



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Διπλωματική εργασία με θέμα:

«Η Καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Μαθητών του Δημοτικού
Σχολείου, μέσα από την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση»

Αθηνά Πρίντζη (Α.Μ. 664)

Εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπων: Ανδρέας Φουντουλάκης, Καθηγητής

Μέλη: Μαρία Κρέζα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Άννα Στραταριδάκη, Καθηγήτρια

Ρέθυμνο, Ιούνιος 2024

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	7
Abstract.....	8
Μέρος Πρώτο	9
Θεωρητική Προσέγγιση.....	9
Εισαγωγή.....	10
1.1 Θέατρο και Εκπαίδευση.....	13
1.2. Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή.....	16
1.3 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, στην Ελλάδα.....	21
1.4 Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση.....	23
1.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού - εμπυχωτή.....	28
2. Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	30
2.1. Τι είναι το συναίσθημα: Ορισμός	31
2.2. Συναισθήματα και θεωρητικές προσεγγίσεις.....	33
2.3 Συναισθηματική ανάπτυξη	34
2.4 Εννοιολογικές προσεγγίσεις και ορισμοί της νοημοσύνης.....	37
2.5 Συναισθηματική νοημοσύνη ορισμός.....	39
2.6 Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης	44
2.7 Ενσυναίσθηση	46
2.8 Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαίδευση.....	47
2.9 Συναισθηματική νοημοσύνη και η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	49
Δεύτερο Μέρος.....	53
Ερευνητική Προσέγγιση	53
3. Εισαγωγή.....	54
3.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....	55
3.2 Σκοπός έρευνας	58
3.3 Ερευνητική υπόθεσή και ερευνητικά ερωτήματα	59
3.4 Μέθοδος / ερευνητικός σχεδιασμός.....	60
3. 5 Δείγμα- Ερευνητικός πληθυσμός.....	62
3.6 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	65
3.7 Περιγραφή προγράμματος δράσεων.....	67
4. Ανάλυση ερευνητικού υλικού.....	69
4.1 Συνεντεύξεις.....	69
4.1.1 Συνέντευξη πριν το πρόγραμμα δράσεων.....	70
4.1.2 Συνέντευξη μετά το πέρας του προγράμματος δράσεων	77

4.2 Συμμετοχική Παρατήρηση / Προσωπικό Ημερολόγιο	82
4.2.2 Πρώτος κύκλος δράσεων.....	83
4.2.3 Δεύτερος κύκλος δράσεων.....	92
4.2.3 Τρίτος κύκλος δράσεων.....	97
4.3 Συνολικός σχολιασμός από την ανάλυση των παρατηρήσεων και του προσωπικού ημερολογίου	104
5. Συμπεράσματα.....	105
5.1. Συμπεράσματα/ Συζήτηση.....	105
5.2 Περιορισμός έρευνας.....	107
5.3 Προτάσεις για το μέλλον.....	107
Επίλογος.....	108
Βιβλιογραφία	111
Παράρτημα 1.....	121
Παράρτημα 2.....	142

*«... Τα συναισθήματα μας βάζουν σε κίνηση,
γεμίζουν τις μέρες μας με φως και σκιά, μας
καθιστούν πρωταγωνιστές και όχι θεατές του
δράματος της ζωής».*

M.Arnold, 1960

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Τέχνη και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Παρακάτω θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άτομα που συνέβαλαν στην εκπόνηση της.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ανδρέα Φουντουλάκη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης για την για την στήριξη και την καθοδήγηση του. Οι πολύτιμες συμβουλές του με οδήγησαν στην επιτυχή ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της επιτροπής, την κα Μαρία Κρέζα, επίκουρη καθηγήτρια και την κα Άννα Στραταριδάκη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστώ την Διευθύντρια του σχολείου και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη τους κατά την διεξαγωγή της έρευνας. Τις θερμότερες ευχαριστίες μου θα ήθελα να τις εκφράσω στους μαθητές μου, που με την πολύτιμη συμμετοχή τους και την ευχάριστη διάθεση τους γίναμε συνοδοιπόροι στο ταξίδι αυτό.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στα πρόσωπα του οικογενειακού μου περιβάλλοντος και ιδιαίτερα στον σύντροφο της ζωής μου Ντίνο, που με την αμέριστη υποστήριξη και κατανόηση του, συνέχισα με θάρρος και υπομονή. Τέλος θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στον μικρό μου γιο Θωμά, που μέσα από τα μάτια του έβρισκα την ελπίδα και την δύναμη για να ολοκληρώσω αυτό το μακροχρόνιο ταξίδι.

*Στον Ντίνο, τον Θωμά και στον
μικρό Μάριο που έρχεται...*

Περίληψη

Η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μαθητών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού, είναι το αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας. Ως ερευνητική μέθοδος υιοθετείται η έρευνα δράσης, με ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, αποβλέποντας στην απόδειξη της ερευνητικής υπόθεσης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός προγράμματος βασισμένου στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης παιδιών της δημοτικής εκπαίδευσης. Ακολουθώντας την βιβλιογραφική ανασκόπηση στο πρώτο και θεωρητικό μέρος της εργασίας, η ερευνήτρια δημιούργησε ένα πρόγραμμα έξι δράσεων βασισμένο στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Μέσω της βιωματικής προσέγγισης της τέχνης του θεάτρου και των θεατρικών τεχνικών καθώς και την σύμπραξη και άλλων τεχνών όπως η μουσική, η λογοτεχνία και οι εικαστικές τέχνες, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τα συναισθήματα τους, μπόρεσαν στην θέση του άλλου, διαχειρίστηκαν καταστάσεις και επίλυσαν προβλήματα.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 25 μαθητές από δυο τμήματα της Δ΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου των Χανίων. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 17 μαθητές, (9 κορίτσια και 8 αγόρια), στις συνεντεύξεις συμμετείχαν μόνο τα 12 από αυτά. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 16 μαθητές (11 κορίτσια και 6 αγόρια) και στις συνεντεύξεις συμμετείχαν μόνο τα 12 παιδιά. Για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας πριν και μετά το πρόγραμμα αξιοποιήθηκε για την αξιολόγηση των δυο ομάδων η ημοδομημένη συνέντευξη ανοιχτού τύπου, για να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές στις δυο ομάδες ως προς την επίδραση της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης των παιδιών. Επιπλέον χάρη στην συμμετοχική παρατήρηση και στο προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, καταγράφηκαν δεδομένα από την πειραματική ομάδα, όπου και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα δράσεων.

Τα αποτελέσματα με βάση την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν στις δράσεις, ανέπτυξαν την αυτοπεποίθησή τους, την ενσυναίσθησή τους και βελτίωσαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Ιδιαίτερα διαπιστώθηκε η ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης, του αυτοελέγχου, της ενσυναίσθησης και της βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ενσυναίσθηση, Δ΄ Δημοτικού

Abstract

The impact of Drama in Education (D.i.E.) on the development of emotional intelligence in fourth-grade elementary school students is the subject of this study. Action research is adopted as the research method, using qualitative data collection tools, aiming to prove the research hypothesis.

The purpose of this study was the design, implementation, and evaluation of a program based on Drama in Education techniques aimed at developing the emotional intelligence of elementary school children. Following a literature review in the first and theoretical part of the work, the researcher created a six-activity program based on Drama in Education techniques. Through the experiential approach of the art of theater and theatrical techniques, as well as the incorporation of other arts such as music, literature, and visual arts, children engaged with their emotions, put themselves in others' positions, managed situations, and solved problems.

A total of 25 students from two fourth-grade classes of Elementary School of Chania participated in the research. The control group consisted of 17 students (9 girls and 8 boys), of which only 12 participated in the interviews. The experimental group consisted of 16 students (11 girls and 6 boys), of which only 12 participated in the interviews. To collect data before and after the program, a semi-structured open-ended interview was used to evaluate the two groups, aiming to identify any differences regarding the impact of drama on the development of children's emotional intelligence and empathy. Additionally, through participatory observation and the researcher's personal journal, data were recorded from the experimental group, where the action program was implemented.

The results, based on the qualitative analysis of the data, showed that the students in the experimental group who participated in the activities developed their self-confidence, empathy, and improved their interpersonal relationships compared to the students in the control group. Notably, there was a significant development in self-awareness, self-control, empathy, and the improvement of interpersonal relationships among the students.

Key words: Drama in Education, Emotional Intelligence, Empathy, fourth-grade

Μέρος Πρώτο
Θεωρητική Προσέγγιση

Εισαγωγή

Το θέατρο είναι μια πολυσημική τέχνη λόγω της συνθετότητας και της κοινωνικής του διάστασης. Από τότε που τέθηκαν τα πρώτα θεμέλια της τέχνης του θεάτρου στην αρχαιότητα έως σήμερα, το θέατρο όχι απλά ψυχαγωγεί αλλά και παιδεύει το κοινό του. Το θέατρο ως καθρέπτης της κοινωνίας μιμείται, αναπαραστέι πράξεις και καταστάσεις, διαμορφώνει και παράγει συνειδήσεις. Λόγω των κοινωνικών, ιδεολογικών, παιδαγωγικών και ψυχαγωγικών του διαστάσεων οι παιδαγωγοί εμπλέκουν τις θεατρικές μεθόδους στο σχολικό πλαίσιο εδώ και πολλά χρόνια (Γραμματάς, 2005). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές, κοινωνιολογικές και ψυχολογικές μελέτες που αναπτύσσονται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έως και σήμερα τεκμηριώνουν τις θεωρίες τους για την παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου, αλλά και την αναγκαιότητα του στο σχολικό περιβάλλον.

Η εφαρμογή θεατρικών των τεχνικών και των μεθόδων μέσα στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης και η επαφή των ατόμων από την παιδική ηλικία με την τέχνη του θεάτρου, διαμορφώνει προσωπικότητες, ενισχύει την κοινωνικότητα των ατόμων, αναπτύσσει τις εκφραστικές, σωματικές και κινητικές δεξιότητες του, εμπνυχώνει και ψυχαγωγεί, ενθαρρύνει και αναπτύσσει την συναισθηματική έκφραση, (Παπαδόπουλος, 2010).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην παιδαγωγική διάσταση της τέχνης του θεάτρου στην εκπαίδευση. Μελετώντας την βιβλιογραφική ανασκόπηση στο πρώτο κεφάλαιο, αναγνωρίζουμε την ογκώδη και πολυποίκιλη πληθώρα ερευνών και προσεγγίσεων για την παιδαγωγική αξία του θεάτρου στην εκπαίδευση. Η ιχνηλάτηση του μεγάλου όγκου πηγών και πληροφοριών, θα μας οδηγήσει στις βασικές ιδέες και θεωρίες της επιστημονικής κοινότητας.

