλίο για τον θυμό.

6^η παρέμβαση

Η 6^η παρέμβαση ξεκίνησε με την εικαστική δημιουργία της πρότερης, 5^{ης} παρέμβασης. Οι μαθητές μέσα σε κλίμα ενθουσιασμού παρουσίασαν μία ποικιλία έργων, όπου είχαν δώσει μορφή στον δικό τους θυμό. Έχοντας ενεργοποιήσει τη φαντασία τους και όντας αρκετά εξοικειωμένοι πλέον με τις δραστηριότητες, έδειχναν να απολαμβάνουν και την αφήγηση που ακολούθησε. Το απόσπασμα του κειμένου του Τ. Μορόνι πραγματευόταν, μεταξύ άλλων, και τεχνικές διαχείρισης του θυμού.

Σε δεύτερο χρόνο χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο και η εμπυχώτρια τους έδωσε να επεξεργαστούν ένα φύλλο εργασίας επί του θέματος. Ενδεικτικά αναφέρονται απαντήσεις ως προς το σε ποιόν απευθύνονται όταν χάνουν τη ψυχραιμία τους: (Π13) *«Οι γονείς μου τις περισσότερες φορές δε με πιστεύουν και θεωρούν ότι πάντα φταίω εγώ και όχι το άλλο παιδί»*, (Π3) *«Ευτυχώς έχω τους κολλητούς μου»*, (Π1) *«Η μητέρα μου συζητάει πολύ μαζί μου»*. Ενώ στην ερώτηση για το πώς κατευνάζουν τον θυμό τους απάντησαν: (Π17) *«Συνήθως δεν το καταφέρνω»*, (Π12) *«Η μητέρα μου, μου έχει πει να παίρνω βαθιές ανάσες»*, (Π16) *«Προσπαθώ να βρω κάποιον που με ηρεμεί, συνήθως πάω στη γιαγιά ή μια βόλτα με τον σκύλο μου»*.

Οι τεχνικές απάλειψης θυμού που συζητήθηκαν στην ολομέλεια αναζητήθηκαν έπειτα και στην δραστηριότητα των συνεντεύξεων και έτσι πλήθυναν τα ερεθίσματα προς συζήτηση. Γενικά, παρατηρήθηκε έντονη διάθεση συμμετοχής, με μόνο ένα ζευγάρι να αντιμετωπίζει δυσκολίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (Π7 και Π16). Η εμπυχώτρια έκρινε σκόπιμο ωστόσο, να μη μεταβάλλει τη σύνθεση των ομάδων, διατηρώντας ως έχει τη δυναμική τους (εν

προκειμένω ένα ενεργητικό με ένα μη ενεργητικό παιδί), έτσι ώστε να δοκιμαστούν οι συνεργατικές τους δεξιότητες. Το κλίμα αναστάτωσης υποχώρησε έπειτα και από απαίτηση μεγάλης μερίδας μαθητών για αποκατάσταση της ησυχίας και οι (Π7) και (Π16) ανταποκρίθηκαν στην εργασία.

Στην τελευταία, αναστοχαστική, φάση οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν την πρόταση: «Αυτό που δε θα ξεχάσω από το σημερινό εργαστήριο είναι...». Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες απαντήσεις: (Π9)«*Συνεργάστηκα και με παιδιά που δεν ήμασταν και πολύ φίλοι*»,(Π1) «*Γελάσαμε πολύ με τον (Π16). Τελικά δεν τον ήξερα και ας είμαστε τέσσερα χρόνια συμμαθητές*», (Π1)«*Γίναμε καλύτερη ομάδα! Τώρα ξέρουμε με τι νευριάζει, με τι θυμώνει, πώς ηρεμεί ο καθένας μας. Θα τσακωνόμαστε αλλά θα τα βρίσκουμε γρήγορα*», (Π18) «*Δε βαρέθηκα καθόλου. Γελάσαμε, γνωριστήκαμε καλύτερα και καταφέραμε να δουλέψουμε ωραία μαζί*».

7η Παρέμβαση

Θέμα της 7^{ης} παρέμβασης αποτέλεσε η φιλία. Στόχος της ήταν η κατανόηση των χαρακτηριστικών μιας πραγματικής φιλίας και η αναζήτηση αυτής.

Το προκείμενο στηρίχθηκε στο βιβλίο «*Ο μικρός Πρίγκιπας*» του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ και παρουσιάζει την ιδιαίτερη φιλία που αναπτύσσεται μεταξύ ενός μοναχικού αγοριού και ενός τριαντάφυλλου.

Η εμπυχώτρια είχε τοποθετήσει στην είσοδο της αίθουσας ένα μήνυμα που έγραφε «Για να βρεις ένα πραγματικό φίλο, πρέπει να ψάξεις πολύ». Αυτό ενεργοποίησε τη φαντασία των παιδιών για το τι πρόκειται να ακολουθήσει. Το μάθημα ξεκίνησε σ' ένα ιδιαίτερα ευχάριστο κλίμα. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονταν καλύτερα τις οδηγίες της εμπυχώτριας και γίνονταν πιο ενεργητικοί.

Πάρα ταύτα, στην άσκηση των παγωμένων εικόνων «τα εμπόδια μιας φιλίας» παρουσιάστηκε μια δυσκολία στη διανομή των ρόλων, μιας και τα περισσότερα από τα παιδιά δεν ήθελαν να υποδυθούν τον «ανάξιο» φίλο. Η εμπυχώτρια εφάρμοσε την άσκηση μ' όσους από τους συμμετέχοντες προθυμοποιήθηκαν.

Στο παιχνίδι του καθρέφτη που οι συμμετέχοντες έπρεπε να μιμηθούν και να συμπληρώσουν τις κινήσεις του άλλου, το σύνολο της ομάδας συνεργάστηκε αρκετά καλά,

παρόλο που παρατηρήθηκε μια δυσκολία από κάποια παιδιά να διαχειριστούν το σώμα και την έκφρασή τους.

Στον αναστοχασμό οι συμμετέχοντες φάνηκαν να έχουν κατανοήσει τα χαρακτηριστικά μιας πραγματικής φιλίας καθώς και πώς μπορούν να τη διαφυλάξουν. Αναφέρονται κάποιες απαντήσεις: (Π3) «*Η αληθινή φιλία δεν έχει μυστικά*», (Π17) «*Οι φίλοι δεν λένε ψέματα ο ένας στον άλλον*», (Π13) «*Ο ένας δίνει βοήθεια στον άλλον*», (Π8) «*Ο φίλος είναι πάντα εκεί μαζί σου*».

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι η αναστάτωση στην τάξη είχε μειωθεί κατά πολύ και τα παιδιά επιδείκνυαν έντονο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες.

8η Παρέμβαση

Το θέμα που διερευνήθηκε στην 8^η παρέμβαση αφορούσε την αυτογνωσία και την αποδοχή του εαυτού. Στόχος του εργαστηρίου ήταν να αντιληφθούν τα παιδιά πως ο καθένας οφείλει να δέχεται τον εαυτό του, αποδεχόμενος τα προτερήματα και τις αδυναμίες του.

Η παρέμβαση στηρίχθηκε στο παραμύθι «Ο Φαντασμένος» της Ζώρζ Σαρρή. Η ιστορία περιγράφει την πλάνη στην οποία ζει, εξαιτίας των γονιών του, ένα βασιλόπουλο που γεννήθηκε με ένα φυσικό ελάττωμα. Η αλήθεια αποκαλύπτεται και ο ήρωας, βγαίνοντας από τον μικρόκοσμό του, έρχεται αντιμέτωπος με την πραγματικότητα.

Σημειώνεται η αρμονική συνεργασία των συμμετεχόντων στις εισαγωγικές δραστηριότητες, σωματοποιώντας πολύ εύστοχα τις σκέψεις και τα συναισθήματα των προσώπων του έργου.

Στις δραστηριότητες αναπαράστασης η εμπυχώτρια παρατήρησε πως το σύνολο της ομάδας είχε ενεργό συμμετοχή πλην λίγων εξαιρέσεων, που προτίμησαν να έχουν το ρόλο του παρατηρητή. Η άσκηση της ανακριτικής καρέκλας βοήθησε τους συμμετέχοντες να ταυτιστούν εύκολα με τον ήρωα, εκφράζοντας τόσο τις σκέψεις του, όσο και τα συναισθήματά του, ενώ η τεχνική του κύκλου της συνείδησης προήγαγε την ενσυναίσθηση των παιδιών, συμβουλευόντάς τον τι να κάνει στο μέλλον.

Αναφορικά με την δραστηριότητα «Συνεχίζω την ιστορία» παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές αυτενέργησαν περισσότερο, κατάφεραν να εμπλουτίσουν και να διανθίσουν με δικά τους

στοιχεία την άσκηση, αναπτύσσοντας περισσότερο τη φαντασία τους. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής: (Π11) «Τελικά δεν είναι και τόσο άσχημη η μεγάλη μου μύτη», (Π4) «Όλοι έχουμε κάτι διαφορετικό πάνω μας».

Ομοίως, στην αναστοχαστική συζήτηση, διαπιστώθηκε η βελτίωση στην αυτενέργεια και στη συμμετοχική διάθεση των μαθητών. Ακόμα και σε πιο εσωστρεφείς μαθητές (Π2,Π6,Π7) διακρίθηκε η προσπάθεια συμμετοχής και διατύπωσης των ιδεών τους, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάστηκε να εκμαιευτούν. Συμπερασματικά, ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί πως το σύνολο των συμμετεχόντων έδειξε να έχει αντιληφθεί τη σημαντικότητα της αποδοχής του άλλου μαζί με τις αδυναμίες του και τη σημασία της ενσυναίσθησης.

9η Παρέμβαση

Η 9η παρέμβαση εστίασε στα κοινωνικά στερεότυπα και πιο συγκεκριμένα στα έμφυλα. Στόχος ήταν να μειωθούν οι συγκρουσιακές σχέσεις αλλά και ο κοινωνικός αποκλεισμός μαθητών, να καλλιεργηθούν οι κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και να προβληθεί η αξία του αλληλοσεβασμού και του σεβασμού της όποιας διαφορετικότητας. Η ομάδα έδειξε ιδιαίτερη προθυμία να ασχοληθεί με τεχνικές και έμφυλες δραστηριότητες. Έτσι, μετά την αφήγηση της ιστορίας του Όλιβερ Μπάτον οι μαθητές σχημάτισαν μεικτά ζευγάρια, χωρίς αμηχανία, ντροπή και διαμαρτυρίες αυτή τη φορά.

Μέσα από το παιχνίδι εμπιστοσύνης «Οδήγησε τον τυφλό» η ομάδα έδειξε να συνεργάζεται αρκετά καλά, ενώ η κίνηση των τυφλών έδειχνε πως πραγματικά υπήρχε εμπιστοσύνη στο ταίρι τους. Μετά το εισαγωγικό αυτό παιχνίδι η ομάδα, χωρισμένη σε μεικτά ζευγάρια, καλείται να αυτοσχεδιάσει και να εκφράσει σκηνικά διάφορα αντικείμενα του προσώπου της ιστορίας. Το κλίμα σε γενικές γραμμές ήταν πολύ συνεργατικό, χωρίς να παρατηρηθεί ιδιαίτερη αναστάτωση ούτε κατά τον σχηματισμό ομάδων ούτε κατά τη διεκπεραίωση της δράσης.

Στο μέρος της δραματικής αναπαράστασης, η εμπυχωτρία, όντας αρκετά καθοδηγητική, βοήθησε στο να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών, μέσω των παιχνιδιών ρόλων, αφού τα παιδιά καλούνται να υποδυθούν τόσο τον βασικό ήρωα, υποστηρίζοντας τις επιλογές του και αντικατοπτρίζοντας μετέπειτα τα συναισθήματά του, όσο και τους συμμαθητές του, εκμαιεύοντας τα κίνητρα των αντιδράσεών τους. Η δραστηριότητα της καυτής καρέκλας γίνεται

δεκτή με ενθουσιασμό και το συνεντευξιαζόμενο κάθε φορά πρόσωπο -τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια- έδειξε να ταυτίζεται συναισθηματικά με τον ήρωα, κρίνοντας από το ύφος, την ένταση της φωνής και τη στάση του σώματος. Τον επιθυμητό προβληματισμό υποβοήθησαν και οι κατάλληλες και εύστοχες πλέον ερωτήσεις των λοιπών της ομάδας, οι οποίες δεν επαναλαμβάνονταν, όπως είχε παρατηρηθεί παλιότερα.

Αξιοσημείωτο ήταν, τέλος, ότι τα παιδιά ξεκίνησαν να ενεργοποιούνται και να εκφράζονται, χρησιμοποιώντας πιο άνετα το σώμα και τη φωνή τους και να εμπλουτίζουν τον ρόλο με στοιχεία δραματικά. Η παρέμβαση έκανε τον κύκλο της με αναστοχαστική συζήτηση αναφορικά με τη διαφορετικότητα, τον κοινωνικό και έμφυλο ρατσισμό. Οι αντιλήψεις που ακούστηκαν στην ολομέλεια δεν ήταν πια τόσο άκαμπτες. Η σκέψη της ομάδας φάνηκε να έχει ωριμάσει με εργαλείο τη θεατρική δράση αλλά και μέσα από διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών, σκέψεων και συναισθημάτων. Οι προκατασκευασμένες, στερεοτυπικές ιδέες φάνηκε να έχουν μπει σε διαδικασία αναθεώρησης.

10η Παρέμβαση

Επιδίωξη της 10^{ης} παρέμβασης ήταν η τόνωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Η εμπυχώτρια έκρινε πως το παραμύθι «Ζητείται πειρατής για περιπέτεια» θα μπορούσε να λειτουργήσει ενδοσκοπικά και να βοηθήσει τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση στη διαχείριση των όποιων αρνητικών συναισθημάτων τους αλλά και στην αντιμετώπιση της όποιας ενδεχόμενης ψυχολογικής πίεσης που μπορεί να βιώνουν.