Σε μια προσπάθεια να αποσαφηνίσουμε τον ορισμό, θα στραφούμε σε μια ιστορική αναδρομή του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση, φανερώνοντας τις ποικίλες προσεγγίσεις και μεθόδους της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως επίσης τον καταλυτικό της ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, στα σύγχρονα μοντέλα εκπαίδευσης.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως παιδαγωγική μέθοδος εφαρμόζεται είτε ως αυτούσιο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, είτε ως μέσο για την διδασκαλία των διδασκόμενων μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. Οι βασικές τεχνικές της δραματικής τέχνης

που εφαρμόζονται σε ένα σχολικό περιβάλλον, μπορούν να θίξουν και να επεξεργαστούν διάφορα είδη θεμάτων. Επιπλέον ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή, σε αυτήν την βιοματική ολιστική μέθοδο μάθησης, χαρακτηρίζεται ως κινητήρια δύναμη, όπου θα ενθαρρύνει τα παιδιά, με δημιουργικό τρόπο, να απελευθερωθούν, μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας (Heathcote & Bolton, 1995).

Η επαφή των ανθρώπων με τις τέχνες συμβάλει θετικά στην πνευματική και ψυχική τους εξέλιξη, ενώ η εκπαιδευτική διάσταση των τεχνών, μπορεί να καλλιεργήσει διάφορες δεξιότητες συμβάλλοντας θετικά στην ανάπτυξη των ποικίλων τύπων νοημοσύνης (Βάος, 2008; Gardner, 1983).

Το πεδίο των συναισθημάτων είναι ένα βασικό θέμα έρευνας και μελέτης από τον επιστημονικό κλάδο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης. Υπάρχουν πολλές μελέτες και έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην εκπαίδευση με θέμα τα ανθρώπινα συναισθήματα και την συναισθηματική νοημοσύνη. Όπως θα δούμε παρακάτω στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με τις δεξιότητες και τις ικανότητες των ατόμων να αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα, όπως και των γύρων τους, να μπορούν να τα διαχειρίζονται, να κατανοούν την θέση του άλλου, ενώ οι ανεπτυγμένες αντιληπτικές και γνωστικές ικανότητες, τους βοηθούν να συμπεριφερθούν ανάλογα στις εκάστοτε καταστάσεις (Goleman, 2011; Petrides, & Furnham, 2001; Salman-Nasser, 2014). Ένα άτομο που έχει αναπτυγμένες τις παραπάνω δεξιότητες, τότε έχει πολλές πιθανότητες να αναπτυχθεί προσωπικά και κοινωνικά (Goleman, 2011).

Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες φανέρωσαν την αναγκαιότητα για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον σπουδαίο ρόλο των συναισθημάτων για την εξέλιξη και την πρόοδο του ατόμου (Ηρακλέους, 2005). Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η καλλιέργεια της συναισθηματικής αγωγής από την μικρή κιόλας ηλικία των ατόμων, έτσι ώστε αυτά να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες (Gottman, 2011). Η παρούσα έρευνα δημιουργεί, εφαρμόζει και αξιολογεί ένα πρόγραμμα δράσεων βασισμένο στην Δραματική Τέχνη, με σκοπό την ενεργοποίηση διαφόρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε παιδιά της Δ' τάξης του Δημοτικού.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης θα αναπτυχθεί η ερευνητική διαδικασία. Στο τρίτο κεφάλαιο θα τεθεί το ζήτημα της αναγκαιότητας της διεξαγωγής της έρευνας, καθώς επίσης και η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε. Θα αναπτυχθούν η ερευνητική

υπόθεση και τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως και ο σκοπός της δημιουργίας του προγράμματος των δράσεων. Επιπλέον θα γίνει αναλυτική περιγραφή όσων συμμετείχαν στην έρευνα, των μεθόδων ανάλυσης των δεδομένων και του προγράμματος δράσεων.

Στο επόμενο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, από την αναλυτική περιγραφή των ποιοτικών μέσων συλλογής των δεδομένων. Συγκεκριμένα η ανάλυση των συνεντεύξεων φανερώνει τις αλλαγές στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών πριν και μετά το πρόγραμμα δράσεων. Ενώ η ανάλυση της συμμετοχικής παρατήρησης και των σημειώσεων του ημερολογίου της ερευνήτριας επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ενεργοποιήθηκαν συναισθηματικά, ανέπτυξαν δεξιότητες ως προς την αυτοεπίγνωση, τον αυτοέλεγχο, την ενσυναίσθηση και την διαχείριση των μεταξύ τους σχέσεων.

Στο τελευταίο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα της έρευνας, τις δυσκολίες και τους περιορισμούς, ενώ αναφέρονται προτάσεις ως προς την διεξαγωγή ερευνών επι του θέματος και των επιμέρους θεμάτων που αφορούν το πεδίο.

1. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

1.1 Θέατρο και Εκπαίδευση

Με την εφαρμογή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων της Μεταρρυθμιστικής-Νέας Παιδαγωγικής ή Νέας Αγωγής στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και της Προοδευτικής Εκπαίδευσης στα μέσα του 20^{ου} αιώνα που εμφανίζονται στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη, γίνεται στροφή στο μέχρι τότε εκπαιδευτικό μοντέλο που ήταν δασκαλοκεντρικό. Οι νέες προσεγγίσεις θέτουν τους μαθητές στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθιερώνοντας έτσι ένα δημοκρατικό, μαθητοκεντρικό σχολείο. Μέσα σε ένα παιγνιώδη περιβάλλον, οι νέες προσεγγίσεις αποσκοπούν στην ενεργητική βιωματική μάθηση, στην ελεύθερη έκφραση, στην εμπειρία, το ενδιαφέρον και στην αυτενέργεια των μαθητών, στοχεύοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι νέες αυτές παιδαγωγικές, ψυχολογικές και καλλιτεχνικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στον παιδαγωγικό κλάδο, θέτουν τις βάσεις για την καλλιτεχνική και επιστημονική προσέγγιση του θεάτρου στην εκπαίδευση (Παπαδόπουλος, 2010, σ.29; Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ.21).

Είναι κοινά αποδεκτό ότι το θέατρο διακρίνεται για τις καλλιτεχνικές, κοινωνιολογικές, ιδεολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις του. Σύμφωνα με τον Γραμματά (2005, σσ.17-18) το θέατρο είναι μια έννοια «πολυσημική», κάτι το οποίο συντελείται, σκόπιμα και συνειδητά, σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο που καθίσταται ως ένα προϊόν σύμβασης μεταξύ ανόμοιων παραμέτρων, δηλαδή των δρώντων προσώπων επί σκηνής (ηθοποιών) και των ατόμων που παρακολουθούν την δράση (θεατές). Όπως αναφέρει ο Παπανδρέου (1994, σσ.14-15, 50-51) το θέατρο είναι μια διαδικασία ψευδαίσθησης, που παρόλα αυτά παιδαγωγεί και ψυχαγωγεί, ένα παιχνίδι που στηρίζεται στην μίμηση και έχει ως στόχο τη συνύπαρξη αλήθειας και ψεύδους σε μια διαλεκτική σύνθεση.

Η εμπειρία μιας παράστασης προσφέρει στον θεατή το βίωμα, την κοινωνική συνείδηση, αλλά και την αισθητική απόλαυση, αφού το θέατρο είναι μια μορφή τέχνης (Παπανδρέου, 1994, σσ. 50-51). Ο Τσατσούλης (2008, σ.14) προσθέτει ότι «το θέατρο είναι ο καθρέπτης της κοινωνίας που το παράγει και διαμορφώνει συνειδήσεις [...], λειτουργεί ως ένα μέσο αυτογνωσίας των πολιτών, αλλά και ως κοινωνικοποιητικός μηχανισμός, αφού μεταδίδει αξίες και κανόνες της συγκεκριμένης κοινωνίας, διαμορφώνοντας συνειδήσεις».

Οι μελέτες και οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, έως σήμερα, εντοπίζουν ότι η χρήση του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση βοηθάει στην πολύπλευρη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη ενός ατόμου, από τα προσχολικά στάδια ανάπτυξης του, έως και την ενηλικίωση του. Πυρήνας της μάθησης γίνεται η μίμηση, «πρωταρχική ουσία» του ίδιου του θεάτρου και γίνεται εφαλτήριο για την γνωριμία των μαθητών με τον κόσμο και την άμεση επαφή μαζί του (Κωστή, 2016 σ. 74).

Το θέατρο στην εκπαίδευση θεωρείται μια αισθητικό-καλλιτεχνική και παιδαγωγική δημιουργία που συντελείται, δημιουργείται και ολοκληρώνεται στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας. Τις ρίζες του επιστημονικού εύρους για την παιδαγωγική και διδακτική του θεάτρου, θέτουν οι προσεγγίσεις των παιδαγωγικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών, όπως αυτές αναπτύχθηκαν από τους Moreno (1946), Piaget (1962), Freire (1977), Gardner (1982), Goleman (1995), Vygotsky (1997) κ.α., που εστιάζουν στην διευκόλυνση και στην βελτιστοποίηση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 32-33; Φανουράκη, 2010, σ. 16). Η ένταξη του θεάτρου στο σχολικό περιβάλλον παρέχει στους μαθητές σημαντικά οφέλη, όπως η κατάκτηση της γνώσης και της παιδείας, η καλλιέργεια του ψυχικού και πνευματικού κόσμου τους, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, η κοινωνικοποίηση και η συνεργατικότητα τους. Τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες και διαμορφώνουν απόψεις για την πραγματικότητα του κόσμου γύρω τους, ενώ επιπλέον δημιουργούνται καλύτερες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Γραμματάς, 2005, σσ. 13-15).

Η παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου στην εκπαίδευση, μέσα από την πληθώρα θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων, αποκτάει διάφορες μορφές και αυτό συχνά προκαλεί μια σύγχυση ως προς την ορολογία του θεάτρου στην εκπαίδευση. Οι παιδαγωγοί του 20^{ου} αιώνα αξιοποιούν την παιγνιώδη μορφή του θεάτρου και την θεατρική εμφύχωση, αναπτύσσοντας μεθόδους και τεχνικές που βασίζονται στο δραματικό παιχνίδι και την δραματική έκφραση.

Κατά την Beauchamp (1998, σ.63) το θέατρο γίνεται φορέας έκφρασης για την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Το σχολικό θέατρο, το οποίο έχει μέσα του την έννοια του θεάτρου και του δράματος, αποκτά διάφορες μορφές και το συναντάμε ως: α) θεατρική παράσταση, όπου προετοιμάζεται από τους μαθητές

και τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας περισσότερο την έννοια του θεάτρου, β) ως ενίσχυση της καλλιέργειας ποικίλων δεξιοτήτων που σχετίζονται με μαθήματα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, δίνοντας έμφαση στην έννοια του δράματος, γ) ως αυτόνομου μαθήματος, με «άξονα» τις θεατρικές σπουδές και την γνωριμία με το σύνολο των θεατρικών τομών, όπως ο σκηνικός χώρος, ο φωτισμός, η υποκριτική, των σκηνικών και κοστουμιών, δίνοντας έμφαση στην σπουδή στον τομέα της θεατρολογίας και ως δ) ενίσχυση του ίδιου βασικού πλαισίου του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με την εφαρμογή ποικίλων δραστηριοτήτων διεπιστημονικής προσέγγισης (Kemp, 2005, σσ.39-46).

Οι μέθοδοι μετατοπίζουν το βάρος τους από το θέατρο κυρίως στο δράμα, το οποίο χρησιμοποιείται ως μέθοδος διδασκαλίας, μια παιδαγωγική τεχνική, η οποία μέσω της βιοματικής της μορφή έχει σκοπό την μάθηση με παιγνιώδη τρόπο, την κοινωνικοποίηση, τις εκφραστικές μορφές και την εκφραστική απόδοση (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης, 2010. σσ. 9-13; Σεργή, 1991, σ. 13). Σύμφωνα με την διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία ο ρόλος του θεάτρου στην εκπαίδευση αποκτάει διττό χαρακτήρα, είτε ως Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theatre in Education, TiE), είτε ως Δράμα στην Εκπαίδευση ή Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education, DiE). Οι δυο αυτοί θεσμοί προσφέρουν στο παιδί την συμμετοχή του σε μια παράσταση ως θεατής, ή ως ενεργός συμμετέχων σε μια δραματική δράση.

Όταν αναφερόμαστε στο Θέατρο στην Εκπαίδευση τότε, νοούνται οι εφαρμογές μερικών τεχνικών και μορφών του, στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης, ή μονάδας. Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2005, σσ.15-18) το θέατρο στην εκπαίδευση εμφανίζεται με διάφορες μορφές, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του παιδιού. Μια μορφή θεάτρου στην εκπαίδευση είναι το παιδικό θέατρο, όπου επαγγελματίες ηθοποιοί παίζουν θεατρικά έργα κατάλληλα για την αντίστοιχη παιδική ηλικία. Μια άλλη μορφή είναι το σχολικό θέατρο, όπως η παράσταση που παίζεται από τα ίδια τα παιδιά, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, με κοινό-θεατές (γονείς, συμμαθητές κ.α.).

Ο όρος Δράμα στην Εκπαίδευση ή Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education, DiE), όπως αποσαφηνίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία από τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007,σ.19), είναι μια «μορφή θεατρικής τεχνικής με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα». Όπως παρατηρείται στην διεθνή και ελληνική

βιβλιογραφία οι προσεγγίσεις ως προς το φαινόμενο της ορολογίας ποικίλουν και αυτό αποτυπώνεται από το μεγάλο φάσμα μορφών με τις οποίες εμφανίζεται και χρησιμοποιείται το δράμα στη εκπαίδευση. Σύμφωνα με την Φανουράκη (2016, σ. 21) είναι ορθό να μην παρουσιάζεται καμία προσέγγιση ως απόλυτη καθώς υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις στη σύμπτυξη μεταξύ ορολογίας, θεωρίας και πράξης. Διατηρώντας πιστά την μετάφραση της αγγλοσαξονικής λέξης drama, ο όρος δράμα, ο οποίος προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα δράω-δρω, μας παραπέμπει στην έννοια της δράσης (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ.80).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει τις ρίζες του στις θεωρίες των Slade (1954), Way (1967), Heathcote (1980) και Bolton (1984), οι οποίοι έδωσαν έμφαση στον αυθόρμητο αυτοσχεδιασμό και το θεατρικό παιχνίδι, παρά στα θεατρικά κείμενα, όπως γινόταν μέχρι τότε. Το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να αξιοποιηθεί και να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης, είτε ως μέσο διδασκαλίας διάφορων μαθημάτων από το πρόγραμμα σπουδών. Όπως αναφέρει ο Fleming (2008) το Εκπαιδευτικό Δράμα στηρίζεται στο παιδικό παιχνίδι και την εξελικτική ψυχολογία και επηρεάζεται από τις παιδαγωγικές και αισθητικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν κατά τα μέσα και ύστερα του 20^{ου} αιώνα, οι οποίες έδιναν έμφαση στην έκφραση και την δημιουργικότητα του ατόμου.

1.2. Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή

Ο παιδαγωγικός ρόλος του θεάτρου και η ένταξη του στο σχολείο, πρωτοεμφανίζεται στο τέλος του 16^{ου} αιώνα, με αρχές του 17^{ου} αιώνα, από του Ιησουίτες, οι οποίοι το εντάσσουν στο σχολικό πρόγραμμα. Με το κίνημα της Αντιμεταρρύθμισης και τα ιησουιτικά κολέγια το σχολικό θέατρο εξαπλώθηκε σε όλη την Ευρώπη, φτάνοντας και στην Ελλάδα. Στόχος του σχολικού θεάτρου την εποχή εκείνη είναι η θεατρική παράσταση. Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, οι μαθητές παρουσίαζαν μια θεατρική παράσταση, αποδεικνύοντας έτσι στους θεατές (γονείς και λοιπούς μαθητές) την πρόοδο τους στην εκμάθηση της γλώσσας (κυρίως λατινική) και το επίπεδο αγωγής και παιδείας τους (Γραμματάς, 2005, σ.120). Αυτή η προσέγγιση θα διατηρηθεί, στα σχολεία μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Ο 20^{ος} αιώνας φέρνει νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, για μια προοδευτική εκπαίδευση και ένα μαθητοκεντρικό και δημοκρατικό σχολείο. Οι παιδαγωγοί αναζητούν θεατρικές μορφές για την βελτιστοποίηση του μαθήματος τους. Στην

Αγγλία, το 1917, ο Caldwell Cook, πρωτεργάτης της εφαρμογής των θεατρικών τεχνικών, υποστήριξε ότι το θέατρο/δράμα είναι ένα ισχυρό μαθησιακό εργαλείο μέσω του οποίου μπορεί να διδαχθεί η γνώση. Οι μαθητές κατακτούν την γνώση μέσω της εμπειρίας, χρησιμοποιώντας ως μέθοδο την παράσταση και το *playmaking* (Φανουράκη, 2010, σ.87).

Παράλληλα στην Αμερική την δεκαετία του 1920, η Winfred Ward αναπτύσσει μια άλλη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, αυτή του δημιουργικού δράματος/θέατρου (*creative drama/creative dramatics*). Η Ward δίνοντας έμφαση στην αυτοσχέδια δράση, στοχεύει στη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού μέσα από την προσωπική έκφραση, τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, αλλά και την καλλιέργεια ποικίλων καλλιτεχνικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Παπαδόπουλος, 2010, σσ. 29-30).

Λίγες δεκαετίες αργότερα στην Αγγλία αρχίζει να καθιερώνεται ο όρος *drama*. Ο Peter Slade (1954) επηρεασμένος από τις σύγχρονες θεωρίες και την προοδευτική εκπαίδευση επινοεί το «παιδικό δράμα» (*child drama*), προσπαθώντας να δώσει ένα παιδαγωγικό χαρακτήρα στο σχολικό θέατρο (παράσταση). Ο Slade υποστήριξε ότι μέσα από το παιχνίδι, που βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό, το παιδί εκφράζεται αυθόρμητα και ελεύθερα, χωρίς να ακολουθεί την θεατρική σύμβαση. Ο αυτοσχεδιασμός είναι συγχρόνως θεατρική άσκηση και εκπαίδευση, με στόχο την συνολική και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ.22). Η προσέγγιση του Slade προκάλεσε ένα διαχωρισμό μεταξύ θεάτρου και θεατρικού παιχνιδιού, δημιουργώντας για τα επόμενα χρόνια, δυο διαφορετικές τάσεις, για την εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση (στο Φανουράκη, 2010, σ.89).

Ακολουθώντας τα χνάρια του δασκάλου του, ο Brian Way θεωρεί ότι στόχος του δράματος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η διαφορά ανάμεσα στο δράμα και το θέατρο είναι ότι το πρώτο αφορά την εμπειρία των συμμετεχόντων, ενώ το δεύτερο αφορά στην επικοινωνία των ηθοποιών και του κοινού (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 23).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1960, στην Αγγλία, εμφανίζεται μια νέα μορφή προγραμμάτων, το «Theatre in Education» (TiE). Ο σκοπός αυτής της νέας μορφής είναι η ένταξη του θεάτρου στο σχολικό πρόγραμμα, με στόχο την παιδευτική διαδικασία των μαθητών και την καλλιτεχνική έκφραση, μέσω των δραματικών

δραστηριοτήτων. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση (TiE), στο αγγλικό πρόγραμμα, αφορά στην δημιουργία παραστάσεων υπό την μορφή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, που διαπραγματεύονται θέματα κοινωνικά, πολιτικά και αγωγής υγείας, στα οποία συμμετέχουν ηθοποιοί-εκπαιδευτικοί ή επαγγελματίες ηθοποιοί (Φανουράκη, 2010, σ.72). Στην ελληνική βιβλιογραφία, το «Theatre in Education» μπορεί να αναφερθεί και ως «θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα». Για παράδειγμα ο Λενακάκης στις μελέτες του χρησιμοποιεί τον όρο θεατροπαιδαγωγική, γιατί θεωρεί ότι αποδίδει μεγαλύτερη σαφήνεια, από μεθοδολογικής και εννοιολογικής πλευράς (Λενακάκης, 2013).

Στην δεκαετία του 1970 η Heathcote (1980) αναπτύσσει μια νέα μέθοδο στην εκπαιδευτική διαδικασία, γνωστή ως «Living through Drama». Μέσα από το έργο της η Heathcote δίνει έμφαση στην σημασία του δράματος ως εκπαιδευτικού μέσου, το οποίο έχει ως στόχο προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική τους καλλιέργεια, ενώ παράλληλα αναδεικνύει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως ενεργός συμμετοχός στην διαδικασία (Φανουράκη, 2010, σ.91). Το ζητούμενο αυτού του νέου είδους δράματος (man in mess) είναι τα παιδιά να διερευνήσουν, μέσα από τις θεατρικές τεχνικές, το νόημα των πράξεων που αναπαριστούν (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 27).

Η μέθοδος της Heathcote δημιουργεί τα θεμέλια μια νέας προσέγγισης, γνωστή με τον όρο «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Drama in Education, DiE) και πρωτοεμφανίζεται στην Αμερική και την Αγγλία, ενώ σταδιακά μεταδόθηκε στην Γαλλία, στην Γερμανία, τον Καναδά και σε άλλες χώρες. Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια αυτοσχεδιαστική μορφή θεατρικής έκφρασης, στην οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να συμμετέχουν στην δραματική διαδικασία, χωρίς αυτό να απαιτεί την πραγματοποίηση μιας θεατρικής παράστασης μπροστά σε θεατές, πέρα από την σχολική τάξη. Κατά αυτόν τον τρόπο «οι συμμετέχοντες στο δράμα δεν περιορίζονται στη δράση τους από κάποιο θεατρικό σενάριο, αλλά καθοδηγούνται από το δάσκαλο-εμπνευστή να φανταστούν, να δράσουν θεατρικά και να αξιολογήσουν «την αντανάκλαση της δράσης τους, πάνω σε πραγματικές και φανταστικές εμπειρίες των ανθρώπων». (Τσιάρας, 2005, σ. 19).

Ο Bolton (1984), στενός συνεργάτης της Heathcote, επηρεασμένος από τις θεωρίες του Vygotsky, ότι το παιχνίδι διέπεται από κανόνες κοινωνικά

διαμορφωμένους και εμπερίεχε μια φανταστική κατάσταση, θεωρεί ότι το δράμα βασίζεται στο παιχνίδι. Σε αντίθεση με τις απόψεις του Slade, το παιχνίδι, είναι μια ομαδική δραστηριότητα που δομείται από κανόνες κοινωνικά διαμορφωμένους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σσ. 28-29). Το δράμα στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται σταδιακά, ως νέο γνωστικό και καλλιτεχνικό πεδίο, το οποίο ακολουθεί ή διαμορφώνεται μέσα από τις νέες αρχές της παιδαγωγικής.