Σε πρώτη φάση οι συμμετέχοντες, μέσα από έναν οργανωμένο αυτοσχεδιασμό, καλούνται να συνεργαστούν και μέσα από το παιχνίδι με το αστείο καπέλο, να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και δη την ενσυναίσθηση, μπαίνοντας κυριολεκτικά στη θέση του «άλλου». Η ομάδα αλληλεπίδρασε με ενθουσιασμό αρχικά αλλά και ελλιπή ωριμότητα στη συνέχεια και χρειάστηκε η παρέμβαση της εμπυχώτριας, για να μετριάσει την αναστάτωση στον χώρο. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις δεν έλειψαν μάλιστα και μερικοί διαπληκτισμοί (Π1) και (Π17).

Μεταβαίνοντας στην επόμενη δράση «Ρόλος στον τοίχο», σχεδιάστηκε η φιγούρα του Οδυσσέα και προοδευτικά η ομάδα εμβάθυνε στο θέμα, καταγράφοντας τον ευάλωτο εσωτερικό κόσμο του ήρωα του παραμυθιού. Η συγκεκριμένη δράση ήταν ιδιαίτερα επικοινωνιακή, αφού

με αφορμή τον Οδυσσέα, οι μαθητές άρχισαν να ξεκλειδώνονται και να μοιράζονται σιγά σιγά δικές τους εμπειρίες. Σημειώθηκαν μάλιστα μαθητές που αναφέρθηκαν στον εαυτό τους με αρνητικούς χαρακτηρισμούς ή/και μείωσαν θετικά τους σημεία. Αρκετοί μαθητές έδειξαν να ταυτίζονται με τον ήρωα και έκαναν πολύ εύστοχες παρατηρήσεις, όπως ο (Π8) *«Δεν ήταν καθόλου εύκολο για το παιδάκι να βρει το θάρρος να δοκιμάσει νέα πράγματα, κοίτα πόσα αρνητικά συναισθήματα γράψαμε μέσα του. Κανείς δεν πίστευε σε αυτόν. Ούτε ο ίδιος στον εαυτό του»*. Σε γενικά πλαίσια, παρατηρήθηκε έντονη διάθεση συμμετοχής, μόνο σε ορισμένα σημεία χρειάστηκε να δώσει η εμπυχώτρια κατευθυντήριες γραμμές, έτσι ώστε να βοηθήσει κάποια παιδιά να ξεπεράσουν την όποια συστολή της έκθεσης του εαυτού σε τρίτους.

Στην επόμενη φάση, ουσιαστικά τα ίδια τα παιδιά ξεκίνησαν από μόνα τους να αναζητούν το πραγματικό νόημα της ιστορίας του Οδυσσέα, δείχνοντας ένα ενσυναισθητικό ενδιαφέρον. Μέσω της συζήτησης σε κύκλο, οι μαθητές πέρασαν τώρα από τον ρόλο του θύματος στον ρόλο του θύτη, καταγράφοντας ανώνυμα σε χαρτάκια απρεπή πειράγματα που ενδεχομένως έχουν κάνει τα ίδια σε άλλα άτομα. Ενδεικτικά: (Π16) *«Κοροϊδεύω την αδερφή μου που είναι στην εφηβεία για τα σπυράκια που έχει βγάλει»*, (Π17) *«Ξέρω τι ενοχλεί τον κάθε φίλο μου και τον χτυπάω εκεί. Τον Ηλία τον λέω «άμπαλο»*.

Στο στάδιο του αναστοχασμού οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν από την εμπυχώτρια να καταγράψουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους που τους κάνουν υπερήφανους. Αξίζει να σημειωθεί πως αρκετά από τα παιδιά που στην αρχή της παρέμβασης είχαν επιδείξει ένα δειλό και ευάλωτο προφίλ ανταποκρίθηκαν με αξιοσημείωτη ταχύτητα και προθυμία και παρουσίασαν με θάρρος στην ολομέλεια τα κομμάτια του εαυτού τους. Ενδεικτικά: (Π2) *«Είμαι καλός φίλος, με αγαπούν και μου εμπιστεύονται τα μυστικά τους»*, (Π6) *«Δεν μου αρέσει να βρίζω, μιλάω ευγενικά»*, (Π7) *«Μου αρέσει να βοηθάω και τα ζώα και τους ανθρώπους»*. Η παρέμβαση έκανε τον κύκλο της, συζητώντας σε ομαδικό πνεύμα για την αυτοεκτίμηση γενικά και για τον βαρύνοντα ρόλο που κατέχει στο κυνήγι της αυτοπραγμάτωσης του εκάστοτε ατόμου.

11η Παρέμβαση

Στόχος της 11^{ης} παρέμβασης είναι να καλλιεργηθεί η γνώση, η ευαισθησία και η κατανόηση των παιδιών σε θέματα διαφορετικότητας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Χρησιμοποιώντας ως εφαλτήριο το μυθιστόρημα «Αστραδενή», τα παιδιά καλούνται να επιδείξουν δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής ευαισθησίας.

Το εργαστήρι ξεκίνησε μ' ένα παιχνίδι εμπιστοσύνης. Η εμπυχωτρία επεδίωξε τη συνοχή της ομάδας, έτσι ώστε ψυχολογικά να νιώσουν τα μέλη ασφάλεια και εμπιστοσύνη, το ανήκειν στην ομάδα. Σε δεύτερη φάση οι μαθητές πρόθυμα χωρίστηκαν από την εμπυχωτρία σε ζεύγη και μέσω του ημερολογίου επιχειρήθηκε να κατανοηθεί ο χαρακτήρας, ο ψυχισμός και το συναίσθημα της ηρωίδας. Με την τεχνική «Ρόλος στον τοίχο», οι ομάδες εμβάθυναν στον εσωτερικό κόσμο της Αστραδενης και όλοι γενικά επεδείκνυαν ενεργητική ακρόαση στον συμμαθητή/τρια που είχε τον λόγο, δίχως σχόλια και φασαρία. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε σε πολύ σύντομο χρόνο και με πολύ ενθουσιασμό τα παιδιά πήραν θέση για το θέατρο της Αγοράς. Τα περισσότερα είχαν πια υπερβεί τις αναστολές και ήταν σε εγρήγορση. Σημειώνεται πως από τους διαλόγους που ακούστηκαν, διαφαίνεται πως τα παιδιά κατακτούν την ενσυναίσθηση, αφού καταφέρνουν να μπουν είτε στη θέση των δασκάλων είτε στη θέση της ηρωίδας. Συνεργάστηκαν πολύ καλά και επένδυσαν το σενάριο με προσωπικά τους στοιχεία, με την εμπυχωτρία να αρκείται σε ρόλο συντονιστή των δράσεων. Αυτή η αυτονομία που έχει επιτευχθεί, τους βοήθησε να συνεχιστεί αρμονικά η συνεργασία.

Στον συλλογικό ρόλο που ακολούθησε, από τα κείμενα των ομάδων που παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια φάνηκε πως δεν απέρριπταν το διαφορετικό. Το συναίσθημα και η ανησυχία της ηρωίδας περιγράφονταν με ενσυναισθητικό τρόπο, δίνοντας, επίσης, ώθηση στην εξέλιξη της δράσης. Τέλος, στις ασκήσεις αναστοχασμού εκεί τα γενικότερα σχόλια μαρτυρούν μια κάποια βελτίωση της αυτό-εικόνας, ενώ πολλά από αυτά ήταν ενθαρρυντικά όσον αφορά την αποδοχή, τον σεβασμό και τη συνύπαρξη με την ετερότητα. (Π12) «*Νιώθω πιο κοντά με τους συμμαθητές μου. Πρώτα ένιωθα να με κοιτάνε κάπως παράξενα*», (Π2) «*Πολύ το ευχαριστήθηκα το σημερινό μάθημα. Δεν τσακωθήκαμε καθόλου, και παίζαμε και μάθαμε ένα σωρό πράγματα*», (Π14) «*Έχω φάει τόσο bullying για το επίθετό μου, που χαίρομαι πολύ που κάναμε όλοι μαζί αυτό το μάθημα! Τώρα όλοι μπήκαν λίγο στη θέση μου και κατάλαβαν πώς με κάνουν να νιώθω*», (Π5) «*Έχω κάνει κάποια λάθη που θα πρέπει να διορθώσω. Δεν ξέρω γιατί ήμουν τόσο σκληρή*».

12η Παρέμβαση

Η 12^η παρέμβαση επικεντρώθηκε στο θέμα της νεανικής παραβατικότητας και συγκεκριμένα, του σχολικού εκφοβισμού που βάσει ερευνών παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις στη σχολική ζωή όλων των βαθμίδων σε παγκόσμια κλίμακα. Τα παιδιά εξαρχής επέδειξαν

ενδιαφέρον για την εν λόγω θεματική, με το ρόλο της εμψυχώτριας να είναι όλο και περισσότερο κατευθυντικός και λιγότερο παρεμβατικός.

Μετά την αφήγηση του «νταή του σχολικού» ακολούθησαν θεατρικά παιχνίδια όπως η βόμβα και η ασπίδα και το status που κύριο στόχο είχαν να κάνουν τους μαθητές να γνωρίσουν όλο τον κύκλο της βίας και τους πρωταγωνιστές της. Έτσι τα παιδιά πήραν διαδοχικά τον ρόλο του θύτη, του θύματος και των παρατηρητών και μέσα σε κλίμα ομαδικότητας, ανταποκρίθηκαν πολύ αποτελεσματικά σε ό,τι τους ζητήθηκε.

Η ιδεοθύελλα που ακολούθησε έφερε αβίαστα στο φως μερικά πολύ ωραία συμπεράσματα όπως: (Π8) *«Τα παιδιά στο σχολικό έπρεπε να βοηθήσουν τον Αριστοτέλη και να μην μένουν σιωπηλά»*, (Π1) *«Ο Αριστοτέλης έπρεπε να μιλήσει στην δασκάλα»*.

Στην ανακριτική καρέκλα τα παιδιά λειτούργησαν ενσυναισθητικά, χωρίς την εμπλοκή της εμψυχώτριας, και φάνηκε πως ήταν πλέον πιο δεκτικά στα σιωπηλά κοινωνικά σήματα που δείχνουν τι θέλουν ή τι έχουν ανάγκη οι άλλοι. Έκδηλη ήταν η βελτίωση της ομάδας και στην αναστοχαστική συζήτηση, κατά την οποία ακούστηκαν στην ολομέλεια πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με τα αίτια και τις συνέπειες όλων των μορφών του σχολικού εκφοβισμού καθώς και προτάσεις αναλογικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου από τα θύματα. Ενδεικτικά, ακούστηκαν τα εξής: (Π4) *«Νιώθω πολύ καλύτερα. Κατάλαβα ότι δε θα είμαι “καρφί” αν μιλήσω για να βοηθήσω έναν φίλο»*, (Π16) *«Θα προσπαθήσω να λύνω τα προβλήματά μου χωρίς επιθετικότητα. Θα δοκιμάσω το χιούμορ»*, (Π18) *«Πιο συχνά στο σχολείο μας συναντώ τον σχολικό αποκλεισμό που μάθαμε. Τα κορίτσια στην παρέα μου πολλές φορές κάνουν κλίκες και κάποια κορίτσια μένουν απ’ έξω. Δε μου έχει τύχει, αλλά τώρα ξέρω πώς νιώθουν κάποιες συμμαθήτριάς μου»*.

6. Συζήτηση συμπερασμάτων

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η συμβολή της δραματικής τέχνης στην ενίσχυση και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας μαθητών Δ' δημοτικού. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ο άμεσος συσχετισμός των δύο μεταβλητών. Η δραματική τέχνη υπογραμμίστηκε ως σημαντικός παράγοντας με γενικότερες παιδαγωγικές ωφέλειες. Ως εκ τούτου, ενθάρρυνε την ανάπτυξη ικανοτήτων και κλίσεων που κρίνονται εκ των ων ουκ άνευ για να μπορέσει το άτομο να λειτουργήσει αρμονικά, ως αυτόνομη προσωπικότητα αλλά και ως οργανικό μέλος του συνόλου.

Σε πρώτη φάση, συνέβαλλε αδιαμφισβήτητα στην ανάπτυξη της ενδοσκοπικής νοημοσύνης, στη διαμόρφωση αισθητικής και καλλιτεχνικής αντίληψης και στην υγιή έκφραση του ψυχοσωματικού δυναμικού του εκάστοτε μαθητή/τριας. Τα παιδιά ανέπτυξαν σταδιακά τη δυνατότητα αυτοέκφρασης και του συναισθηματικού και συμπεριφορικού αυτοελέγχου. Λέξεις κλειδιά, η αυτογνωσία, ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση, η αυτενέργεια. Πρόκειται για ικανότητες που βοηθούν δηλαδή, σε δεύτερο επίπεδο, και στην κατανόηση του πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων μέσα στο οποίο καλούνται οι μαθητές/τριες να συμβιώσουν. Οι δραματικές τεχνικές -επικοινωνιακές, συλλογικές, καλλιτεχνικές- στηρίζονται και προωθούν δημοκρατικές αξίες, όπως η συνεργασία, οι ίσες ευκαιρίες έκφρασης, η συμμετοχή στην κοινή προσπάθεια. Οι μαθητές/τριες εξέλιξαν προοδευτικά και τη διαπροσωπική τους νοημοσύνη και αλληλεπίδρασαν αποτελεσματικότερα. Συμπερασματικά, επισημάνθηκε η συμβολή της δραματικής τέχνης στην προώθηση των συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών, στην υγιή έκφραση των συναισθημάτων τους και στη διατήρηση μιας ισορροπίας στη συναισθηματική τους κατάσταση.