Το δράμα σύμφωνα με τις Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007, σ.33) είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης, με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Στην δεκαετία του 1980 ασκήθηκε έντονη κριτική από θεωρητικούς κυρίως από τον Hornbrook (1996, 1998), θέτοντας προβληματισμούς σχετικά με την σχέση του δράματος και του θεάτρου στην εκπαίδευση και την απομάκρυνση του από την θεατρική φόρμα (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ.87-89; Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ.37). Ο Hornbrook υποστήριξε σθεναρά την διδασκαλία του θεάτρου ως καλλιτεχνικού αντικειμένου και άσκησε έντονη κριτική στην απομάκρυνση του θεάτρου/δράματος από το καλλιτεχνικό έργο, εστιάζοντας μόνο στην δημιουργική συμμετοχή και το βίωμα μιας διαδικασίας που βασίζεται μόνο στον αυτοσχεδιασμό, το θεατρικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων. Σύμφωνα με τον Hornbrook το θέατρο/δράμα χρειάζεται να διδαχθεί μέσα από τις καλλιτεχνικές και επικοινωνιακές συμβάσεις, καθότι μέσο αυτού αναδεικνύεται η πολιτισμική του πλευρά (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ.88).

Παρόλη την έντονη κριτική του Hornbrook που προκάλεσε μια σειρά ζητημάτων ανάμεσα στους θεωρητικούς, οι νέες τάσεις, οι οποίες στηρίζονταν στο έργο της Heathcote, ξαναφέρνουν στο προσκήνιο την χρήση της θεατρικής φόρμας, στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού δράματος. Μια εκ των συνεχιστών της Heathcote, θεωρείται η O'Neil (1995), η οποία εφάρμοσε την μέθοδο Δράμα της Διαδικασίας (Process Drama). Η μέθοδος αυτή εστιάζει στην διαδικασία χωρίς να στοχεύει απαραίτητα σε κάποιο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, αλλά έχει ως σκοπό οι μαθητές να εμπλακούν σε μια βιωματική αυθεντική εμπειρία κατακτώντας εν συνεχεία και την ουσιαστική κατανόηση του διδασκόμενου θέματος (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ.90). Επιπλέον προτείνει να χρησιμοποιηθούν ως τεχνικές οι δομικές επινοήσεις που χρησιμοποιούν οι δραματουργοί, όπως ο ρόλος μέσα στον ρόλο, η χρήση της αφήγησης, ώστε να επιτευχθεί η δραματική εμπειρία από τους συμμετέχοντες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ.38).

Παρόμοιο δρόμο με την O'Neil, όσον αφορά τις τεχνικές, ακολουθεί ο Michael Fleming, (1994). Σύμφωνα με τον Fleming το δράμα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το θέατρο και έτσι η διδασκαλία του οφείλει να συμπεριλαμβάνει την διερεύνηση νοημάτων, αλλά και την καλλιτεχνική θεατρική μορφή (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ.38).

Ο αφηγηματικός λόγος επιστρέφει στο επίκεντρο του Εκπαιδευτικού Δράματος μέσα από την θεατροπαιδαγωγική μέθοδο Δραματοποίηση ιστορίας (story drama) που εφάρμοσε ο David Booth (1994). Κατά την μέθοδο αυτή οι «μύθοι της λογοτεχνίας», δηλαδή η ιστορία, λειτουργούν με διττό χαρακτήρα, είτε ως γέφυρα στην δημιουργική και συμμετοχική διαδικασία, είτε ως «άξονας» που συνδέει τα νοήματα και γεγονότα τα οποία διερευνούν οι συμμετέχοντες μέσα από τα δρώμενα που προκύπτουν, από τους αυτοσχεδιασμούς και το παιχνίδι ρόλων (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ. 96; Παπαδόπουλος, 2010, σ. 38).

Ένας ακόμα σπουδαίος θεωρητικός ο Jonathan Neelands (1984), επαναπροσδιορίζει το Εκπαιδευτικό Δράμα με την μέθοδο των συμβάσεων, ως μια ενοποιημένη προσέγγιση για το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση. Η προσέγγιση του Neelands δίνει βαρύτητα τόσο στην θεατρική φόρμα, όσο και στον θεατρικό κανόνα. Ανασυγκροτώντας τις μεθόδους των O'Neil και Booth, ο Neelands θέτει τον παιδαγωγό σε ρόλο σκηνοθέτη/συντονιστή, ο οποίος οδηγεί τους συμμετέχοντες σε μια δική τους κατανόηση των διαχρονικών αξιών του εκάστοτε δραματικού κειμένου, μέσω της χρήσης δομικών στοιχείων του μεταδραματικού θεάτρου. Μέσα από αυτή την βιωματική διαδικασία δημιουργίας οποιαδήποτε θεατρικής μορφής, από τις δυναμικές εικόνες έως την παράσταση, δίνεται έμφαση στο θέατρο ως παραστατική τέχνη (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σ.σ. 99-101). Όπως αναφέρει η Πίγκου-Ρεπούση (2019, σ.101) η μέθοδος του Neelands, θέτει το δράμα «ως μια πολύπλευρη και πολυτροπική μορφή τέχνης και μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αξιοποιεί όλο το εύρος των θεατρικών μορφών και ειδών, καθώς και το σύνολο των εκπαιδευτικών διαστάσεων του Εκπαιδευτικού Δράματος και των αντίστοιχων καινοτομιών που επέφερε στην εκπαιδευτική πράξη [...]».

Η παιδαγωγική μέθοδος του Εκπαιδευτικού Δράματος συνεχίζει να εξελίσσεται και να θέτει ζητήματα μέσα από το έργο πολλών ακόμα θεωρητικών όπως οι N. Morgan, J. Saxton, J. Somers, D. Davis, J. O'Toole, Goode κ.α.

(Παπαδόπουλος, 2010, σ.39). Το Εκπαιδευτικό Δράμα θεωρείται ένας τρόπος μάθησης, μία αυτόνομη μορφή τέχνης, μια σειρά παιχνιδιών και ασκήσεων, όπως και μια σειρά μεγάλων και μικρών παραστάσεων, ένα θεραπευτικό εργαλείο και μια συνεργατική μορφή παιχνιδιού (Τσιάρας, 2005, σ.24).

Σύμφωνα με τον Λενακάκη (2013, σ. 59) οι νέες τάσεις στις επιστήμες της Αγωγής παγκοσμίως χρησιμοποιούν παιδαγωγικές στρατηγικές, οι οποίες δραστηριοποιούν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Έτσι τονίζεται η ενεργητική και βιωματική μάθηση, επισημαίνεται ο ρόλος του κοινωνικού πλαισίου στην μάθηση και τέλος αναγνωρίζεται ο εμψυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Σε αυτές τις νέες τάσεις περιλαμβάνεται και ο μορφοπαιδευτικός χαρακτήρας του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση.

1.3 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα μέχρι την δεκαετία του 1980, επικρατούσε ως μορφή το «σχολικό θέατρο». Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές στο τέλος της σχολικής χρονιάς ανέβαζαν μια θεατρική παράσταση και σε εθνικό-θρησκευτικές επετείους κάποιο σκετς, πάντα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Με τις νέες τάσεις στο προσκήνιο παρατηρείται μια αλλαγή ως προς την προσέγγιση του θεάτρου στην εκπαίδευση στα ελληνικά προγράμματα σπουδών εκείνης της εποχής. Σημαντικές είναι και οι νέες θεωρητικές προσεγγίσεις και μέθοδοι που προτείνουν οι Κοντογιάννη, Κουρετζής, Μουδατσάκης και μεταγενέστερα οι Αυδή & Χατζηγεωργίου, Γκόβας, Παπαδόπουλος, Τσιάρας κ.α.

Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάμε πολλούς και διάφορους ορισμούς για να περιγράψουμε το πεδίο του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση, όπως Θέατρο στην Εκπαίδευση, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Θεατρική Αγωγή, Θεατρική Παιδεία, Εκπαιδευτικό Δράμα ή Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα κ.α. (Λενακάκης, 2013). Ο Μουδατσάκης μας εισάγει στο παιχνίδι με τα αισθητήρια, στην δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι στα βιβλία *Η Θεωρία του Δράματος στην σχολική πράξη* (1994), ο Κουρετζής στην μεθοδολογία του Θεατρικού Παιχνιδιού (*Το Θεατρικό Παιχνίδι*) και η Άλκηστης Κοντογιάννη στον αυτοσχεδιασμό και στο δράμα (*Το Αυτοσχέδιο Θέατρο Στο Σχολείο*, 2012; *Η Δραματική Τέχνη Στην Εκπαίδευση*, 2012).

Το 1997 συντάσσεται το πρώτο βιβλίο «Στοιχεία Θεατρολογίας», για μαθητές της Α' Λυκείου, με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους της Θεατρικής Αγωγής που έθεσε το Ε.Π.Π.Σ. (Ενιαίο, Πλαίσιο, Προγραμμάτων, Σπουδών (Τζαμαργιάς, 2014). Κάποια σχολεία εντάχθηκαν στο πιλοτικό πρόγραμμα Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός, το οποίο ξεκίνησε το 1994, ενώ κάποια άλλα στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα των ΣΕΠΠΕ. Η Θεατρική Αγωγή εφαρμόστηκε στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου και στην συνέχεια εντάχθηκε ως αυτόνομο μάθημα, της Αισθητικής Αγωγής, στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και διδάσκεται από θεατρολόγους εκπαιδευτικούς. Το μάθημα μέχρι πρόσφατα διδασκόταν σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, όπου και καταργήθηκε το 2016 για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις, αδικαιολόγητα χωρίς επιστημονική αιτιολόγηση με υπουργική απόφαση, στα πλαίσια αναδιαμόρφωσης των Δημοτικών Σχολείων από το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα-ΕΑΕΠ (Φ1327/Β/16-6-2011), στο Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου Σχολείου (Φ12/657/70691/Δ1, 2016).

Σύμφωνα με τον Γραμματά (2014, σ. 9-17) η θεατρική αγωγή, ως μάθημα στο σχολείο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θέτει τους παρακάτω στόχους: πρώτον την εκφραστική ικανότητα του παιδιού, δηλαδή την ενεργοποίηση του ψυχο-πνευματικού δυναμικού του, την σωματική έκφραση, την γνωριμία με τα εκφραστικά μέσα όπως την φωνή, την μιμική ικανότητα, τις χειρονομίες, την επίγνωση του εαυτού του, αλλά και της αντίληψης της θέσης του μέσα στο χώρο (περιβάλλον). Δεύτερον την επικοινωνιακή σχέση, δηλαδή την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ της ομάδας και η επαφή με το έμψυχο και άψυχο περιβάλλον. Τρίτον την δραματική κατάρτιση του παιδιού, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί καλύτερα σε μεγαλύτερες τάξεις, με στόχο την δημιουργία δραματικού κειμένου και έτσι τα παιδιά να μάθουν μέσα από τον γραπτό λόγο τις αρχές και τους κώδικες του δράματος και αν η ομάδα είναι σε προχωρημένο στάδιο να πέτυχουν την διακειμενική σύνθεση. Ένας ακόμα στόχος είναι οι καλλιτεχνικές επιδιώξεις, οι οποίες μπορούν να επιτευχθούν στις μεγαλύτερες τάξεις, ο δάσκαλος έχει την δυνατότητα να ξεφύγει από το πλαίσιο της σωματικής έκφρασης και να προχωρήσει σε μια βαθύτερη επαφή των παιδιών με τον κόσμο του θεάτρου. Τέλος οι διδακτικές προσεγγίσεις στοχεύουν σε μια διδασκαλία που δομείται ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες των παιδιών.

Οι στόχοι αυτοί βρίσκουν εφαρμογή μέσα από τις διάφορες εκδοχές της δραματικής έκφρασης. Κάτω από την ομπρέλα της δραματικής έκφρασης βρίσκονται: το παιχνίδι με τα αισθητήρια, το παιχνίδι με τα μέλη του σώματος, το παιχνίδι με την φωνή, η παντομίμα, ο αυτοσχεδιασμός, η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι, το παιχνίδι με τις κούκλες (κουκλοθέατρο), το θέατρο σκιών και τέλος το θέατρο για παιδιά (έργα). Άλλωστε σύμφωνα με τον Μουδατσάκη (1994, σ. 40-41) «ο όρος *δραματικός* ισχύει για όλες τις δηλώσεις αισθημάτων που χρησιμοποιούν μια έμμεση γλώσσα, στην έκφραση τους».

1.4 Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση

Οι προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν με τον καιρό δημιούργησαν μια πληθώρα θεατρικών τεχνικών που συνδέονται άμεσα με την φυσική μάθηση του νου, η οποία ακολουθεί τα βήματα της παρατήρησης, της κατανόησης και της προσπάθειας (Γιαννούλη, 2014, σ. 121). Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010, σ. 245) οι τεχνικές της δραματικής τέχνης παρέχουν στους συμμετέχοντες την δυνατότητα δημιουργίας ενός δραματικού περιβάλλοντος, στο οποίο εμπλέκονται ενεργά, μεταξύ χώρου και χρόνου, επεξεργάζονται τους ρόλους, τις συμπεριφορές, την μεταξύ σχέση των χαρακτήρων, και τις δραματικές καταστάσεις που εξελίσσονται στην πορεία.

Ο εκπαιδευτικός/εμπυχωτής έχοντας γνώση των στόχων και των σκοπών του μαθήματος, δημιουργεί ένα περιβάλλον φυσικό και ασφαλές, επιτρέποντας στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, να εξελιχθούν, να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τον υπόλοιπο κόσμο. Η εμπλοκή των συμμετεχόντων στις διάφορες φανταστικές καταστάσεις των δραματικών τεχνικών, ενισχύεται από ένα κατάλληλο και διαμορφωμένο χώρο με οπτικοακουστικά μέσα, κατάλληλη διακόσμηση και χρήσιμα αντικείμενα (Varelas, et al., 2009).

Επομένως είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει καλά τις τεχνικές και την χρησιμότητα της καθεμίας, ώστε να μπορέσει να τις εφαρμόσει στο εκάστοτε μάθημα και να είναι αποτελεσματικές (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 245). Η εφαρμογή των τεχνικών βοηθάει στην εκφραστική ανάπτυξη, την δημιουργικότητα, την δημιουργία ενός καλού κλίματος και καλής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας (Αλκηστις, 2008, σ. 259). Επιπλέον οι τεχνικές ενισχύουν και αναπτύσσουν τις δεξιότητες των μαθητών και την κριτική τους σκέψη. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιλέξει τις τεχνικές με βάση την ομάδα των μαθητών, όπως για παράδειγμα την

ηλικία των μελών, το επίπεδο τους, των ενδιαφερόντων τους, των επιθυμιών και των αναγκών τους (Γκόβας, 2003).

Παρακάτω θα αναφέρουμε μερικές από τις τεχνικές που εφαρμόζονται κατά την διάρκεια της δραματικής διαδικασίας. Οι τεχνικές ποικίλουν σε παραλλαγές και εφαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες των εκάστοτε στόχων και σκοπών των εκπαιδευτικών/εμπυχωτών (Τσιάρας, 2005; Άλκηστις, 2008; Παπαδόπουλος, 2010; Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007):

1. **Θύελλα ιδεών (Ιδεοθύελλα):** Οι μαθητές καταγράφουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους σχετικά με το θέμα ή το ζήτημα που τίθεται κατά την διάρκεια του δράματος, χωρίς να γίνεται σχολιασμός ή κριτική των ιδεών.
2. **Ρόλος στον τοίχο (Role on the wall):** Οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν σε ένα μεγάλο χαρτί το φυσικό μέγεθος ενός σώματος και να το κολλήσουν στον τοίχο. Το σώμα αναπαριστά κάποιον πρόσωπο της ιστορίας. Καθώς εξελίσσεται το δράμα οι μαθητές μπορούν γράφουν σκέψεις και συναισθήματα του χαρακτήρα στο εσωτερικό μέρος του σώματος, ενώ εξωτερικά μπορούν να γράψουν συναισθήματα ή σκέψεις για το πρόσωπο αυτό από την δική τους οπτική ή των υπολοίπων προσώπων του δράματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ.90).
3. **Συλλογικός ρόλος (Collective Character):** Με αυτή την τεχνική οι μαθητές μπορούν να υποδυθούν συλλογικά ένα ρόλο. Κάθε μαθητής μπορεί να πάρει τον λόγο και να αυτοσχεδιάσει. Ο ρόλος αυτός μπορεί να συνδιαλέγεται με έναν ακόμα συλλογικό ρόλο ή με τον δάσκαλο σε ρόλο (Αυδή & Χατζηγεωργίου (σ.90).
4. **Προσωπικά αντικείμενα του ρόλου (Objects of character):** Για να μπορέσουν οι μαθητές να χτίσουν ένα ρόλο, ένας τρόπος είναι η χρήση των προσωπικών αντικείμενων του ρόλου (φωτογραφίες, ρούχα, αντικείμενα, γράμματα). Αυτό μπορεί να συμβεί είτε παρουσιάζοντας ο εκπαιδευτικός/εμπυχωτής τα αντικείμενα στην ομάδα, είτε οι ίδιοι οι μαθητές να φανταστούν αντικείμενα που κατέχει ο ρόλος αυτός. (Αυδή & Χατζηγεωργίου (σ.90)
5. **Παγωμένη εικόνα (Tableau vivant / frozen picture):** Στην τεχνική αυτή οι συμμετέχοντες χρησιμοποιώντας τα σώματα τους, δημιουργούν ή αναπαριστούν μια εικόνα, η οποία παρουσιάζει μια στιγμή από την

δράση, ένα θέμα ή μια ιδέα. Σύμφωνα με τις Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007, σ.86) «η παγωμένη εικόνα έχει κίνηση στην ακινησία της και συγκεντρώνει μέσα της το νόημα μιας δράσης».

6. **Ζωντανή εικόνα:** Στην τεχνική αυτή μπορεί συνεχιστεί η δράση από την παγωμένη εικόνα.
7. **Ανακριτική καρέκλα (Hot seating):** Με αυτή την τεχνική οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν σε βάθος έναν ρόλο. Ένας μαθητής ή ο δάσκαλος σε ρόλο (ΔσΡ) κάθεται σε μια καρέκλα που τοποθετείται στο κέντρο του χώρου και οι συμμετέχοντες του θέτουν ερωτήματα, διευκολύνοντας έτσι τους μαθητές να κατανοήσουν τα κίνητρα, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ρόλου αυτού. (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ.91)
8. **Διάδρομος της συνείδησης (Conscience alley):** Οι συμμετέχοντες στέκονται σε δυο αντικριστές παράλληλες σειρές, δημιουργώντας με τα σώματα τους έναν διάδρομο. Κάθε συμμετέχοντας σε ρόλο περνάει ανάμεσα από τον διάδρομο αυτό. Ο ρόλος πιθανόν βρίσκεται σε κάποιο κρίσιμο σημείο της δράσης και καλείται να πάρει μια απόφαση. Καθώς περνάει ανάμεσα από τον διάδρομο, ακούει διάφορες σκέψεις και γνώμες, πιθανόν αντικρουόμενες, οι συμμετέχοντες στο διάδρομο υποδύονται κάποιον άλλο ρόλο, ή όχι, βοηθώντας τον να πάρει κάποια απόφαση.
9. **Ο κύκλος του κουτσομπολιού (Gossip circle):** Ο εκπαιδευτικός/εμπυχωτής σε ρόλο (ΔσΡ) διαδίδει κάποια φήμη για την ιδιωτική ή προσωπική ζωή του/των προσώπου/ων του δράματος ενισχύοντας έτσι την δραματική ένταση του δράματος. Σκοπός της τεχνικής αυτής είναι να εντοπιστούν προκαταλήψεις, αντιθέσεις και συγκρούσεις που στην συνέχεια θα διερευνηθούν από τους μαθητές.
10. **Συμβούλια (Meetings):** Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και ενημερώνονται για τις εξελίξεις του δράματος, μπορούν να πάρουν κάποιες αποφάσεις, να οργανώσουν μια δράση ή να βρουν την λύση σε κάποιο πρόβλημα. Η τεχνική αυτή βοηθάει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της κριτικής σκέψης.
11. **Τηλεφωνική συνδιάλεξη (Telephone Conversation):** Μέσα από την τηλεφωνική συνδιάλεξη ενός ζευγαριού, παρουσιάζονται γεγονότα και πληροφορίες της ιστορίας.

12. **Θέατρο της Αγοράς (Forum Theatre):** Η τεχνική αυτή προέρχεται από το θέατρο του καταπιεσμένου του Augusto Boal. Μια ομάδα από τους μαθητές συμμετέχουν σε ένα αυτοσχεδιασμό για ένα πρόβλημα, ο οποίος μπορεί να διακοπεί από τους θεατές/μαθητές ή τον εκπαιδευτικό και να ξαναπαιχτεί ύστερα από προτεινόμενες ιδέες των θεατών.
13. **Σκηνές ή στιγμιότυπα (Small Group Play Making):** Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναπαριστούν σκηνές ή στιγμιότυπα από τις ζωές των ρόλων του δράματος. Η τεχνική αυτή βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό, αλλά έχει μια προετοιμασία. Η τεχνική αυτή, μέσα από την χρήση της θεατρικής μορφής, καλλιεργεί την φαντασία, την κριτική σκέψη και αναπτύσσει τα εκφραστικά μέσα των μαθητών.
14. **Ανίχνευση της σκέψης του ρόλου (Thought tracking):** Ο εκπαιδευτικός/εμπυχωτής παγώνει μια δράση και προτρέπει τους μαθητές που βρίσκονται σε ρόλο να εκφράσουν σε α' πρόσωπο τις βαθύτερες σκέψεις και συναισθήματα που πιθανόν βιώνουν οι ρόλοι την στιγμή εκείνη.
15. **Γραπτά Κείμενα:** Οι συμμετέχοντες καλούνται να συντάξουν κάποιο κείμενο, σε ρόλο ή εκτός ρόλου, όπως γράμματα, ημερολόγιο, συνθήματα κτλ.
16. **Ομαδικό γλυπτό (Group Sculpture):** Στην τεχνική αυτή οι συμμετέχοντες δημιουργούν με τα σώματα τους ένα γλυπτό, απεικονίζοντας αυθόρμητα, χωρίς προσχεδιασμό, μια κατάσταση του θέματος.
17. **Ο μανδύας του ειδικού:** Οι συμμετέχοντες σε ρόλο ειδικών επιστημών ή επαγγελματιών αναλαμβάνουν να διαλευκάνουν, μέσα από τις γνώσεις τους, κάποιο ζήτημα της ιστορίας.
18. **Αυτοσχεδιασμός:** Οι συμμετέχοντες αντιδρούν αυθόρμητα, χωρίς κάποια προετοιμασία σε ένα θέμα, δημιουργείται μια ιστορία από όλη την ομάδα, μια επίλυση προβλημάτων και η δημιουργία ενός συνόλου. Στην τεχνική αυτή ο δάσκαλος σε ρόλος δρα ενεργά εκ των έσω.
19. **Ο δάσκαλος σε ρόλο:** Ο εκπαιδευτικός/εμπυχωτής εμπλέκεται ενεργά στην εξέλιξη της δράσης του δράματος, υποδυόμενος κάποιο πρόσωπο που παρεμβαίνει ώστε να εξυπηρετήσει τους στόχους τους οποίους έχει θέσει.