Στην παρούσα έρευνα τέθηκαν τέσσερα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία ερευνήθηκαν μέσω της εφαρμογής δώδεκα παιδαγωγικών παρεμβάσεων στην τάξη. Τα ερωτήματα πραγματεύτηκαν βασικούς παράγοντες της συναισθηματικής επάρκειας, όπως η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η μείωση της οξυθυμίας και της πρόκλησης αναστάτωσης. Αξιολογώντας τα αποτελέσματα και τα ευρήματα των αναλύσεων, διαπιστώθηκε στην ομάδα που εφαρμόστηκαν οι παρεμβάσεις, μια ενίσχυση στην ενσυναίσθηση και στη διάθεση συνεργασίας, ενώ παράλληλα διαπιστώθηκε ο περιορισμός της οξυθυμίας και συμπεριφορών που προκαλούν αναστάτωση.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν η δραματική τέχνη μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες συνεργασίας, όπως αναφέρθηκε στην ανάλυση της ποσοτικής έρευνας, τα αποτελέσματα παρουσίασαν μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μετά τις παρεμβάσεις. Το ίδιο παρατηρήθηκε και κατά τη διάρκεια εφαρμογής των παρεμβάσεων, όπου μεταξύ των μαθητών της πειραματικής ομάδας αναπτύχθηκε ένα στέρεο κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Μέσα από τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες πολλαπλής φύσης, οι μαθητές φάνηκε ότι μπόρεσαν να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα και να ενταχθούν οργανικά στην ομάδα, οριοθετώντας ευκολότερα τον εαυτό τους αλλά και τους άλλους. Προσεγγίστηκαν έτσι θεμελιώδεις έννοιες όπως συλλογικότητα, συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεπίδραση.

Ομοίως, τα ερευνητικά δεδομένα τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας αναδεικνύουν τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών. Τα ποσοτικά δεδομένα παρουσίασαν μια αξιοσημείωτη αύξηση της ενσυναίσθησης στην πειραματική ομάδα. Το ίδιο αξιοπρόσεκτη ήταν η ενίσχυση της ενσυναίσθησης κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, αφού παρατηρήθηκε διάθεση κατανόησης και ενδιαφέροντος για τις ανάγκες του διπλανού, ενώ σημειώθηκε και προσπάθεια ενεργητικής ακρόασης μεταξύ των μαθητών της ομάδας πειράματος. Με τεχνικές βιωματικού και αναστοχαστικού χαρακτήρα, οι μαθητές ανακάλυψαν παραμέτρους της προσωπικότητάς τους, κατανόησαν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορεί να θεωρηθεί ένα αντικείμενο και καλλιέργησαν τον σεβασμό προς την ετερότητα.

Τέλος, αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα αν η δραματική τέχνη δύναται να συμβάλλει στην διαχείριση και τον περιορισμό της οξυθυμίας μαθητών αλλά και σε πιθανές συμπεριφορές που θα προκαλούσαν αναστάτωση στην τάξη, τα αποτελέσματα ανταποκρίθηκαν καταφατικά. Από τα στατιστικά δεδομένα αναδεικνύεται η σημαντική μείωση του παράγοντα της οξυθυμίας στην πειραματική ομάδα. Επίσης, από τη συμμετοχική παρατήρηση κατά την διεξαγωγή των παιδαγωγικών παρεμβάσεων, επιβεβαιώθηκε η προσπάθεια των μαθητών για μια πιο υγιή διαχείριση των συναισθημάτων τους ακόμα και σε καταστάσεις που έτειναν προς την οξυθυμία ή σε πιθανή αναστάτωση.

Ωστόσο, εκτός από τα κύρια ερωτήματα, όπως είχε αναφερθεί παραπάνω, σημειώθηκαν και άλλα αξιοπρόσεκτα θέματα όπως ο αντίκτυπος που είχαν οι παρεμβάσεις στο να καλλιεργηθεί η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των μαθητών κυρίως εκείνων που ήταν πιο

εσωστρεφείς. Ακόμα παρατηρήθηκε η συμβολή των παρεμβάσεων σε ζητήματα ομαδικότητας και διαπροσωπικών σχέσεων κυρίως στις σχέσεις ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια της τάξης.

Μπορούμε να αναφέρουμε ότι η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε τους αρχικούς σκοπούς της και υπογράμμισε τη σημαντικότητα και την σπουδαία συμβολή της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών.

Πρέπει να σημειωθεί εδώ, η έρευνα των Asimidou, Lenakakis and Tsiaras (2021) η οποία εξέτασε τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εφήβων και συγκεκριμένα σε μαθητές Λυκείου του Μουσικού Σχολείου Πειραιά. Η έρευνα περιελάμβανε εβδομαδιαία εργαστήρια στα οποία συμμετείχαν μαθητές της πειραματικής ομάδας. Για τη συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε η μεικτή μέθοδος που συνδυάζει ποσοτικά δεδομένα από ερωτηματολόγια και ποιοτικά δεδομένα από ημερολόγια παρατήρησης και ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη συμβολή της δραματικής τέχνης στη βελτίωση αυτοπεποίθησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας (Asimidou, Lenakakis&Tsiaras, 2021).

Οι Joronen et al. (2012) πραγματοποίησαν μια μελέτη για την αξιολόγηση του αντίκτυπου ενός προγράμματος βελτίωσης της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας που εφαρμόστηκε μέσω της χρήσης δραματικής τέχνης στις εμπειρίες των παιδιών Δ' και Ε' δημοτικού. Τα δεδομένα αποκάλυψαν άκρως ενθαρρυντικά αποτελέσματα, με τα παιδιά να επιδεικνύουν αυξημένη ευαισθησία και κατανόηση απέναντι στη διαφορετικότητα, αυξημένη επίγνωση των επιπτώσεων του σχολικού εκφοβισμού και ανάπτυξη φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, όπως η εκδήλωση ενσυναίσθησης και η προσφορά βοήθειας στους άλλους (Joronen et al., 2012).

Τέλος, ακόμα μια μελέτη σε μαθητές Γυμνασίου, στον Καναδά, ανέδειξε τη σημαντική συμβολή της δραματικής τέχνης στην βελτίωση δεξιοτήτων των μαθητών που έχουν να κάνουν με την ενσυναίσθηση, την αυτοεκτίμηση και την προσαρμοστικότητα (Yassa, 1999).

6.1. Περιορισμοί – Πρόταση για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα, όπως έχει αναφερθεί, υπογράμμισε ότι η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματική ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών/τριων. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθούν ορισμένοι περιορισμοί που αφορούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Καταρχάς, οφείλουμε να επισημάνουμε τον μικρό αριθμό του ερευνητικού δείγματος, καθώς και ότι πρόκειται για δείγμα ευκολίας. Το δείγμα ευκολίας είναι σύνηθες στις παιδαγωγικές έρευνες, ωστόσο μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας, συνεπώς μπορεί να έχουν περιορισμένη ισχύ.

Επίσης, πρέπει να αναφέρουμε πως οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις έλαβαν μέρος στο μάθημα της θεατρικής αγωγής, το οποίο είναι ενταγμένο στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου για μια μόνο διδακτική ώρα την εβδομάδα. Υπήρξαν περιπτώσεις διαφοροποίησης του προγράμματος της τάξης (πχ λόγω σχολικής εορτής ή εκδρομής της τάξης), οι οποίες αναπληρώθηκαν στις διδακτικές ώρες των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Τέλος, σημειώθηκαν και κάποιες απουσίες μαθητών/τριων από τα εργαστήρια, οι οποίες ήταν μικρής κλίμακας.

Κλείνοντας, με δεδομένη την σπουδαιότητα της δραματικής τέχνης στη συναισθηματική επάρκεια αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα, πρέπει να επισημάνουμε την αναγκαιότητα για διεξαγωγή μελετών μεγαλύτερης κλίμακας τόσο ως προς το ερευνητικό δείγμα όσο και ως προς το πλήθος των παρεμβάσεων και του απαιτούμενου χρόνου. Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό να αναδειχθεί το πολύπλευρο θέμα της συναισθηματικής επάρκειας αλλά κυρίως της συμβολής της δραματικής τέχνης στον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Aragón, C. (2001). Mestiza consciousness: An examination of two plays with chicana protagonists. *Youth Theatre Journal*, 15(1), 33–41.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R., & Davila, E. R. (2006). Child and Adolescent Social-Emotional Development Within the Context of School. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32–39.
- Asimidou, A., Lenakakis, A., Tsiaras, A. (2021). The contribution of drama pedagogy in developing adolescents' self-confidence: a case study. *NJ: Drama Australia Journal*, 45(1), 45-58
- Bailey, C. S., Denham, S. A., Curby, T. W., & Bassett, H. H. (2016). Emotional and organizational supports for preschoolers' emotion regulation: Relations with school adjustment. *Emotion*, 16(2), 263–279.
- Barrett, A. M. (2007). Beyond the polarization of pedagogy: models of classroom practice in Tanzanian primary schools. *Comparative Education*, 43(2), 273–294.
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An Integrative Framework for the Development of Social Skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39–64.
- Bermejo-Martins, E., Mujika, A., Iriarte, A., Pumar-Méndez, M. J., Belintxon, M., Ruiz-Zaldibar, C., & Lopez-Dicastillo, O. (2019). Social and emotional competence as key element to improve healthy lifestyles in children: A randomized controlled trial. *Journal of Advanced Nursing*, 75(8), 1764–1781.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663.
- Boal, Augusto., Leal-McBride, M.-O., Leal McBride, C. A., & Fryer, Emily. (2008). *Theatre of the oppressed*. 184.
- Bowell, P., & Heap, B. (2010). Drama is not a dirty word: Past achievements, present concerns, alternative futures. *Research in Drama Education*, 15(4), 579–592.
- Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1994). Measuring emotion: The self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 25(1), 49–59.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (pp. 51-77). Washington: American Psychological Association.
- Buchmann, M. (1986). Role over Person: Morality and Authenticity in Teaching. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 87(4), 529–543.

- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003a). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 177–191.
- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003b). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 177–191.
- Calero, C. I., Salles, A., Semelman, M., & Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of theory of mind in 6- to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience*, MAY.
- Celume, M. P., Besançon, M., & Zenasni, F. (2019a). Fostering children and adolescents' creative thinking in education. Theoretical model of drama pedagogy training. *Frontiers in Psychology*, 9(JAN).
- Celume, M. P., Besançon, M., & Zenasni, F. (2019b). How a dialogic space can impact children's creativity and mood valence in Drama Pedagogy Training: Study with a French 4th grade sample. *Thinking Skills and Creativity*, 33.
- Celume, M. P., Goldstein, T., Besançon, M., & Zenasni, F. (2020). Developing children's socio-emotional competencies through drama pedagogy training: An experimental study on theory of mind and collaborative behavior. *Europe's Journal of Psychology*, 16(4), 707–726.
- Chappell, N. L., & Kusch, K. (2007). The gendered nature of filial piety - A study among Chinese Canadians. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 22(1), 29–45.
- Choleva, A., & Lenakakis, A. (2019). 'I felt and learned!'. Education on human rights through drama: A research on primary and secondary education teachers. In B. Giannouli & M. Koukounaras-Liagkis (Eds.), *Theatre/drama and performing arts in education: Utopia or necessity?* (pp. 264-273). Athens, Greece: Hellenic Theatre/Drama Education Network.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (N. Κουβαράκου, Μτφ.). Αθήνα: Ίων.
- dePaola, T. (2017). *Ο Ολιβερ Μπάτον είναι Φλούφλης*. Openbook. <https://www.openbook.gr/o-oliver-mpaton-einai-floyflis/>
- deVignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435–441.
- Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Diamond, A. (2012). The Early Development of Executive Functions. *Lifespan Cognition: Mechanisms of Change*.

- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408–416.
- Dorothy Heathcote - Pioneer of Educational Drama - Drama Resource*. (n.d.)
<https://dramaresource.com/dorothy-heathcote-pioneer-of-educational-drama/>
- Duan, X., & Shi, J. (2011). Intelligence does not correlate with inhibitory ability at every age. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 3–8.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91–119.
- Foy, J. M., & Earls, M. F. (2005). A process for developing community consensus regarding the diagnosis and management of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 115(1).
- Franks, A., & Jones, K. (1999). Lessons from Brecht: a Brechtian approach to drama, texts and education[1]. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4(2), 181–200.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research*, 96(3), 131–138.
- Garaigordobil, M., Maganto, C., & Etxeberria, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relations and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 141–152.
- Gavin Bolton's theory and practice of drama in education*. (n.d.). <http://theatroedu.gr/%CE%A4%CE%B9-%CE%BA%CE%AC%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/mPPACT/%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/Gavin-Boltons-theory-and-practice-of-drama-in-education>
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19–37.
- Grutta, S. la, Epifanio, M. S., Piombo, M. A., Alfano, P., Maltese, A., Marcantonio, S., Ingolia, S., Alesi, M., Baido, R. lo, Mancini, G., & Andrei, F. (2022). Emotional Competence in Primary School Children: Examining the Effect of a Psycho-Educational Group Intervention: A Pilot Prospective Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13).
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8–18.

- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology, 174*(5–6), 642–663.
- Holley, K. (2021). Performance Review of Theatre For One: Here We Are. *PARtake: The Journal of Performance as Research, 4*(1).
- Identifying Indicators and Tools for Measuring Social and Emotional Healthy Living: Children Ages 5-12 Years* | Kim Schonert-Reichl - Academia.edu.
(n.d.).[https://www.academia.edu/61928173/Identifying Indicators and Tools for Measuring Social and Emotional Healthy Living Children Ages 5 12 Years](https://www.academia.edu/61928173/Identifying_Indicators_and_Tools_for_Measuring_Social_and_Emotional_Healthy_Living_Children_Ages_5_12_Years)
- J. Landy, R. (1991). The dramatic basis of role theory. *The Arts in Psychotherapy, 18*(1), 29–41.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International, 27*(1), 5–14.
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity, 4*(2), 124–129.
- la Grutta, S. (n.d.). Emotional Competence in Primary School Children: Examining the Effect of a Psycho-Educational Group Intervention: A Pilot Prospective Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(13).http://resolver.scholarsportal.info/resolve/16617827/v19i0013/nfp_ecipscgiapps.xml
- Laidlaw, L. (2001). Drama and complexity: Teaching at the edge. *Youth Theatre Journal, 15*(1), 15–22.
- Landazabal, M. G. (1999). Assessment of a Cooperative-Creative Program of Assertive Behavior and Self-Concept. *Spanish Journal of Psychology, 2*(1), 3–10.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK–16 Outcomes. *Review of Educational Research, 85*(1), 3–49.
- Lewcock, D. (n.d.). *The Origins of Drama: an Introduction*.
[https://www.academia.edu/202853/The Origins of Drama an Introduction](https://www.academia.edu/202853/The_Origins_of_Drama_an_Introduction)
- Libman, K. (2010). What's in a Name? An Exploration of the Origins and Implications of the Terms Creative Dramatics and Creative Drama in the United States: 1950s to the Present. *Youth Theatre Journal, 15*(1), 23–32.
- Lindsey, E. W. (2019). Frequency and Intensity of Emotional Expressiveness and Preschool Children's Peer Competence. *Journal of Genetic Psychology, 180*(1), 45–61.
- Lipnevich, A. A., Preckel, F., & Roberts, R. D. (Eds.). (2016). *Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century*.

- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hasandra, M. (2006). Validity and reliability of the greek version of the multisource assessment of social competence scale. *Perceptual and Motor Skills*, 103(3), 667-675.
- Measuring Social and Emotional Development in Children Birth to Age 3 Overview and Purpose.* (n.d.).<https://sites.ed.gov/idea/regs/c/d>
- Mikolajczak, M., Brasseur, S., & Fantini-Hauwel, C. (2014). Measuring intrapersonal and interpersonal EQ: The Short Profile of Emotional Competence (S-PEC). *Personality and Individual Differences*, 65, 42–46.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source-book for new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Norris, J. (2019). Improvisational Drama as Inquiry: The Role of the Simulated-Actual in Meaning Making. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 20(1), 63–74.
- Østern, A.-Lena., Björkgren, M., Snickars-von Wright, Birgitta., & Åboakademi (1918-). Pedagogiskafakulteten. (2010). *How did Slade's ideas about drama, influence the educational uses of drama in Britain after the Second World War.* 144.
https://www.academia.edu/6399546/How_did_Slade_s_ideas_about_drama_influence_the_educational_uses_of_drama_in_Britain_after_the_Second_World_War
- O'Toole, J., & O'Mara, J. (2007). Proteus, the Giant at the Door: Drama and Theater in the Curriculum. *International Handbook of Research in Arts Education*, 203–218.
- O'Toole, J., & Stinson, M. (2009). *Drama and Language*. 49–69.
- O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and curriculum: A giant at the door*. Dordrecht: Springer.
- Özoğul, T., Sezerel, H., Aktaş, S. G., & Adıgüzel, Ö. (2020). Learning through creative drama in vocational hospitality education: Efficiency, retention, and attitudes. *Tourism Management Perspectives*, 36.
- Pala, F. C., Gökdağ, C., Özsoy, D., & Hastaoğlu, Z. Ş. (2022). How parents assist children's emotion regulation in Turkey: The Turkish adaptation of the parental assistance with child emotion regulation (PACER) questionnaire. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 1–15.
- Paradise, M., Calkins, S. D., O'brien, M., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill Palmer Quarterly*, 54, 102–124.
- Rasmussen, B. (2010). The “good enough” drama: Reinterpreting constructivist aesthetics and epistemology in drama education. *Research in Drama Education*, 15(4), 529–546.
- Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15(4), 424–429.

- Saarni, C. (1998). Issues of cultural meaningfulness in emotional development. *Developmental Psychology*, 34(4), 647–652.
- Salem, T., Walters, K. A., Verducci, J. S., & Fristad, M. A. (2021). Psychoeducational and Skill-building Interventions for Emotion Dysregulation. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 30(3), 611–622.
- Schütze, P. (2019). *A Plea for the Moral Adequacy of Emotions (Talk; EPSSE Conference June 2019)*.
https://www.academia.edu/39629094/A_Plea_for_the_Moral_Adequacy_of_Emotions_Talk_EPSSE_Conference_June_2019
- Sette, S., Spinrad, T., & Baumgartner, E. (2013). Links Among Italian Preschoolers' Socio-Emotional Competence, Teacher-Child Relationship Quality and Peer Acceptance. *Early Education and Development*, 24(6), 851–864.
- Shagrir, L. (2017). *Journey to ethnographic research*. Cham: Springer.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2010). Emotional Competence and Early School Adjustment: A Study of Preschoolers at Risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73–96.
- Shirley, D. A., & Langan-Fox, J. (1996). Intuition: A review of the literature. *Psychological Reports*, 79(2), 563–584.
- Stinson, M., & Freebody, K. (2006). The dol project: The contributions of process drama to improved results in english oral communication. *Youth Theatre Journal*, 20(1), 27–41.
- Tan, C. (2010). Contesting reform: Bernstein's pedagogic device and madrasah education in Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 165–182.
- The Peter Slade Collection – Archives*
 Hub.(n.d.).<https://archiveshub.jisc.ac.uk/search/archives/057d1b41-cbac-3e81-b559-ed96ece4f3e4>
- Thibodeau, R. B., Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Meyer, B. A. (2016). The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 120–138. h
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 60–69.
- Toivanen, T., Pyykkö, A., & Ruismäki, H. (2011). Challenge of the empty space. Group factors as a part of drama education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 402–411.
- Tsai, C. Y., Horng, J. S., Liu, C. H., Hu, D. C., & Chung, Y. C. (2015). Awakening student creativity: Empirical evidence in a learning environment context. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 17, 28–38.

- Umirkhanovich, O. M., Isakhanovna, M. K., Iskakovich, Z. A., Aitzhanovich, A. M., Akhmetovna, K. U., & Tajibayevna, M. G. (2022). The role of theatre in the spiritual and moral education of children and adolescents in the era of digitalisation. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(6), 2175–2186.
- Usakli, H., & Ekici, K. (2018). SCHOOLS AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING. *European Journal of Education Studies*, 0(0).
- Valdés, V. G. H., del Canto Fariña, L., Euler, M. E., Martínez, C. E., Salazar, Y. N., Ortiz, M. Á. P., Palma, L. P., Zañartu, C. P., & Cortés, R. Q. (2019). PEDAGOGÍA TEATRAL. *PEDAGOGÍA TEATRAL*.
- Woodson, S. E. (2006). (Re)Conceiving ‘Creative Drama’: an exploration and expansion of American metaphorical paradigms. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4(2), 201–214.
- Yassa, N. (1999). *A study of the effect of drama education on social interaction in high school students*. Phd Thesis, Thunder Bay, Ontario: Lakehead University.
- Yigitcanlar, T. (2011). International regional planning education experience: Learnings from Malaysia, Korea and Turkey study trips. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 70–89.
- Zaslow, M. J., Gallagher, M., Hair, E. C., Egeland, B., Weinfield, N. S., Ogawa, J. R., Tabors, P. O., & de Temple, J. M. (2006). Longitudinal prediction of child outcomes from differing measures of parenting in a low-income sample. *Developmental Psychology*, 42(1), 27–37.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and languages arts: What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (2nd ed). Berkshire: Open University Press.
- ΑΛΚΗΣΤΙΣ. (2008). *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα*. Αθήνα: Τόπος
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 48 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ*. 400. Αθήνα: Μεταίχιμο
- 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;* (σσ. 141-147). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Βίτσου, Μ. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως Διαπολιτισμικό και Επικοινωνιακό Εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη*. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2683>

- Γάκης, Κ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2021). Κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ/Υ που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, 19(73), 50–77.
- Γεωργιάδου, Ν., (2010), *Θεραπευτικά Παιχνίδια*, Αθήνα: Οξυγόνο
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές- ένα πρακτικό βοήθημα για εμψυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκλιτζ, Α., (2000). *Ζητείται πειρατής για περιπέτεια*. (Α. Αγγελίδου, Μετ.). Αθήνα: Παπαδόπουλος
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Ζεφύρι: Διάδραση
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κοτίνη, Ε. (2021). *Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην καλλιέργεια της κοινωνικής ικανότητας μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές Δ' Δημοτικού*. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6052>
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Κουτροφίνη, Δ. (2017). *Το δραματικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών του δημοτικού σχολείου: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές του 5ου δημοτικού σχολείου Ναυπλίου*. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3685>
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο Hans-Wolfgang Nickel και η θεατροπαιδαγωγική: Η ιστορία και η εξέλιξη του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση στη Γερμανία. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 15, 35- 43.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2015). Κουκλοθέατρο και επικοινωνία. Μια ερευνητική προσέγγιση για τον ρόλο της θεατρικής κούκλας στην προώθηση της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση. 2ο Forum Νέων Επιστημόνων* (σσ. 357-373). Αθήνα: Θαλής-ΕΚΠΑ.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ. ΧΩΡΟΣ-ΟΜΑΔΑ-ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ-ΜΕΘΟΔΟΣ*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (χ.χ.). *Η κοινωνική ικανότητα των μικρών παιδιών στο σχολείο, Μέθοδοι αξιολόγησης*. Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τρικάλων. Ανακτήθηκε από <http://dipe.tri.sch.gr/2801KI.pdf>
- Μπίλια, Α. (2017). Η σχολική βία στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση των «δραστών». Ερευνητική προσέγγιση. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, & Π. Ορφανός (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβουλών, Προοπτικές για ένα Σύγχρονο & Δημοκρατικό Σχολείο* (Τόμος Α΄,

- σσ.121-131). Αθήνα, 26-28 Φεβρουαρίου 2016. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Μουθ, Τζον. (2003). *Πετρόσουπα-Ένα παραμύθι από την Ανατολή που μιλά για τη δύναμη*. (Μ. Κοντολέων, Μετ.) Αθήνα: Άγκυρα
- Μπονίδης, Κ. (2014). *Κριτική παιδαγωγική της ειρήνης: Έρευνα, θεωρία και πράξη*. Πανεπιστημιακές διαλέξεις, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. (n.d.). <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Παπαγιάννη, Μ. 2021. *Drama in Education as a pedagogical method for enhancing the social and emotional development of students in primary education*, Αιγάλεω: Inter-Institutional Post Graduate Program Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches Department of Pedagogy.
- Παπαδημητρίου, Ε., & Παπαδημητρίου, Ι. (2014). ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΔΥΣΑΡΕΣΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (ΦΟΒΟΣ, ΘΥΜΟΣ, ΛΥΠΗ) ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ. *Ερευνώντας Τον Κόσμο Του Παιδιού*, 13(0), 383–392.
- Παπαϊωάννου, Θ., & Μάγος, Κ. (2022). Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην προσέγγιση ηθικών διλημμάτων. *Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, 8, 20–39.
- Ρουσάκη, Μ. (2010). *Ο νταής του σχολικού*. Αθήνα: Ψυχογιός
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. 166.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Enhancing School-aged Children & Social Competence through Educational Drama*. https://www.academia.edu/30455792/Enhancing_School_aged_Childrens_Social_Competence_through_Educational_Drama
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Χάσκα, Κ. (2016). *Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πολυπολιτισμικός θίασος ΑΝΑΣΑ
- Χολέβα, Ν., & Λενακάκης, Α. (2019). Η συμβολή της βασικής θεατροπαιδαγωγικής επιμόρφωσης του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» στην καθημερινή πρακτική των

εκπαιδευτικών για μια εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), *«Κι αν ήσουν εσύ;»*. Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων (σσ. 49-65). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & UNHCR.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

SOCIAL COMPETENCE SCALE

673

TABLE 1
ITEM LOADINGS FROM CONFIRMATORY FACTOR ANALYSIS (STUDY 3)

Item	Factor			
	1	2	3	4
Quicktemperedness				
I am easily irritated and upset	.90			
I have fits of temper	.85			
I am quicktempered	.84			
I often have breakdowns	.83			
I often get hot headed	.82			
I get upset very easily	.78			
Cooperative Skills				
I work cooperatively with classmates		.79		
I learn better when I am a group member		.79		
I like team activities and I participate effectively in them		.78		
I can cooperate with my classmates		.73		
I set team goals and I feel happy when my team achieves them		.69		
Empathy				
I care for my classmates' feelings			.87	
I respect other pupils and I care about them			.82	
I am sensitive to what other pupils feel			.80	
I empathize with my classmates and I take pity on them			.73	
I accept my classmates			.69	
I am interested in what other pupils feel			.63	
Disruptiveness				
I am disruptive in my class				.92
My behavior often breaks up the climate in my class				.88
I annoy others and make fun of them				.88
I tease and annoy my classmates				.85
I often begin a quarrel with my classmates				.84
I argue with my classmates and make them upset				.76

A/A		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Μου αρέσει να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου.					
2.	Είμαι ευαίσθητος/η για τα αισθήματα των συμμαθητών μου.					
3.	Χάνω την ψυχραιμία μου εύκολα.					
4.	Ενοχλώ και κοροϊδεύω					

	τους συμμαθητές μου.					
5.	Μου αρέσει η ομαδική δουλειά και αφοσιώνομαι σε αυτήν.					
6.	Δείχνω ενδιαφέρον για το τι αισθάνονται οι συμμαθητές μου.					
7.	Εκνευρίζομαι εύκολα.					
8.	Πειράζω και ενοχλώ τους συμμαθητές μου.					
9.	Βάζω ομαδικούς στόχους και χαίρομαι όταν τους πετυχαίνουμε.					
10.	Σέβομαι τους συμμαθητές μου και νοιάζομαι γι' αυτούς.					
11.	Ενοχλούμαι συχνά και νευριάζω.					
12.	Προκαλώ αναταραχή στην τάξη.					
13.	Εργάζομαι ομαδικά με τους συμμαθητές μου.					
14.	Νιώθω τους συμμαθητές μου και τους συμπονάω.					
15.	Συχνά «τα παίρνω στο κρανίο».					
16.	Συχνά κάνω την τάξη άνω κάτω με την συμπεριφορά μου.					
17.	Δείχνω ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση των συμμαθητών μου.					
18.	Θυμώνω συχνά.					
19.	Μαλώνω με τους συμμαθητές μου και τους αναστατώνω.					

Παιδαγωγικές παρεμβάσεις

1^η Παρέμβαση

Θέμα: Προετοιμασία της ομάδας.

Διάρκεια: 45 λεπτά.

Στόχος: Στόχος της πρώτης παρέμβασης είναι να καλλιεργηθεί η ομαδικότητα και η συνεργασία ανάμεσα στην ομάδα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θύελλα ιδεών-Συνεργασία.

Ακολουθεί η τεχνική της *ιδεοθύελλας -καταιγισμός ιδεών*. Η εμπυχωτρία ζητάει από την ομάδα να καταθέσει με τρόπο άμεσο ό,τι σκέφτεται πάνω στο θέμα που τους απασχολεί. Με την θύελλα ιδεών το μέλος της κάθε ομάδας έχει τη δυνατότητα να ορίσει μια λέξη που νομίζει ότι θα είναι απαραίτητη για να συνεργαστεί η ομάδα.

Το συμβόλαιο της τάξης.

Οι λέξεις που θα ειπωθούν θα χρησιμοποιηθούν στην υλοποίηση της αφίσας μιας επιτυχημένης ομάδας. Στην συνέχεια όλες αυτές οι λέξεις έχουν καταγραφεί και μέσα από την συζήτηση ορίζονται οι όροι συνεργασίας της ομάδας προσυπογράφοντας όλα τα μέλη.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Δραστηριότητες γνωριμίας και συνεργασίας.

Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο. Κάθε ένας από αυτούς κάνει μία χαρακτηριστική κίνηση και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, μιμούνται αυτή την κίνηση. Η άσκηση συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο, μέχρι όλα τα άτομα να κάνουν τη δική τους χαρακτηριστική κίνηση.

Το παλαμάκι.

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και το κάθε μέλος με τη σειρά στέλνει παλαμάκι στον διπλανό του ξεκινώντας από τον εμπυχωτή. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να ενεργοποιηθεί η ομάδα και να

κατακτηθεί ο ρυθμός. Αφού ολοκληρωθεί ο πρώτος κύκλος και το παλαμάκι φτάσει ξανά στον εμπυχωτή , επαναλαμβάνονται άλλοι δύο κύκλοι με πιο γρήγορο ρυθμό αυτή τη φορά.

Παραλλαγή:

Ο εμπυχωτής μπορεί να αντιστρέψει τη φορά που κινείται το παλαμάκι, κρατώντας την ομάδα μ' αυτό τον τρόπο σε εγρήγορση.

Παιχνίδι με τις καρέκλες-Φρουτοσαλάτα.

Όλα τα μέλη της ομάδας είναι καθισμένα σε καρέκλες σε σχήμα κύκλου. Ένας μέλος της ομάδας βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου κάνοντας δημόσια μια δήλωση που αφορά τον ίδιον. Όσα μέλη θεωρούν ότι η δήλωση που θα κάνει εκείνος που βρίσκεται στο κέντρο τους αφορά, θα πρέπει να κάτσουν σε κάποια κενή καρέκλα. Όποιος δεν προλάβει μένει στο κέντρο συνεχίζοντας με την δική του τοποθέτηση. Σκοπός του παιχνιδιού με τις καρέκλες είναι να αντιληφθούν τα μέλη της ομάδας τα κοινά τους χαρακτηριστικά και να γνωριστούν περισσότερο.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Συζήτηση.

Στην συζήτηση διερευνώνται ερωτήματα όπως αν βοήθησε τους συμμετέχοντες η συνάντηση που έλαβε χώρα, αν έμαθαν πράγματα για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που δεν γνώριζαν, αν υπήρξε καλή συνεργασία μεταξύ τους, ποια πράγματα τους άρεσαν και ποια τους έφεραν σε δύσκολη θέση.

Άσκηση αναστοχασμού.

Τα μέλη της ομάδας είναι τοποθετημένα σε σχήμα κύκλου. Αναστοχάζονται την συνάντησή τους υπό τον ήχο μιας απαλής μουσικής και όποιος επιθυμεί χωρίς να τηρείται κάποια συγκεκριμένη σειρά λέει τι θυμάται από την συνάντησή τους.

2^η Παρέμβαση

Θέμα: Εντιμότητα.

Διάρκεια: 45 λεπτά.

Στόχος: σκοπός της παρέμβασης είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τα πλεονεκτήματα της εντιμότητας μέσα από την συμπεριφορά.

Προκείμενο.

Το προκείμενο αυτής της παρέμβασης έχει την βάση του στο παραμύθι «*Ό,τι σπείρεις θα θερίσεις*». Το παραμύθι περιγράφει την ζωή του Λίνγκ ο οποίος ήταν νέος αλλά φτωχός. Ο Λίνγκ με την τιμιότητα του άλλαξε την τύχη του και κέρδισε μια καλύτερη ζωή όταν ο αυτοκράτορας κήρυξε διαγωνισμό κηπουρικής. Το κάλεσμά του απευθυνόταν σε όλους τους νέους ανθρώπους. Ωστόσο, όλοι τους προσπάθησαν να κερδίσουν τον διαγωνισμό με δόλια μέσα. Μόνο ο Λίνγκ χάρη στην τιμιότητά του κέρδισε τον διαγωνισμό και άλλαξε τη ζωή του.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δραστηριότητες κίνησης και μίμησης.

1. Τα άτομα κινούνται χωρίς περιορισμό στον χώρο. Όποιος σταματήσει να κινείται, αμέσως πρέπει να σταματήσουν κι οι υπόλοιποι. Όποιος κάνει ξανά την αρχή, χωρίς κάποιο ιδιαίτερο σύνθημα τότε συνεχίζουν να κινούνται και οι υπόλοιποι.

2. Τα παιδιά περπατάνε στον χώρο με διαφορετικό τρόπο, διαφορετικό ρυθμό, διαφορετικό συναίσθημα. «Παίζουν» με το βάρος του σώματός τους (περπατάνε σαν να έχουν ένα βάρος στην πλάτη, σαν να κυνηγάνε κάτι πολύ ελαφρύ το οποίο τους φεύγει απ' τα χέρια, μιμούνται τους χαρούμενους, τους λυπημένους κτλ.)

3. Όλοι κινούνται χωρίς περιορισμό στον χώρο. Κάθε φορά ορίζεται ένας αρχηγός ο οποίος φορά μια χρωματιστή κορδέλα ή ένα καπέλο για να ξεχωρίζει. Όλα τα μέλη προσπαθούν να μιμηθούν τις κινήσεις του αρχηγού της ομάδας μέχρι να βρεθεί ο επόμενος αρχηγός.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Αφήγηση: οι δυσκολίες της ζωής του Λίνγκ.

Δυναμικές εικόνες και ανίχνευση της σκέψης .

Τα μέλη ανά ζεύγη προσπαθούν να σκεφτούν εικόνες από την ζωή του φτωχού νέου. Ο ένας υποδύεται τον Λίνγκ και ο άλλος ένα άλλο πρόσωπο στο περιβάλλον του Λίνγκ. Όταν η

εμψυχώτρια αγγίζει κάποιον από τους δύο, τότε εκείνος πρέπει να διηγηθεί την σκέψη του για την ζωή του ήρωα που υποδύεται.

Αφήγηση: επίσκεψη στο παλάτι και στον κήπο του αυτοκράτορα.

Αφήγηση από την εμψυχώτρια σε ρόλο αυλικού: Η εμψυχώτρια προβαίνει στην ανακοίνωση της δοκιμασίας από τον αυτοκράτορα για να αναδειχτεί ο κηπουρός του παλατιού.

Αυτοσχεδιασμός ομάδας-Δάσκαλος σε ρόλο.

Οι μαθητές υποδύονται τους ρόλους των νέων που έχουν φτάσει στο παλάτι και μιλούν για τα φυτά τους και η εμψυχώτρια υποδύεται τον Λίνγκ που συζητά μαζί τους.

Αφήγηση: ο Λίνγκ βρίσκεται σε δίλημμα για το αν θα πρέπει να μπει στο παλάτι ή όχι αν και επιτυχών στην δοκιμασία του αυτοκράτορα.

Διάδρομος της Συνείδησης.

Οι μαθητές δημιουργούν δύο παράλληλες ευθείες με τα σώματά τους. Οι μαθητές υποδύονται την φωνή της συνειδήσεώς του Λίνγκ. Η εμψυχώτρια στο ρόλο του Λίνγκ βαδίζει στον διάδρομο ακούγοντας τις συμβουλές των παιδιών για το αν θα πρέπει ή όχι να μπει στο παλάτι.

Αφήγηση: Ο Λίνγκ αντιμετωπίζει τις επιπτώσεις που έχει η απόφασή του να πάει τελικά στο παλάτι.

Εικόνες και Σκέψεις.

Όλα τα άτομα υποδύονται τον Λίνγκ την ώρα που βρίσκεται στο παλάτι. Όταν η εμψυχώτρια δώσει το σύνθημα όλοι παγώνουν και στο πρώτο άγγιγμα της εκφράζεται η σκέψη εκείνου που το δέχεται.

Αφήγηση: οι αποφάσεις του αυτοκράτορα και η επιβράβευση του Λίνγκ.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Συζήτηση.

Κατά τη συζήτηση ερωτήθηκαν οι μαθητές, αν τελικά η εντιμότητα βοηθάει, στο να καλυτερεύσει τη ζωή του ο άνθρωπος και πως αυτή επηρεάζει την σχέση του με τους άλλους. Ποια θα πρέπει να είναι η στάση του ανθρώπου όταν τον περιγελούν και πως ο καθένας θα

πρέπει να υπερασπίζεται τον εαυτό του; Υπάρχουν στην ομάδα ανάλογα βιώματα; Τέλος ερωτήθηκαν αν θεωρούν σημαντική την γνώμη των άλλων.

3^η παρέμβαση

Θέμα: Αναστάτωση στην τάξη.

Διάρκεια: 45 λεπτά.

Στόχος:Ανιχνεύονται οι λόγοι που κάποιος μαθητής αναστατώνει μια τάξη με την συμπεριφορά του. Εξετάζονται οι σχέσεις με τους συνομήλικους του και πως αυτές μπορούν να βελτιωθούν.

Προκείμενο.

Η ιστορία παρουσιάζει τον Χρήστο έναν μαθητή που φοιτά στην Δ τάξη του δημοτικού και ήρθε πρόσφατα με μεταγραφή από άλλο σχολείο. Μέσα στην τάξη συχνά «πετάγεται» χωρίς να του δοθεί ο λόγος για να πει αυτό που θέλει, σηκώνεται από τη θέση του χωρίς να ζητήσει άδεια και ενοχλεί τους συμμαθητές του. Λόγω αυτής της συμπεριφοράς του απομονώνεται από τα υπόλοιπα παιδιά. Η σχέση μεταξύ τους δείχνει να επιδεινώνεται όταν ακόμα και στα διαλείμματα οι συμμαθητές του δεν «παίζουν» μαζί του με την αιτιολογία ότι είναι ενοχλητικός.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κίνηση στον χώρο.

Όλα τα άτομα κινούνται ελεύθερα στον χώρο και χαιρετούν τον συμμαθητή που συναντούν με συγκεκριμένο τρόπο που έχει οριστεί από την εμπυχωτρία.

Παιχνίδι με αλεξίπτωτο.

Τα άτομα έχουν κάνει έναν κύκλο κρατώντας ένα ύφασμα με τα χέρια τους που φτάνει μέχρι την μέση τους. Πάνω στο ύφασμα υπάρχουν διάφορες μπάλες. Η εμπυχωτρία τα καθοδηγεί ανάλογα με το πόσο ήρεμα ή όχι είναι τα κύματα της θάλασσας και έτσι ανάλογα κουνούν το ύφασμα με σκοπό να μην πέσουν οι μπάλες τους. Ωστόσο, μέρος του παιχνιδιού είναι κάποιοι να δυσκολέψουν την ροή του προσπαθώντας να τις πετάξουν κάτω.

Συζήτηση.

Όλοι συζητούν πόσο εύκολο ή όχι είναι να κρατηθούν οι μπάλες. Περιγράφουν τα συναισθήματά τους όταν προσπάθησαν να ρίξουν τις μπάλες κάτω δυσκολεύοντας έτσι το παιχνίδι. Μίλησαν για το πόσο καλά συνεργάστηκαν και το πως αισθάνθηκαν όταν προσπάθησαν να δυσκολέψουν τους υπόλοιπους.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Αφήγηση: Οι συμμαθητές του Χρήστου δηλώνουν πως αισθάνονται και περιγράφουν τον λόγο που τον αντιμετωπίζουν αρνητικά.

Καταιγισμός ιδεών.

Όλοι προσπαθούν να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους ο Χρήστος γίνεται ενοχλητικός στους άλλους καταγράφοντας τις σκέψεις τους στον πίνακα από την εμψυχώτρια.

Αυτοσχεδιασμός.

Σε ομάδες μέχρι πέντε άτομα οι μαθητές προσπαθούν να αναπαραστήσουν σκηνές από την καθημερινότητα του Χρήστου όταν είναι στο σχολείο με εκείνους. Αρχίζουν την αναπαράσταση με παγωμένη εικόνα και κλείνουν με αυτήν όταν λάβουν το σύνθημα από την εμψυχώτρια.

Αφήγηση: αναφέρονται οι προκλήσεις και ο τρόπος που απορρίπτουν οι άλλοι τον Χρήστο μπροστά στην τάξη.

Ρόλος στον τοίχο.

Σχεδιάζεται η φιγούρα του Χρήστου. Οι μαθητές προβαίνουν στην καταγραφή των συναισθημάτων τους για τον Χρήστο στο εξωτερικό της φιγούρας και έπειτα καταγράφονται τα συναισθήματα του Χρήστου στο εσωτερικό της.