20. **Παιχνίδια ρόλων:** Οι συμμετέχοντες υποδύονται κοινωνικούς ρόλους, διερευνώντας ένα πρόβλημα. Σε ζευγάρια ή ομάδες παρουσιάζουν αυτοσχέδια δρώμενα από την καθημερινότητα των ρόλων της ιστορίας, με σκοπό την κατανόηση μιας κατάστασης, να ταυτιστούν με τους άλλους, να βιώσουν νέες καταστάσεις ή να αναβιώσουν κάτι από το παρελθόν.
21. **Δικαστήριο:** Οι συμμετέχοντες σε ρόλους μελών ενός δικαστηρίου, εξετάζουν ένα θέμα που χρειάζεται επίλυση και μια οριστική απόφαση. Σκοπός της τεχνικής είναι οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν επιχειρήματα, να χτίσουν τους ρόλους και να δομήσουν την ιστορία που εξελίσσεται.
22. **Κυκλικό δράμα:** Στην τεχνική αυτή οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες και κάθε μια παρουσιάζει μια διαφορετική σκηνή από την ζωή του ήρωα. Σκοπός είναι να αναδειχτούν οι διάφορες πλευρές της προσωπικότητας του ήρωα, οι στάσεις και οι συμπεριφορές του.
23. **Playback Theatre:** Ένα μέλος της ομάδας ή μια από τις ομάδες αφηγείται/ούνται μια προσωπική ιστορία ή εμπειρία του/τους σχετικά με το θέμα και στην συνέχεια οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δραματοποιούν την ιστορία αυτή.
24. **Τελετουργία:** Οι συμμετέχοντες αναβιώνουν κάποια γνωστά έθιμα και συμπεριφορές, από την κοινωνική, θρησκευτική, πολιτισμική και στρατιωτική ζωή και εξοικειώνονται με τις αντίστοιχες αξίες και έννοιες.
25. **Παντομίμα:** Οι συμμετέχοντες αποδίδουν μια σκηνή, ή αναπαριστούν μια έννοια, μέσω της έκφρασης, των κινήσεων, των χειρονομιών, χωρίς την χρήση του φωνούμενου λόγου. Στόχος της τεχνικής είναι η σωματική και συναισθηματική έκφραση, η συγκέντρωση και η μη λεκτική επικοινωνία της ομάδας.
26. **Alter ego:** Ένα μέλος της ομάδας υποδύεται ένα ρόλο της ιστορίας και ένα άλλο μέλος αναπαριστά τον «άλλο εαυτό» του ήρωα, αναδεικνύοντας έτσι τον εσωτερικό κόσμο του ήρωα και το πως αισθάνεται σε μια συγκεκριμένη φάση της ιστορίας.
27. **Μάσκα:** Οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν οι ίδιοι ή τους προσφέρεται από τον εκπαιδευτικό/εμπνευστή μια μάσκα που συμβολίζει κάποιο πρόσωπο/χαρακτήρα της ιστορίας. Χρησιμοποιώντας την μάσκα οι

μαθητές έρχονται πιο κοντά στον ρόλο, την κοινωνική του θέση, την διάθεση και τις κινήσεις του.

28. **Αναδρομή στο παρελθόν:** Σε κάποιο κρίσιμο σημείο της ιστορίας ο εκπαιδευτικός/εμπυχωτής ζητάει από τους συμμετέχοντες να παρουσιάσουν μια σκηνή από το παρελθόν του ρόλου.
29. **Παραγωγή ήχων:** Οι συμμετέχοντες αναπαράγουν διάφορους ήχους που συνοδεύουν κάποια δράση της ιστορίας, συμβάλλοντας έτσι στην δημιουργία ατμόσφαιρας του δράματος.
30. **Παιχνίδια:** Τα παιχνίδια χρησιμοποιούνται με διάφορους τρόπους κατά την εξέλιξη του δράματος. Συνήθως στην αρχή ενεργοποιούν και ενισχύουν τις μεταξύ σχέσεις των συμμετεχόντων. Ενισχύουν τις αισθήσεις, την σωματική έκφραση, την παρατηρητικότητα, την φωνητική και λεκτική ικανότητα και την συνεργατική αλληλεγγύη των συμμετεχόντων.
31. **Ομαδική ζωγραφιά:** Ο εκπαιδευτικός/εμπυχωτής προτρέπει τους συμμετέχοντες να ζωγραφίσουν ομαδικά τον χώρο και τα πρόσωπα του δράματος. Οι συμμετέχοντες έτσι δίνουν μορφή στον χώρο και τα πρόσωπα της ιστορίας, μέσω της φαντασίας τους.
32. **Συνεντεύξεις:** Οι συμμετέχοντες σε ρόλο δημοσιογράφου, παίρνουν συνεντεύξεις από τους ρόλους του δράματος.
33. **Τίτλοι:** Οι συμμετέχοντες αποδίδουν με γραπτούς τίτλους, επικεφαλίδες, σλόγκαν ή συνθήματα το νόημα μιας σκηνής ή εικόνας από το δράμα.

1.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού - εμπυχωτή

Η προοδευτική μετατόπιση από ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο στην εκπαίδευση, σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο, φέρνει στο προσκήνιο τον ίδιο τον μαθητή, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του. Όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, οι νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις έχουν ως στόχο την βιωματική μάθηση, σκοπεύοντας στην ανάπτυξη των μαθησιακών, κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, την γνώση του εαυτού τους και του κόσμου γύρω τους. Οι θεωρίες όπως των Vygotsky και Bruner¹ επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές θεωρίες και

¹ Ο Vygotsky ανέπτυξε την θεωρία «της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης», κατά την οποία το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης προσεγγίζεται όταν υπάρχει αλληλεπίδραση με πιο ικανούς συνομήλικους ή με την καθοδήγηση ενός ενήλικου, όπως είναι ο δάσκαλος. Η θεωρία του Bruner

προσεγγίσεις και ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται «διαμεσολαβητικός» στην μαθησιακή διαδικασία. Αντίστοιχα οι προσεγγίσεις για την δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αντλούν την επιρροή τους από τις θεωρίες αυτές και αναδεικνύουν την δραματική τέχνη ως μέσο μάθησης, το οποίο μέσα από την εφαρμογή του διερευνά ένα θέμα και τα νοήματα που συνδέονται με αυτό. Ταυτόχρονα φανερώνεται ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί ως υποστηρικτικό πλαίσιο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018, σσ. 25-27).

Ο δάσκαλος σχεδιάζει, οργανώνει και συντονίζει το μάθημα. Ο ρόλος του έχει ως σκοπό την δημιουργία μιας απελευθερωτικής ατμόσφαιρας, ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές (Heathcote & Bolton, 1995). Σύμφωνα με τον Bolton (1992) ο δάσκαλος επιλέγει ένα θέμα που θα ενδιαφέρει τους μαθητές και ταυτόχρονα έχει σχέση με τις αξίες, τις ηθικές αρχές και τις αντιλήψεις, οργανώνει, σχεδιάζει την δομή του μαθήματος, θέτει ένα κατευθυντήριο ερώτημα που θα διερευνηθεί από την ομάδα. Έτσι μέσα από μια σειρά δραματικών τεχνικών και των θεατρικών δραστηριοτήτων οι μαθητές θα βιώσουν την εμπειρία του θέματος και θα αναστοχαστούν πάνω σε αυτή. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να επιτευχθεί η κατανόηση του θέματος και η πιθανόν αλλαγή στάσης.

Ο ρόλος του δασκάλου γίνεται εμπνευστικός, δημιουργικός, κινητοποιεί και ενθαρρύνει την συμμετοχή των μαθητών του και είναι προετοιμασμένος για τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος/εμπνευστής χρειάζεται να εφαρμόσει μια δημιουργική και διαλογική διδασκαλία και να μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την τάξη (Sawyer, 2004, στο Κωστή, 2024, σ. 117). Ο δάσκαλος/εμπνευστής πρέπει να είναι προετοιμασμένος για τυχόν δυσκολίες, όπως η μη συμμετοχή κάποιων μαθητών, οι διαφωνίες μεταξύ των μαθητών για το μοίρασμα των ρόλων, η έλλειψη ενδιαφέροντος ή διάθεσης. Επειδή το δράμα είναι απρόβλεπτο, ο δάσκαλος/εμπνευστής χρειάζεται να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες, να δίνει την δυνατότητα στον ίδιο και στους μαθητές τους να επιτύχουν ή να αποτύχουν, χωρίς όμως να αποκλείει από τους στόχους και να γίνεται υποστηρικτικός ώστε να βρεθούν λειτουργικές λύσεις (Lehtone, et al., 2016; Somers, 1994).

στηρίζεται στην θεωρία της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky και εισάγει την έννοια του πλαισίου στήριξης ή αλλιώς «σκαλωσιά». Την έννοια αυτή την χρησιμοποιεί ο δάσκαλος ως βοηθητικό υποστηρικτικό σύστημα, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να κινηθούν στην ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018, σ. 25).

Ένα σημαντικό εργαλείο για τον δάσκαλο/εμπυχωτή είναι η ενεργητική ακρόαση. Σύμφωνα με τον Rogers (1999) η δεξιότητα αυτή προσφέρει σε κάθε μαθησιακό πλαίσιο, πολλά οφέλη όπως η βελτίωση της επικοινωνίας του δασκάλου/εμπυχωτή με τους μαθητές του. Η ενεργητική ακρόαση βασίζεται στην ενσυναίσθηση που δείχνει ο δάσκαλος/εμπυχωτής, την κατανόηση προς τον συνομιλητή του, το σεβασμό προς το πρόσωπο του και την αποδοχή του. Αξιοποιώντας αυτή την δεξιότητα ο δάσκαλος/εμπυχωτής μπορεί να ακούσει, να κατανοήσει και να αφουγκραστεί τους μαθητές τους και είναι πάντα έτοιμος και διαθέσιμος να βοηθήσει στον βαθμό που μπορεί. Έτσι δημιουργεί μια σχέση εμπιστοσύνης και ένα πρόσφορο ασφαλές περιβάλλον. Για την Άλκηστις «ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει ψυχή και να είναι διατεθειμένος να την καταθέσει στην σχολική πράξη» (Άλκηστις, 2008, σ. 177).