Αφήγηση: Ο Χρήστος παίρνει την εκδίκησή του ρίχνοντας στα σκουπίδια όλες αυτές τις προσκλήσεις.

Ομαδικός ρόλος-Δάσκαλος σε ρόλο.

Αρχικά η δασκάλα κάνει μια συζήτηση με τον Χρήστο. Οι μισοί μαθητές υποδύονται τον Χρήστο, οι άλλοι μισοί την υπόλοιπη τάξη και η εμψυχώτρια την δασκάλα αναλαμβάνοντας τον συντονισμό.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Γραπτή δραστηριότητα.

Ο καθένας που υποδύεται τον Χρήστο στέλνει ένα γράμμα στους υπόλοιπους περιγράφοντας τα όσα νιώθει για ότι προηγήθηκε.

Συζήτηση.

Σε αυτά που συζητήθηκαν περιλαμβάνονται τα συναισθήματα που νιώθει εκείνος που προκαλεί την αναστάτωση αλλά και τα συναισθήματα των άλλων. Τι τον οδηγεί εκεί και ποιες είναι οι συνέπειες; Ποια είναι τα κοινά σημεία με τον Χρήστο και πόσο εύκολο ή όχι είναι όταν αισθάνεσαι μη αποδεκτός; Αποτελεί αιτία επιθετικής συμπεριφοράς για κάποιον; Πως μπορεί να βοηθηθεί ώστε να πάψει να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο;

4^η παρέμβαση

Θέμα: Γενναιοδωρία.

Διάρκεια: 45 λεπτά.

Στόχος: ο στόχος αυτής της παρέμβασης είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τα οφέλη του να είναι κανείς γενναιόδωρος και να μοιράζεται με τους υπόλοιπους. Την σημαντικότητα της προσφοράς.

Προκείμενο.

Το προκείμενο αυτής της παρέμβασης έχει την βάση του στο παραμύθι «Πετρόσουπα», του JonMuth. Τρεις καλόγεροι ,ο Χοκ, ο Λοκ κι ο Σο διασχίζουν μια ορεινή χώρα και προσπαθούν να μάθουν τι είναι αυτό που κάνει τον άνθρωπο ευτυχισμένο. Ο δρόμος τους θα τους φέρει σ' ένα χωριό, όπου οι κάτοικοί του ζούνε μέσα στο φόβο -έχουν συνέχεια κλειστά τα παράθυρά τους και ολοσκότεινα τα δωμάτιά τους. Κι αυτό γιατί πριν από κάποια χρόνια, κάποιος τους είχαν επιτεθεί και τους είχαν βασανίσει. Κι από τότε ο καθένας από αυτούς βλέπει με δυσπιστία όχι μόνο τον κάθε ξένο που έρχεται στα μέρη τους, αλλά ακόμα και τον ίδιο τον γείτονά του. Όταν οι τρεις καλόγεροι τους μαθαίνουν πώς φτιάχνεται μια πετρόσουπα, τότε οι χωρικοί ανακαλύπτουν πόσα πράγματα ο καθένας τους έχει να προσφέρει στους άλλους, αλλά και πόσα μπορεί να πάρει ως ανταπόδοση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παιχνίδι μίμησης.

Οι μαθητές κινούνται στον χώρο ελεύθερα. Με το σύνθημα της εμπυχωτρίας, τους ζητείται να περπατήσουν αναπαριστώντας το συναίσθημα του φόβου. Τα εκφραστικά τους μέσα είναι το πρόσωπο και το σώμα τους.

Το εργαστήρι του γλύπτη.

Σε ομάδα των τριών τα παιδιά υποδύονται τον γλύπτη και οι άλλοι δύο το γλυπτό. Αναπαριστούν την μοναξιά, τον φόβο, καθώς επίσης την αγάπη και την φιλία.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Αφήγηση: Η καθημερινή ζωή των κατοίκων στο χωριό.

Παγωμένες εικόνες και ανίχνευση σκέψης.

Οι μαθητές ανά ζεύγη υποδύονται τους κατοίκους του χωριού. Ένα άτομο υποδύεται τον γεωργό, άλλος τον γιατρό, κάποιος αυτόν που πουλάει τσάι κτλ. Όταν τους δοθεί το σύνθημα εκφράζουν τις σκέψεις τους.

Αφήγηση: Η έλευση των καλόγερων στο χωριό και η στάση των κατοίκων.

Το κουτσομπολιό.

Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες. Με την έλευση των καλόγερων κάνουν σχόλια για το γεγονός μη θέλοντας να αλλάξουν την μέχρι τώρα ζωή τους. Οι ρόλοι απαιτούν αυτοσχεδιασμό και η εμπυχωτρία έχει ενεργή συμμετοχή σ' αυτό.

Αφήγηση: Οι καλόγεροι διαπιστώνουν πως οι άνθρωποι δεν γνωρίζουν πως να είναι ευτυχισμένοι. Προτείνουν λοιπόν να τους δείξουν φτιάχνοντας μια πετρόσουπα.

Δασκάλα σε ρόλο-αυτοσχεδιασμός.

Η εμπυχωτρία στο ρόλο του μικρού κοριτσιού. Πώς η περιέργεια ενός μικρού παιδιού βοήθησε να αλλάξει το κλίμα στο χωριό.

Αφήγηση: οι κάτοικοι βγαίνουν σιγά-σιγά απ τα σπίτια τους για να δουν πως φτιάχνεται μια σούπα από πέτρες .Ένας ένας προθυμοποιείται να φέρει κάποιο υλικό απ το σπίτι του για να νοστιμέψει η σούπα. Η συμπεριφορά τους αλλάζει και ο φόβος αρχίζει να φεύγει απ την καρδιά τους.

Καυτή καρέκλα.

Κάποιοι από τους μαθητές αναλαμβάνουν ως εθελοντές να υποδυθούν τους κατοίκους απαντώντας έτσι σε ερωτήσεις που κάνουν οι άλλοι για τα κίνητρα στην αλλαγή της συμπεριφοράς τους και το πως εκείνοι αισθάνονται.

Αφήγηση: οι καλόγεροι φεύγουν απ' το χωριό δίνοντας ένα μάθημα στους κατοίκους πως το να είσαι ευτυχισμένος είναι απλό, μοιράζοντας με τον άλλον απλόχερα ό,τι και αν έχεις.

Το Flashback: . Η ομάδα με την τεχνική αυτή (με αργή κίνηση ή φράσεις όπως «Θυμάμαι τότε που...» κ.ά) αναπαριστά στιγμές που μοιράστηκε ένα αντικείμενο με κάποιον άλλον.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Συζήτηση.

Συζητήθηκαν τα ακόλουθα. Ποιος είναι ο λόγος που κάποιος έχει δυσκολία στο να μοιραστεί κάτι με τους άλλους; Επίσης αν αυτή η στάση δημιουργεί εμπόδια στις σχέσεις του με τους άλλους; Ποια είναι η ανταμοιβή ενός ανθρώπου που είναι γενναιόδωρος και τέλος αν τα παιδιά εντοπίζουν κοινά σημεία με τους κατοίκους του χωριού και αν τα ίδια μοιράζονται με ευκολία δικά τους πράγματα με άλλους;

5^η παρέμβαση

Θέμα: Οξυθυμία.

Διάρκεια: 45 λεπτά.

Στόχος: Στόχος είναι να μελετηθεί ο ορισμός της οξυθυμίας, ποιες είναι οι αιτίες και ποιες είναι οι συνέπειές της.

Προκείμενο: Στο προκείμενο μελετάται η ιστορία του πράσινου δράκου, ο οποίος δεν μπορούσε να διαχειριστεί τα υπόλοιπα ζώα του δάσους, με αποτέλεσμα να νευριάζει εύκολα και να θυμώνει. Το αποτέλεσμα ήταν κάθε φορά που θύμωνε να καίει όχι μόνο το μέρος που έμενε, το δάσος, αλλά και την γλώσσα του. Είχε φτάσει στο σημείο να μην μπορεί να μιλήσει αλλά μήτε και να φάει. Μια μέρα επισκέφθηκε το δάσος ένα ξωτικό. Το ξωτικό έψαξε να βρει τι έφταιγε. Δεν άργησε να βρει τον δράκο να θυμώνει και να βγάζει φωτιά από το στόμα του. Αμέσως το ξωτικό πήγε κοντά και του έδωσε το «μαγικό κουτί». Από εκείνη την ημέρα ο δράκος όχι μόνο δεν θύμωνε, αλλά σταμάτησε να βγάζει φωτιές και να καίει τα δέντρα. Το δάσος έγινε καταπράσινο όπως παλιά.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θύελλα ιδεών :Ερευνάται η λέξη του θυμού. Καταγράφονται στον πίνακα της τάξης οι σκέψεις των παιδιών, οι οποίες διακρίνουν τα αίτια, τους τρόπους εκδήλωσης και τις συνέπειες που τους ακολουθούν. Με βάση τα παραπάνω γίνεται συζήτηση.

Εκφράζοντας τον θυμό μου.

Οι συμμετέχοντες κινούνται χωρίς περιορισμούς στον χώρο και σκέφτονται τι είναι αυτό που μπορεί να τους θυμώσει, προσπαθώντας να εκφράσουν όσα νιώθουν με το πρόσωπο και το σώμα τους.

Τα αίτια του θυμού-Θυμώνω όταν...

Όλοι στέκονται σε σχήμα κύκλου. Καθένας με την σειρά του λέει με τι θυμώνει. Εκείνοι που συμφωνούν με τους συμμαθητές τους πηγαίνουν ένα βήμα μπροστά και μετά επιστρέφουν στη θέση τους.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Αφήγηση: Ο δράκος αντιμετωπίζει δυσκολία στο να ελέγξει το θυμό του, καταστρέφοντας το μέρος που ζει ,τραυματίζοντας την γλώσσα του και μένοντας μόνος του μιας και δεν μπορεί να συμβιώσει με κανένα άλλο ζώο του δάσους.

Αυτοσχεδιασμός.

Οι μαθητές υποδύονται ανά ζεύγη τον ρόλο του δράκου. Αναπαριστούν ένα συμβάν απ' την ζωή του δράκου στο δάσος, ερχόμενοι αντιμέτωποι με τον θυμό.

Αφήγηση: η κατάσταση αλλάζει όταν στο δάσος καταφθάνει το ξωτικό για να δώσει λύση στο πρόβλημα.

Δάσκαλος σε ρόλο –συνέχεια αυτοσχεδιασμού.

Η προηγούμενη σκηνή αντικαθίσταται με την δασκάλα σε ρόλο ξωτικού να δίνει λύση στο πρόβλημα, προσφέροντας το μαγικό κουτί στο δράκο και οι μαθητές σε ρόλο δράκου να υποδύονται την καινούργια εκδοχή του.

Ανακριτική καρέκλα.

Τα παιδιά υποδύόμενα τον δράκο καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν το πως αισθάνονται αντιπαραβάλλοντας τις δύο παραπάνω σκηνές.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Συζήτηση.

Υπό συζήτηση τέθηκαν τα παρακάτω ζητήματα. Τι μπορεί να είναι το μαγικό κουτί; Με ποιον τρόπο βοήθησε τον δράκο; Για ποιους λόγους μπορεί να θυμώνουμε με τους άλλους; Ποια είναι τα συναισθήματα εκείνου που θυμώνει; Ο λόγος που θυμώνει, αν είναι τελικά κακό όταν θυμώνει κάποιος και τότε ο θυμός είναι βλαβερός;

Φιλοτέχνηση δημιουργίας.

Τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν το δικό τους βιβλίο γράφοντας και εικονογραφώντας τον δικό τους θυμό, καθώς επίσης και τους λόγους που τους δημιουργείται ο θυμός.

6^η παρέμβαση

Θέμα: Οξυθυμία (συνέχεια 5^{ης} παρέμβασης.)

Διάρκεια: 45 λεπτά.

Στόχος: Στόχος είναι να ορισθεί η οξυθυμία και να καταγραφούν οι αιτίες και οι συνέπειές της.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ελεύθερος αυτοσχεδιασμός και αναστοχαστική συζήτηση.

Οι μαθητές παρουσιάζουν τα βιβλία που έχουν δημιουργήσει στην πρότερη παρέμβαση. Σε κύκλο περιγράφουν το έργο τους στους υπόλοιπους.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Αφήγηση αφόρμησης.

Η αφήγηση βασίζεται σε κείμενο του Τρέις Μορόνι. Σχετικό απόσπασμα παρουσιάζεται παρακάτω:

«Όταν θυμώνω, νιώθω πως υπάρχει ένα ηφαίστειο μέσα στο στομάχι μου έτοιμο να εκραγεί. Θέλω να κλοτσήσω, να ουρλιάζω και να χτυπήσω τα πόδια μου τόσο δυνατά, που να αρχίσει να τρέμει η γη. Θέλω να αρχίσω να τρέχω και να μη σταματήσω ποτέ. Όλοι θυμώνουν μερικές φορές. Εγώ θυμώνω όταν κάποιος με κοροϊδεύει ή όταν κάποιος καταστρέφει το κάστρο μου ή όταν με μαλώνουν για κάτι που δεν έκανα. Δεν είναι κακό να θυμώνω. Είναι κακό όμως να επιτρέπω στο θυμό μου να βλάψει κάποιον.

Όταν θυμώνω, προσπαθώ να κάνω πράγματα με τα οποία θα νιώσω καλύτερα. Παίρνω βαθιές ανάσες μέσα και έξω ή ξεκουράζομαι στο αγαπημένο μου ήσυχο μέρος. Όταν συζητώ το λόγο που με έκανε να θυμώσω με τη μαμά ή τον μπαμπά μου νιώθω λιγότερο θυμωμένος. Καμιά φορά θυμώνω τόσο πολύ, που ξεχνάω μέχρι και το λόγο για τον οποίο θύμωσα. Κι αυτό με κάνει να γελάω!»

Συζητήσεις.

Δίνεται στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας προς συμπλήρωση, περικλείοντας τρεις ερωτήσεις. Οι μαθητές ανά ζευγάρια ανταλλάσσουν πληροφορίες μεταξύ τους, απαντώντας στα εξής ερωτήματα :Ποιοι είναι οι άνθρωποι που θέλω να μιλήσω όταν δεν είμαι καλά; Τι είναι αυτό που κάνω για να ηρεμήσω; Περιγράφουν τις απόψεις τους στους υπόλοιπους και συζητάνε.

Συνοπτεύξεις.

Τα παιδιά σε ομάδες των δυο υποδυόμενοι ο ένας τον δημοσιογράφο και ο άλλος τον συνεντευξιαζόμενο, δημιουργούν ερωτοαπαντήσεις σχετικά με την συμπεριφορά τους όταν θυμώνουν ,αλλά και τους τρόπους αποφόρτισής τους.

Ομαδική φιλοτέχνηση δημιουργίας.

Οι μαθητές δημιουργούν μια αφίσα προτείνοντας μ' αυτόν τον τρόπο τεχνικές ηρεμίας.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Αναστοχαστική άσκηση.

Τα παιδιά σε κύκλο με σειρά αναστοχάζονται τι θυμούνται από την σημερινή συνάντησή τους.

7η παρέμβαση

Θέμα : Η σημασία της φιλίας.

Διάρκεια: 45 λεπτά.

Στόχος: Η κατανόηση των χαρακτηριστικών μιας πραγματικής φιλίας και η αναζήτησή της.

Προκείμενο.

Το προκείμενο βασίζεται στο έργο «*Ο μικρός πρίγκιπας*» του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ. Σ' έναν απομακρυσμένο πλανήτη ζει μόνο του ένα αγόρι, ο μικρός πρίγκιπας. Το αγόρι δεν έχει φύγει ποτέ απ τον πλανήτη. Μοναδική του συντροφιά αποτελεί ένα τριαντάφυλλο και η μοναδική του ασχολία είναι να το περιποιείται, ποτίζοντάς το και σκαλίζοντάς το. Το αγόρι δεν μιλάει ποτέ με το τριαντάφυλλο ,όμως το λουλούδι θέλει κάτι να του πει.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κύκλος των σκέψεων- Δάσκαλος σε ρόλο.

Οι μαθητές ερωτούνται τι θα ήθελε να πει το λουλούδι στο αγόρι;

Ζητείται απ' τα παιδιά να σχηματίσουν κύκλο. Η εμψυχώτρια σε ρόλο μικρού πρίγκιπα, βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου. Τα παιδιά σε ρόλο τριαντάφυλλου λένε μια πρόταση το καθένα για το τι σκέφτεται το τριαντάφυλλο.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Συνέχεια αφήγησης.

Κάθε βράδυ, ο μικρός πρίγκιπας κάθεται μόνος του, κοιτάζει τον ήλιο που δύει και σκέφτεται.

Παρακολούθηση της σκέψης.

Κάθε συμμετέχοντας λέει μια σκέψη του μικρού πρίγκιπα στην ολομέλεια.

Αφήγηση

(Η εμπυχώτρια έχοντας ήδη τοποθετήσει στον τοίχο ένα μήνυμα που γράφει, για να βρεις ένα πραγματικό φίλο, πρέπει να ψάξεις πολύ.)

Ο μικρός πρίγκιπας σκέφτεται το μήνυμα. Θέλει να ταξιδέψει και να συναντήσει καινούργιους φίλους ,όμως φοβάται την αλλαγή. Ένα σμήνος πουλιών, γίνεται το εισιτήριο του για να γνωρίσει καινούργιους πλανήτες. Το αγόρι φτάνει σ' έναν άλλο πλανήτη.

Παγωμένες εικόνες- τα εμπόδια μιας φιλίας.

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες ,αναπαριστώντας την συνάντηση ανάμεσα στον μικρό πρίγκιπα και κάποιον απ τον νέο πλανήτη που δοκιμάζει να τον κάνει φίλο του, ο οποίος με την συμπεριφορά του κρίνεται ανάξιος γι' αυτό. Προτείνεται το τέλος της κάθε αναπαράστασης να ολοκληρώνεται με παγωμένη εικόνα.

Αφήγηση.

Ο μικρός πρίγκιπας συνεχίζοντας το ταξίδι του προσγειώνεται στη Γη.

Παραγωγή ήχων.

Οι μαθητές δημιουργούν ήχους που ακούγονται στον πλανήτη Γη. Εν συνεχεία τους ζητείται να αποκωδικοποιήσουν αυτούς τους ήχους.

Αφήγηση.

Ο μικρός πρίγκιπας, δεν έχει καταφέρει να κάνει κάποιον φίλο στον νέο πλανήτη, παρότι δεν είναι ένας ερημικός πλανήτης όπως ο δικός του και αισθάνεται μοναξιά, μη έχοντας τίποτα να ασχοληθεί, ούτε καν το τριαντάφυλλό του. Ωσπου μια μέρα σώζει ένα ζώακι της γης από πνιγμό

που του ζητάει βοήθεια. Το ζώο αυτό είναι μια αλεπού. Οι δυο τους γνωρίζονται και ανακαλύπτει ο ένας στοιχεία του άλλου, ώσπου αρχίζουν να γίνονται φίλοι. Η αλεπού του εκμυστηρεύεται πως γνωρίζει το μυστικό της φιλίας και ότι μπορεί να τον βοηθήσει να αναγνωρίσει έναν καινούργιο φίλο.

Μίμηση –συμπλήρωση. Καθρέφτης.

Τα μέλη της ομάδας χωρίζονται σε ζευγάρια, υποδυόμενοι το ένα μέλος το μικρό πρίγκιπα και το άλλο την αλεπού. Στέκονται απέναντι, μιμούμενοι και συμπληρώνοντας ο ένας τις κινήσεις του άλλου, αντικατοπτρίζοντας την έννοια της φιλίας όπου ο ένας συμπληρώνει τον άλλον. Στόχος να γίνει αντιληπτό απ τα παιδιά ότι η φιλία είναι μια συνεχής πορεία ανταλλαγής στοιχείων με τους άλλους.

Αφήγηση.

Ο μικρός πρίγκιπας σκέφτηκε το τριαντάφυλλό του. Έχοντας μάθει για την φιλία συνειδητοποίησε πως ήταν πραγματικοί φίλοι με το τριαντάφυλλό του. Το αγόρι αποχαιρέτησε την αλεπού, ανέβηκε στην πλάτη ενός πουλιού και ξεκίνησε το ταξίδι επιστροφής προς τον πλανήτη του.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Μέσω της συζήτησης απαντήθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα στην ομάδα. Τι πρέπει να κάνω για να βρω ένα φίλο; Πως μπορώ να αναγνωρίσω έναν αληθινό φίλο; Πώς μπορεί να διατηρηθεί μια φιλία;

Ομαδικό γλυπτό.

Τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγάρια αναπαριστούν σκηνές με θέμα την φιλία.

8η παρέμβαση

Διάρκεια: 45 λεπτά

Θέμα παρέμβασης: Η αυτογνωσία και η αποδοχή του εαυτού.

Στόχος: Να αντιληφθούν τα παιδιά πως οι άνθρωποι οφείλουν να δέχονται τον εαυτό τους με τα προτερήματα και τις αδυναμίες τους.

Προκείμενο.

Το προκείμενο, έχει ως βάση το παραμύθι «*Ο Φαντασμένος*», της Ζώρζ Σαρρή. Η ιστορία αναφέρεται σ' έναν νεαρό άρχοντα ο οποίος από όταν γεννήθηκε είχε μεγάλη μύτη. Οι γονείς του μη μπορώντας να αποδεχτούν αυτήν του την αδυναμία, δεν τον αφήνουν να βγει εκτός των τειχών του παλατιού και αναγκάζουν τους αυλικούς να φορούν μεγάλες ψεύτικες μύτες, κολακεύοντας με αυτόν τον τρόπο τον νεαρό άρχοντα για την ομορφιά του. Το γεγονός όμως δεν μένει για πολύ μυστικό όταν στο παλάτι, με αφορμή τον εορτασμό των δώδεκα χρόνων του νεαρού άρχοντα, καταφθάνει απρόσκλητη μια γριά μαζί με την εγγονή της, η οποία πρόκειται να του αποκαλύψει την αλήθεια.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Καθρέφτης.

Οι μαθητές ανά ζεύγη κοιτούν αντικριστά ο ένας τον άλλον. Το ένα άτομο κάνει παντομίμα και το άλλο άτομο κάνει τον καθρέφτη στην προσπάθειά του να αποτυπώσει πιστά τις κινήσεις του πρώτου. Στην συνέχεια οι ρόλοι αντιστρέφονται. Με σύνθημα του εμπυχωτή υποδύονται ένα πρόσωπο το οποίο θαυμάζει τον εαυτό του κοιτάζοντας το είδωλό του στον καθρέφτη και ένα άλλο πρόσωπο που διακατέχεται από ανασφάλεια και δεν του αρέσει ο εαυτός του.

Ανίχνευση της σκέψης.

Οι συμμετέχοντες, χωρισμένοι σε ομάδες με δυναμικές εικόνες, υποδύομενοι τους γονείς του Φαντασμένου, αποτυπώνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους την ημέρα της γέννησης του. Στόχος να φανεί η αντίδραση των φαντασμένων γονιών απέναντι στην γέννηση ενός παιδιού με μια ιδιαιτερότητα.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Αφήγηση: Η ωραία ζωή του νεαρού άρχοντα στο παλάτι και η ψευδή αίσθηση για την ομορφιά του.

Στιγμιότυπα.

Οι μαθητές κάνουν ομάδες που αποτελούνται από τέσσερα άτομα και φτιάχνουν στιγμές από την καθημερινότητα του νεαρού άρχοντα στο παλάτι. Σκοπός είναι να περιγράψουν την ψεύτικη ζωή του, τα αρεστά σχόλια που εισπράττει, αλλά και τα κακόβουλα σχόλια που γίνονται για εκείνον από πίσω του.

Αφήγηση: Η αποκάλυψη του μυστικού από την γριά και η συνειδητοποίηση της αλήθειας από τον Φαντασμένο.

Ανακριτική καρέκλα: Οι μαθητές υποδύμενοι τον Φαντασμένο αποκαλύπτουν τις σκέψεις του.

Κύκλος της συνείδησης: Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν δύο ομόκεντρους κύκλους. Τα παιδιά στον εσωτερικό κύκλο υποδύονται τον Φαντασμένο. Αυτά που είναι στον εξωτερικό κύκλο αντιπροσωπεύουν τη φωνή της συνείδησης του και τον συμβουλεύουν τι να κάνει. Να παραμείνει κλεισμένος στον μικρόκοσμό του ή να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα;

Συνεχίζω την ιστορία.

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Το κάθε παιδί λέει την δική του εκδοχή για το πως πιστεύει ότι ο Φαντασμένος συνέχισε την μετέπειτα ζωή του.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Συζήτηση.

Συζητούνται θέματα όπως: Πόσο εύκολο ή όχι είναι τελικά η αποδοχή του εαυτού μας και πως μπορούμε να τον αγαπήσουμε με τις αδυναμίες του; Τι συνεπάγεται όταν κάποιος έχει ψευδή αίσθηση της εικόνας του και ποια η σημαντικότητα της εξωτερικής εμφάνισης σε σχέση με τους άλλους;

9η Παρέμβαση

Διάρκεια: 45 λεπτά.

Θέμα : Τα κοινωνικά στερεότυπα.

Στόχος: Να αντιληφθούν τα παιδιά τι είναι τα κοινωνικά στερεότυπα και να καλλιεργήσουν κριτική στάση απέναντί τους.

Προκείμενο.

Το προκείμενο βασίζεται στο παραμύθι του Tomie dePaola, «*Ο Όλιβερ Μπάτον είναι Φλούφλης*». Περιγράφεται η ιστορία ενός αγοριού που δεν του αρέσει ο αθλητισμός όπως στα άλλα αγόρια, δεν του αρέσει να κάνει πράγματα που κάνουν τα άλλα αγόρια. Αντιθέτως του αρέσει να κάνει βόλτες στο δάσος, να ζωγραφίζει, να μεταμφιέζεται, να χορεύει. Όλοι, ακόμα και η οικογένειά του, τον παροτρύνουν να παίξει μπάλα. Αυτός όμως λατρεύει τον χορό. Η ιστορία στο τέλος της δείχνει ότι ο Όλιβερ θα αποδείξει τι αξίζει δείχνοντας σε όλους πως στον χορό έχουν θέση και τα αγόρια.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παιχνίδι εμπιστοσύνης. Οδήγησε τον τυφλό.

Τα παιδιά χωρίζονται ανά ζεύγη. Ένα παιδί υποδύεται τον τυφλό και το άλλο τον οδηγό. Ο οδηγός καθοδηγεί τον τυφλό μέσα στον χώρο για να μην έρθει σε σύγκρουση με τους υπόλοιπους. Οι ρόλοι εναλλάσσονται.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Αφήγηση: Η λατρεία του Όλιβερ Μπάτον για τον χορό.

Προσωπικά αντικείμενα του ρόλου.

Οι μαθητές ανά ζεύγη (αγόρι- κορίτσι), σκέφτονται διάφορα αντικείμενα του Όλιβερ και τα κάνουν αναπαράσταση με το σώμα τους.

Αφήγηση: Ο Όλιβερ στο σχολείο, τα κοροϊδευτικά σχόλια για τα παπούτσια χορού του και η διαμεσολάβηση μιας συμμαθήτριάς του για να του φερθούν διαφορετικά.

Συλλογικός ρόλος και δάσκαλος σε ρόλο.

Οι μισοί μαθητές υποδύονται τον Όλιβερ που δεν θέλει να αφήσει αυτό που αγαπά τον χορό και οι άλλοι τα αγόρια που τον απορρίπτουν για αυτήν του την επιλογή. Η εμπυχωτέρα έχει τον ρόλο που μεσολαβεί για να τον αποδεχτούν.

Αφήγηση: Ο Όλιβερ συνεχίζει τα μαθήματα χορού. Η δασκάλα χορού τον ενημερώνει για έναν διαγωνισμό ταλέντων και ο Όλιβερ αποφασίζει να λάβει μέρος.

Καυτή καρέκλα.

Οι συμμετέχοντες υποδύομενοι τον Όλιβερ απαντούν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τα συναισθήματά του.

Αφήγηση: Φτάνει η ημέρα του διαγωνισμού, οι συμμαθητές του δεν προτίθενται να τον παρακολουθήσουν. Ο Όλιβερ δεν καταφέρνει να πάρει το πρώτο βραβείο. Απογοητευμένος δεν επιθυμεί να επιστρέψει στο σχολείο του. Προς μεγάλη του έκπληξη οι συμμαθητές του δεν τον κοροϊδεύουν πια, αντίθετα τον θαυμάζουν που μπόρεσε και κυνήγησε το όνειρό του.

Συλλογικός ρόλος και δάσκαλος σε ρόλο.

Ο Όλιβερ επιστρέφει στο σχολείο. Η εμψυχώτρια υιοθετεί τον ρόλο του Όλιβερ ,ενώ τα παιδιά των συμμαθητών του Όλιβερ. Τα παιδιά σε ρόλο μοιράζονται τις σκέψεις τους.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Συζήτηση.

Αποσαφηνίζεται η έννοια του κοινωνικού στερεοτύπου. Συζητούνται θέματα όπως για το αν είναι ορθό να διακρίνονται οι άνθρωποι ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους, (φύλο, ταυτότητα, θρησκεία κ.α.). Υπάρχουν τέτοιες αντιλήψεις και αν ναι ποιες οι συνέπειες τους και για τα δύο μέρη;

10η παρέμβαση

Διάρκεια: 45 λεπτά.

Θέμα παρέμβασης: Η αυτοεκτίμηση.

Στόχος: Η παρέμβαση στοχεύει στο να καλλιεργηθεί τόσο η αυτοεκτίμηση όσο και η αυτογνωσία των παιδιών προκειμένου να γνωρίσουν τα δυνατά τους σημεία.

Προκείμενο.

Το προκείμενο της αφήγησης βασίζεται στο παραμύθι «Ζητείται πειρατής για περιπέτεια» . Πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι ο «μικρούλης, κοντούλης» Οδυσσέας. Ένα αγόρι πιο κοντό απ’ όλα τα άλλα παιδιά στην τάξη του, το οποίο καθημερινά δέχεται κοροϊδευτικά σχόλια απ’ τους συμμαθητές του κι ας κάνει τα αδύνατα δυνατά για να ψηλώσει. Το κοφτερό του μυαλό και η τόλμη του καταφέρνουν να αντιστρέψουν την κατάσταση και να τον κάνουν ήρωα, στα μάτια όλων των παιδιών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά κινούνται μέσα στον χώρο και προσπαθούν να αποφύγουν το παιδί το οποίο φορά ένα αστείο καπέλο. Αν το παιδί καταφέρει να φορέσει το καπέλο σε κάποιο άλλο παιδί τότε είναι η σειρά του να κυνηγήσει.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Αφήγηση: το μικρό παιδί μη μπορώντας να διαχειριστεί την κατάσταση, εγκαταλείπει το σπίτι του και την πρότερη ζωή του, με σκοπό να γίνει πειρατής.

Ρόλος στον τοίχο.

Σ’ ένα χαρτί του μέτρου, σχεδιάζεται η φιγούρα του Οδυσσέα. Η ομάδα καλείται να καταγράψει στο εξωτερικό του σκίτσου, τα πειράγματα που δέχεται το νεαρό αγόρι, ενώ στο εσωτερικό τα συναισθήματα που νιώθει.

Αφήγηση: Το νεαρό αγόρι, καταφέρνει να γίνει πειρατής, σώζοντας μάλιστα το πλήρωμα και τον αρχipeiraτή του πλοίου που βρίσκεται, σε μια συμπλοκή μ’ ένα άλλο πειρατικό πλοίο. Γυρνώντας λοιπόν σπίτι του έχει την υποδοχή ήρωα και όλα τα παιδιά που πριν τον περιγελούσαν, τώρα τον θαυμάζουν.

Συζήτηση.

Όλοι συζητούν για το πραγματικό νόημα της ιστορίας. Η εμψυχώτρια προσπαθεί να βάλει τα παιδιά σε μια διαδικασία στο να αναζητήσουν τα αίτια που μπορεί να κάνουν κάποιον να αισθανθεί μειονεκτικά από το πείραγμα κάποιου άλλου. Σκέφτονται αν έχουν υπάρξει σε αυτήν την θέση. Χωρίς να αναφέρουν το όνομά, τους ζητείται να γράψουν σε χαρτί πειράγματα που έχουν κάνει σε άλλα άτομα. Όταν αυτά διαβαστούν συζητούν για το πως αισθάνθηκαν.

Άσκηση αναστοχασμού.

Σημασία του ήρωα- ηρωίδας.

Η εμπυυχώτρια μοιράζει στα παιδιά ένα χαρτί που έχει πάνω του σχεδιασμένο ένα μέταλλο, καθώς επίσης και από ένα μολύβι. Τα παιδιά καλούνται να γράψουν κάτι επάνω που θεωρούν ότι αξίζει πραγματικά στον εαυτό τους για κάτι που κάνουν, ή ένα χαρακτηριστικό που έχουν και νιώθουν περήφανοι. Κάθε ένας μπορεί να σκεφτεί ως και τρία πράγματα που νιώθει περήφανος και στην συνέχεια τα παρουσιάζει μπροστά σε όλους.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Συζήτηση.

Υπό συζήτηση τίθεται το αν οφείλουμε να έχουμε αυτοεκτίμηση, για ποιο λόγο και πως κνηγιέται η αυτοπραγμάτωσή μας.

11η παρέμβαση

Διάρκεια: 45 λεπτά.

Θέμα παρέμβασης: Η διαφορετικότητα.

Στόχος: Σκοπός της παρέμβασης είναι να αντιληφθούν τα παιδιά την σημαντικότητα της διαφορετικότητας, τους λόγους που δυσκολεύουν την προσαρμογή ενός ατόμου σε μια κοινωνική ομάδα, το πως επηρεάζεται αλλά και την μετατροπή ενδεχόμενων μειονεκτημάτων σε πλεονεκτήματα.

Προκείμενο

Το προκείμενο βασίζεται στο μυθιστόρημα «Αστραδενή» της Ευγενίας Φακίνου. Στην ιστορία περιγράφεται η ζωή ενός κοριτσιού με το παράξενο όνομα Αστραδενή, το οποίο μεταναστεύει απ' το μικρό νησί της Σύμης, στην Αθήνα. Στο καινούργιο της σχολείο αντιμετωπίζει περιφρονητικά σχόλια απ' τους συμμαθητές της, λόγω του ασυνήθιστου ονόματός της. Ακόμα και η δασκάλα δεν είναι πρόθυμη να δεχτεί το όνομα της νέας μαθήτριας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παιχνίδι εμπιστοσύνης.

Η ομάδα δημιουργεί έναν κύκλο. Ένα παιδί εθελοντής στέκεται στη μέση του κύκλου. Το παιδί έχοντας τα μάτια κλειστά αφήνεται να πέσει ελαφρά προς τα πίσω. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες τον συγκρατούν, τον σπρώχνουν απαλά, τον ταλαντεύουν. Στη συνέχεια, γίνεται συζήτηση με τους συμμετέχοντες για το πώς αισθάνθηκαν.

Ημερολόγιο.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τους ζητείται να καταγράψουν τρεις φράσεις απ' το ημερολόγιο της Αστραδενής. Μια φράση για το παρελθόν, μια για το παρόν και μια για το μέλλον. Τα κείμενα παρουσιάζονται στην ολομέλεια.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Αφήγηση: Οι περισσότεροι απ' τους συμμαθητές της Αστραδενής δεν την αποδέχονται, ώσπου μια μέρα την κοροϊδεύουν και αυτή τους χτυπάει.

Ρόλος στον τοίχο.

Ζωγραφίζεται στον πίνακα η φιγούρα της Αστραδενής. Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες. Η μια ομάδα καλείται να γράψει στο εσωτερικό της φιγούρας τα συναισθήματα της Αστραδενής, ενώ η άλλη ομάδα στο εξωτερικό, τις σκέψεις των συμμαθητών της.

Αφήγηση: Η Αστραδενή οδηγείται στο γραφείο του διευθυντή. Ο διευθυντής συγκαλεί σύλλογο με σκοπό να διερευνήσει το θέμα.

Θέατρο της Αγοράς.

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα αναπαριστά τους δασκάλους, ενώ η δεύτερη ομάδα την Αστραδενή, χωρισμένη σε τρεις ακόμα υποομάδες. Η εμπυχωτρία βρίσκεται σε ρόλο διευθυντή, παρουσιάζοντας στους άλλους δασκάλους το συμβάν. Μια μαθήτρια υποδύεται τον ρόλο της δασκάλας της Αστραδενής προτείνοντας την τιμωρία της. Η εμπυχωτρία σε ρόλο διευθυντή προτρέπει τις τρεις υποομάδες (υποδύονται τον ρόλο της Αστραδενής), να μιλήσει εναλλάξ, με σκοπό να υπερασπιστεί τον εαυτό της. Αφού ακουστούν οι απολογίες, η εμπυχωτρία σε ρόλο διευθυντή ζητά την άποψη της άλλης ομάδας που υποδύεται τους δασκάλους.

Απολογία της Αστραδενής- Συλλογικός ρόλος.

Ζητείται απ' τους μαθητές, αφού χωριστούν σε ομάδες να γράψουν ένα κείμενο, υποδυόμενοι την Αστραδενή στο οποίο παραθέτουν τους λόγους που οδηγήθηκε σ' αυτή την ενέργεια, υπερασπιζόμενη τη διαφορετικότητά της.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Συζήτηση.

Με τα παιδιά συζητούνται θέματα που αφορούν την διαφορετικότητα των άλλων, πως η διαφορετικότητα μπορεί να επηρεάσει την ζωή των ανθρώπων αρνητικά, πως η κοινωνία αντιμετωπίζει τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί και πως μπορεί η αδυναμία να μετατραπεί σε προτέρημα.

Άσκηση αναστοχασμού.

Τα παιδιά στέκονται σε κύκλο και η εμπυχωτρία σε ρόλο Αστραδενής μπαίνει στο κέντρο του. Ζητείται απ' το κάθε παιδί να μοιραστεί μια σκέψη του με την Αστραδενή και την υπόλοιπη ομάδα πάνω σ αυτά που άκουσε και βίωσε στο εργαστήριο.

12η παρέμβαση

Διάρκεια: 45 λεπτά.

Θέμα παρέμβασης: Ο εκφοβισμός και η βία στο σχολείο.

Στόχος: η παρέμβαση αυτή στοχεύει την διερεύνηση του φαινομένου και στους τρόπους αντιμετώπισής του.

Προκείμενο.

Το προκείμενο έχει ως βάση το βιβλίο της Μαρίας Ρουσάκη «Ο νταής του σχολικού». Περιγράφει την ζωή ενός παιδιού του Αριστοτέλη, που ενώ του αρέσει τόσο πολύ το σχολείο, εξαιτίας ενός άλλου παιδιού που το εκφοβίζει στο σχολικό, δυσκολεύεται να συνεχίσει την καθημερινότητά του και να πάει στο σχολείο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βόμβα και Ασπίδα.

Οι μαθητές κινούνται ελεύθερα, βάζοντας στον νου τους κάποιον από τους συμμαθητές τους που παριστάνει την βόμβα, αποφεύγοντας τον. Η εμψυχώτρια μετρά αντίστροφα και όταν λέει στοπ οι παίκτες πρέπει να βρίσκονται μακριά από την βόμβα τους. Στην συνέχεια ο κάθε ένας επιλέγει έναν συμμαθητή του σαν ασπίδα, ενάντια στην βόμβα. Έτσι, όταν η εμψυχώτρια πει στοπ η ασπίδα του παίκτη θα πρέπει να είναι ανάμεσα σε εκείνον και στην βόμβα του.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Status.

Η εμψυχώτρια έχει αριθμήσει χαρτιά από το 1 έως το 10. Οι συμμετέχοντες επιλέγουν ένα αριθμό. Ο αριθμός τους δηλώνει το status τους (θέση ισχύος). Ο αριθμός 1 δηλώνει τη χαμηλότερη και ο αριθμός 10 την υψηλότερη. Κινούνται στο χώρο προσπαθώντας να έχουν βλεμματική επαφή. Οι μαθητές με τον αριθμό 10 κοιτάνε πιο θαρραλέα τους άλλους. Με το σύνθημα της εμψυχώτριας εναλλάσσονται τα status.

Ιδεοθύελλα.

Η εμψυχώτρια ζητάει από την ομάδα να καταθέσει με τρόπο άμεσο ό,τι σκέφτεται πάνω στο θέμα που τους απασχολεί. Ακούγονται οι σκέψεις των παιδιών στην ολομέλεια.

Ανακριτική καρτέκλα.

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα υποδύεται τον Αριστοτέλη ,ενώ η άλλη το παιδί που ασκεί τον εκφοβισμό. Οι δυο ομάδες απαντούν σε ερωτήματα που σχετίζονται με τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Συζήτηση.

Συζητήθηκαν οι λόγοι που κάποιος κάνει σχολικό εκφοβισμό. Τα συναισθήματα εκείνων που εμπλέκονται και υπόκεινται τον εκφοβισμό, τα κίνητρα της συμπεριφοράς τους και οι λύσεις που μπορεί κάποιος να αναζητήσει για να τον αντιμετωπίσει.