Ο δάσκαλος/εμπυχωτής εμπλεκόμενος ενεργά στην δραματική διαδικασία πετυχαίνει την άμεση και ενεργή εμπλοκή των μαθητών του. Ένας τρόπος είναι με την τεχνική «ο δάσκαλος σε ρόλο», η οποία ενέχει τα βασικά στοιχεία της μεθόδου του δράματος. Ο δάσκαλος/εμπυχωτής εμπλέκεται ενεργά υποδυόμενος κάποιο ρόλο της ιστορίας, προσκαλεί τους μαθητές του σε έναν φανταστικό κόσμο, χρησιμοποιεί διάφορα μέσα ώστε να δημιουργήσει συνθήκες, κατά τις οποίες θα βιώσουν μια κατάσταση, θα εμβαθύνουν στο εκάστοτε θέμα και θα αναστοχαστούν (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018, σ. 27). Με αυτή την τεχνική ο δάσκαλος/εμπυχωτής λειτουργεί ως *πηγή πληροφοριών, παντογνώστης ή αγνοών καταστάσεων* και γεγονότων, ενισχύοντας έτσι την αυτενέργεια, την υπευθυνότητα και την λήψη πρωτοβουλιών των μαθητών. Μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως *γνώμονας*, δείχνοντας, επισημαίνοντας ή συμβουλεύοντας, ως *ακροατής/θεατής*, ως *προμηθευτής* που παρέχει ότι χρειάζονται οι μαθητές, ως *δικηγόρος του διαβόλου*, όπως επίσης ως *παρών/απών* στην διαδικασία, παρέχοντας πάντα ένα ασφαλές περιβάλλον (Άλκηστις, 1998).

2. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η λέξη συναίσθημα προέρχεται από το αρχαίο ρήμα αΐσθομαι, που σημαίνει αντιλαμβάνομαι, εννοώ. Τι είναι όμως το συναίσθημα; Το ερώτημα αυτό έχει απασχολήσει αρκετά τους ερευνητές, εξού και ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ποικιλόμορφα και ευρύτατα. Σε αυτό το κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε την ερμηνεία

του, αναλύοντας τις ποικίλες προσεγγίσεις διαφόρων μελετητών. Από τις μελέτες και έρευνες στον κλάδο της ψυχολογίας, αναδύονται νέες θεωρίες για τους τύπους νοημοσύνης, μια εκ των οποίων είναι η συναισθηματική νοημοσύνη. Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει τα θεμέλια στην θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών του σπουδαίου θεωρητικού H. Gardner, ο οποίος αμφισβήτησε την θεωρία για τον Δείκτη νοημοσύνης του ατόμου. Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζει τις παιδαγωγικές θεωρητικές προσεγγίσεις, θέτοντας ζητήματα γύρω από τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και την συναισθηματική τους ανάπτυξη. Εν συνεχεία θα αναζητήσουμε την σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης με την εκπαίδευση και κατά επέκταση την σχέση της με την Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση.

2.1. Τι είναι το συναίσθημα: Ορισμός

Πριν προβούμε στο βήμα να προσδιορίσουμε εννοιολογικά το συναίσθημα, ο Σράουφ (2000) μας προτρέπει πρώτα να αναρωτηθούμε τι είναι. Το συναίσθημα, που προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα αΐσθομαι που σημαίνει αντιλαμβάνομαι, είναι μια διαδικασία που αισθανόμαστε όταν βιώνουμε μια κατάσταση ή αλλιώς υποδηλώνει τα αισθήματα που μας προκαλεί μια εμπειρία στη ζωή μας. Οι σωματικές αντιδράσεις και οι εκφράσεις του προσώπου συνοδεύουν τα συναισθήματα (Παππά, 2013). Τα συναισθήματα είναι το αναπόσπαστο κομμάτι του εαυτού μας, με το οποίο συνδιαλεγόμαστε με τον περιβάλλοντα κόσμο μας και μας προκαλεί να νιώσουμε ή να βιώσουμε μια εμπειρία στην ζωή μας (Σράουφ, 2000). Το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης ορίζει ότι συναίσθημα είναι: «οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος. Οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση» (Goleman, 2009, σ.395).

Για αρκετούς μελετητές το συναίσθημα είναι μια περίπλοκη διαδικασία αλυσιδωτών γεγονότων όπου ένα ερέθισμα από το άμεσο περιβάλλον, μας προκαλεί να το αντιληφθούμε, στην συνέχεια βιώνουμε κάποια συναισθήματα για αυτό, με αποτέλεσμα μια κάποια συμπεριφορά μας (Σράουφ, 2000, σσ. 42-43; Παππά, 2013, σ. 14). Ο απλός αυτός σχεδιασμός δίνει ένα ανοιχτό περιθώριο παραμέτρων και διαφωνιών στους θεωρητικούς, για αυτό και οι προσεγγίσεις ποικίλουν. Όπως αναφέρει ο Goleman (2009, σ.395) «το συναίσθημα αναφέρεται σ' ένα αίσθημα και στις συγκεκριμένες σκέψεις που το προκαλεί, στις ψυχολογικές και βιολογικές

καταστάσεις που το συνοδεύουν και στο σύνολο των τάσεων προς δράση. Υπάρχουν εκατοντάδες συναισθήματα μαζί με τις προσμίξεις τους, τις ποικιλίες, τις μεταλλάξεις και τις αποχρώσεις του». Άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι το συναίσθημα είναι η γνώση της υποκειμενικής εμπειρίας της συγκίνησης (Lehalle & Mellier, 2009 στο Παππά, 2013, σ.14).

Συνάμα, μελετητές, όπως ο Ekman (1982) και ο Izard (1971), υποστήριξαν την οικουμενικότητα των συναισθημάτων, ισχυριζόμενοι ότι υπάρχει μια κοινή αναγνώριση των συναισθημάτων μέσω των εκφράσεων του προσώπου, από ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών. Με βάση αυτή την άποψη προκύπτουν τα βασικά, πρωτογενή συναισθήματα. Τέτοιες αναφορές τις συναντάμε στο έργο του Δαρβίνου *The expression of the Emotion in Man and Animals* (1872/1965), ο οποίος ίσως είναι και ο πρώτος που υποστήριξε την οικουμενικότητα ως προς την έκφραση των συναισθημάτων. Όμως κανένας απλός επιγραμματικός ορισμός δεν είναι επαρκής για να αποδοθεί η έννοια του και έτσι οι ερευνητές τονίζουν ότι τα συναισθήματα χρειάζεται να θεωρηθούν «ως περίπλοκες συναλλαγές με το περιβάλλον» και με βάση αυτό να αποδοθούν οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί του (Σράουφ, 2000, σ. 42).

Οι Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric (2011, σ. 23) παραδέχονται ότι οι ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις είναι έγκυρες έως ένα βαθμό και τονίζουν ότι η πολυπλοκότητα των προσεγγίσεων μπορεί να είναι διαχειρίσιμη, εφόσον αντιλαμβανόμαστε το συναίσθημα ως κάτι μη ανεξάρτητο. Σύμφωνα με τον συμπυκνωμένο ορισμό που αποδίδουν οι Keltner & Gross (1999, σ. 468) ότι τα συναισθήματα είναι «επεισοδικές, σχετικά βραχύβιες, βιολογικά θεμελιωμένες δομές αντίληψης, εμπειρίας, φυσιολογίας, δράσης και επικοινωνίας, που λαμβάνουν χώρα ως αντίδραση σε συγκεκριμένες σωματικές και κοινωνικές προκλήσεις και ευκαιρίες», οι Niedenthal, et al., (2011, σ. 23) παραδέχονται ότι μπορούμε να προσεγγίσουμε τα συναισθήματα ως «κάτι που μπορεί να παρουσιάσει πολλές οργανικές και συμπεριφορικές εκδηλώσεις». Καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι τα συναισθήματα μπορούν να είναι εν δυνάμει λειτουργικά, δίνοντας έτσι την δυνατότητα στους επιστήμονες να θέσουν ερωτήματα που αφορούν τις πολυπαραγοντικές διεργασίες των συναισθημάτων.

2.2. Συναισθήματα και θεωρητικές προσεγγίσεις

Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες στον τομέα της νευροεπιστήμης εστιάζουν στις δομές του εγκεφάλου και στους μηχανισμούς που σχετίζονται με τις συναισθηματικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τον Panksepp (2008) προκύπτουν τρία διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στην συναισθηματική εμπειρία από την δραστηριότητα των νευρών, η συμπεριφοριστική, η γνωστική και αυτή του συναισθήματος/συγκίνησης. Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική προσέγγιση τα συναισθήματα δεν είναι εγγενή αλλά προκύπτουν από την εξωτερική έκφραση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών (Gray, 1990; Rolls, 2005, στο Παππά, 2013, σ.17). Αντιθέτως η γνωστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα είναι εγγενής και σχετίζονται με τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες (Damasio, 1999; LeDoux, 1996, στο Παππά, 2013, σ.17). Ενώ η προσέγγιση των νευροεπιστημών του συναισθήματος/της συγκίνησης, υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα προκύπτουν από βαθιές υποφλοιώδεις δομές, που βρίσκονται στον φλοιό του εγκεφάλου των θηλαστικών (McLean, 1990; Panksepp, 2008, στο Παππά, 2013, σ.17)

Τα τμήματα του εγκεφάλου που σχετίζονται άμεσα με τα συναισθήματα είναι: το μεταιχμιακό σύστημα, ο νεοφλοιός και η αμυγδαλή. Το μεταιχμιακό σύστημα είναι το συναισθηματικό κέντρο του εγκεφάλου. Ο νεοφλοιός είναι το νεότερο τμήμα του εγκεφάλου, που αναπτύχθηκε κατά την περίοδο του Homo Sapiens. Σύμφωνα με τον Goleman (2009, σ.40) «εμπεριέχει κέντρα που συνθέτουν και κατανοούν αυτό που οι αισθήσεις συλλαμβάνουν. Συμβάλει στο να νιώσουμε αυτό που σκεφτόμαστε και μας επιτρέπει να έχουμε συναισθήματα για ιδέες, τέχνες, σύμβολα, νοητά στοιχεία». Με απλά λόγια, στο νεοφλοιό πραγματοποιείται η λειτουργία και η διαδικασία σκέψης, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην συναισθηματική μας ζωή (Παππά, 2013).

Τέλος η αμυγδαλή, η οποία βρίσκεται στο μεταιχμιακό σύστημα, είναι το κέντρο των συναισθηματικού ελέγχου και ευθύνεται κυρίως για την αξιολόγηση των κοινωνικών σημάτων των συναισθημάτων, όπως για παράδειγμα του συναισθήματος του φόβου. Η αμυγδαλή είναι υπεύθυνη για την σύνδεση ενός συναισθήματος με συγκεκριμένες καταστάσεις και παίζει σημαντικό ρόλο την κοινωνική επικοινωνία. Οι χαρτογραφήσεις και οι μαγνητικές τομογραφίες του εγκεφάλου καταδεικνύουν ότι τα θετικά συναισθήματα διεγείρουν το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο ενώ τα αρνητικά το δεξί (Παππά, 2013, σ.18).

Τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργηθεί ένα νέο μοντέλο, αυτό του Συγκινησιακού Εγκεφάλου, το οποίο σύμφωνα με τους Ekman και Epstein (στο Goleman, 2009, σ. 398), είναι ένας συνδυασμός του βασικού καταλόγου των συναισθημάτων με άλλα στοιχεία ψυχικού βίου. Η πρώτη συναισθηματική κατάσταση ανήκει στην καρδιά και όχι στο μυαλό. Οι αλλαγές του καρδιακού μας ρυθμού εντάσσονται στα φυσιολογικά επακόλουθα των συναισθημάτων (Σράουφ, 2000). Σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις το συναίσθημα είναι μια δυναμική αντίδραση (Schoore, 1994; Thompson, 1990).

2.3 Συναισθηματική ανάπτυξη

Στο σημείο αυτό θα αναλύσουμε τις τέσσερις βασικές θεωρίες που κυριαρχούν για την συναισθηματική ανάπτυξη και θα αναφέρουμε συνοπτικά τα στάδια ανάπτυξης του συναισθήματος ως μέρος της συνολικής ανάπτυξης ενός ατόμου. Σύμφωνα με την Παππά (2013, σσ.27-29) οι τέσσερις θεωρίες είναι: η θεωρία των διαφορετικών συγκινήσεων ή η θεωρία των νατιβιστών, η θεωρία του λειτουργικού πλαισίου (functionalist framework), η θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής εσωτερίκευσης (sociocultural internalization model) και η θεωρία των δυναμικών συστημάτων ή την θεωρία των εμπειριστών.

Η θεωρία των διαφορετικών συγκινήσεων ή η θεωρία των νατιβιστών, στηρίζεται στην άποψη ότι υπάρχει ένας μικρός αριθμός βασικών συναισθημάτων και ότι τα συναισθήματα είναι εγγενή και συνδέονται με τις σωματικές μεταβολές και με μια συγκεκριμένη έκφραση προσώπου, είναι καθολικές και οικουμενικές, διότι εμφανίζονται σε όλους τους ανθρώπους και πολιτισμούς. Βασικοί εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής είναι οι Izard (1977), Ekman (1982), Plutchik (1962).

Η θεωρία του λειτουργικού πλαισίου (functionalist framework) υποστηρίζει ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις είναι περισσότερο λειτουργικές παρά εγγενώς προγραμματισμένες, δηλαδή είναι κοινωνικά σήματα που εξυπηρετούν στην κοινωνικοποίηση των συναισθημάτων μας στους άλλους και όχι άμεσα αποτυπώματα των συναισθημάτων. Οι εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής είναι οι Barret & Campos (1987).

Το τρίτο μοντέλο, το οποίο διατυπώθηκε από τους Holodyski & Friedlmeier (2006), είναι η θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής εσωτερίκευσης (socioculturally

internalization model). Η θεωρία αυτή ισχυρίζεται ότι η κοινωνικοποίηση είναι ένα μέσο για να συνδεθούν συγκεκριμένες εκφράσεις του προσώπου με συγκεκριμένα συναισθήματα τα οποία συσχετίζονται επιλεκτικά με καταστάσεις και συμπεριφορές.

Τέλος σύμφωνα με την θεωρία των δυναμικών συστημάτων ή την θεωρία των εμπειριστών, τα συναισθήματα μαθαίνονται και εξελίσσονται συνεχώς μέσα από την εμπειρία. Τουτέστιν δεν υπάρχουν βασικές εκφραστικές ενδείξεις των συναισθημάτων (όπως οι εκφράσεις προσώπου), αλλά κάποια γενετικά προκαθορισμένα οργανώνονται σε δομές αλληλεπίδρασης (Camras, 1992; Lewis, 1995; Magai & Haviland-Jones, 2002)

Η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη, όπως και η γνωστική, αποτελούν μέρος της συνολικής ανάπτυξης ενός ατόμου ως μια ολότητα. Από το πρώτο διάστημα της γέννησης ενός βρέφους, έως την ενηλικίωση του ατόμου, η συναισθηματική ανάπτυξη εξελίσσεται, αναπτύσσεται και ωριμάζει, περνώντας από διάφορα στάδια. Σύμφωνα με τον σπουδαίο θεωρητικό Piaget (1952) η αντίληψη είναι η βάση του συναισθήματος και οι συναισθηματικές εμπειρίες μπορούν να αλλάξουν τις γνωστικές (αντιληπτικές) δομές, κατά επέκταση δημιουργείται μια αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ τους, η οποία διαμορφώνεται σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο.

Για να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα την πορεία της γνωστικής και της γενικότερης ανάπτυξης, οι ερευνητές μελετούν την συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων από την βρεφική ηλικία έως την ενηλικίωση. Η συναισθηματική ανάπτυξη χωρίζεται από τους μελετητές σε πέντε φάσεις: την βρεφική ηλικία (0-2 ετών), την νηπιακή ηλικία (2-3 ετών), προσχολική ηλικία (3-6 ετών), την μέση παιδική ηλικία (6-11 ετών) και την εφηβική ηλικία (12-18 ετών). Στα νεογέννητα παρατηρούνται οι πρώτες αντιδράσεις όπως η υπερδιέγερση και η αναστάτωση και όσο αναπτύσσεται το βρέφος στους επόμενους μήνες, εμφανίζονται και άλλα πρωτογενή συναισθήματα, όπως χαρά, η λύπη και η αποστροφή (Παππά, 2013, σσ. 33-34).

Στην νηπιακή ηλικία μεταξύ δυο και τριών ετών, τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τα πολύπλοκα συναισθήματα. Αυτό προκύπτει επειδή μπορούν και να διαφοροποιήσουν την δική τους συναισθηματική κατάσταση, από αυτή των άλλων, μπορούν να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματα τους με ένα κατάλληλο

κοινωνικό τρόπο, μπορούν να διακρίνουν την διαφορά ανάμεσα στα εκφραζόμενα και βιωμένα συναισθήματα, είτε δικά τους, είτε των άλλων και τέλος μπορούν να κατανοήσουν την επίδραση των συναισθημάτων στις μεταξύ σχέση τους. Επίσης μαθαίνοντας τους κοινωνικούς κανόνες και νόρμες, μπορούν να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση τους, στον πόνο του άλλου. Τα νήπια αναγνωρίζουν και διαχωρίζουν πλέον την χαρά, την λύπη, τον θυμό και τον φόβο. Ενώ εμφανίζουν καινούργια συναισθήματα, όπως η ενοχή, η ζήλια, η ντροπή και η ανακούφιση (Παππά, 2013, σ. 35).

Στην προσχολική ηλικία, μεταξύ των τριών με έξι ετών, τα παιδιά μπορούν πια να κατανοούν τα συναισθήματα τους, αλλά και τις αιτίες τους, μπορούν να τα ελέγξουν, αλλά και να βιώσουν συναισθήματα που σχετίζονται με την αυτοαντίληψη τους. Τα παιδιά με την βοήθεια των γονιών τους ή των συνομηλίκων τους, αρχίζουν να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους και αναπτύσσουν την κατανόηση ότι μπορούν να αποκρύψουν μερικά από τα συναισθήματα τους, αναλόγως τις καταστάσεις. Τα παιδιά μπορούν να κατονομάσουν πέντε βασικά συναισθήματα, όπως η χαρά, η λύπη, ο θυμός, ο φόβος και η έκπληξη και μπορούν να μιλήσουν για τις αιτίες που τα προκάλεσαν. Στο στάδιο αυτό διαμορφώνεται και η αυτοαντίληψη τους, αποχωρώντας από το στάδιο του εγωκεντρισμού, τα παιδιά μπορούν να έχουν μια πιο σταθερή εικόνα για τον εαυτό τους. Τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν την συναισθηματική κατάσταση των άλλων και προς το τέλος του έκτου έτους μπορούν να κατανοήσουν πιο περίπλοκα συναισθήματα όπως η ζήλια, η περηφάνια και η αμηχανία (Παππά, 2013, σσ. 36-37).

Στην μέση παιδική ηλικία (6- 11 ετών) τα παιδιά μπορούν να εξειδικεύσουν πια είναι τα συναισθήματα τους, αλλά και να κατανοήσουν καλύτερα στον εαυτό τους. Σε αυτό το ηλικιακό στάδιο τα παιδιά έχουν αναπτύξει τις γνωστικές τους δεξιότητες και βιώνουν τα δευτερογενή συναισθήματα, όπως η περηφάνια και η ενοχή. Σε αυτή την περίοδο εμφανίζεται η συμβολική συναισθηματική ανταπόκριση, που σημαίνει ότι τα παιδιά μπορούν να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων και να μπαίνουν στην θέση τους, εμφανίζοντας έτσι την ενσυναίσθηση και την συμπόνοια τους. Επίσης τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοούν τον εαυτό τους, να ελέγχουν τις συναισθηματικές τους εκφράσεις και να αντιλαμβάνονται ότι διαφορετικά παιδιά μπορούν να έχουν διαφορετικά συναισθήματα, για τις ίδιες καταστάσεις (Παππά, 2011, σσ. 37-39). Αυτά τα στοιχεία θα τα χρησιμοποιήσουμε

ως κριτήρια στην εν λόγω εργασία, ώστε να μπορέσουμε να θέσουμε τους διδακτικούς στόχους, που θα αναλύσουμε στα επόμενα κεφάλαια.

Στην εφηβική ηλικία οι έφηβοι μεταξύ 12 και 18 ετών μπορούν να διαχειρίζονται και να ρυθμίζουν πολύ καλά τα συναισθήματα τους, εφόσον έχουν αναπτύξει ένα πλούσιο συναισθηματικό λεξιλόγιο. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από μεγάλη ένταση και αστάθεια στην ψυχική τους διάθεση, ενώ η θυμική αναστάτωση και η κυκλοθυμία τους είναι έντονες. Οι έφηβοι μπορεί να αντιμετωπίζουν στρες ως προς την ανεξαρτητοποίηση τους, ενώ μπορεί να εκφράζουν φόβο για τις μεγάλες αλλαγές που μπορεί να συμβαίνουν στην ζωή τους. Τα έντονα συναισθήματα που νιώθουν μπορεί να σχετίζονται με την αυτοαντίληψη τους, μπορεί να γίνονται συναισθήματα αναξιότητας, ή θετικά συναισθήματα. Στην φάση αυτή οι έφηβοι έχουν αναπτύξει την συναισθηματική νοημοσύνη τους και μπορούν να ερμηνεύουν τις κοινωνικές καταστάσεις. Εάν τα συναισθηματικά ζητήματα των εφήβων όμως δεν αντιμετωπιστούν με αποτελεσματικό τρόπο, μπορεί να εξελιχθούν σε συναισθηματικές διαταραχές όπως, οι αγχώδεις διαταραχές, διαταραχή πανικού, φοβίες και κατάθλιψη. (Παππά, 2011, σσ. 40-41).

2.4 Εννοιολογικές προσεγγίσεις και ορισμοί της νοημοσύνης

Στο ερώτημα τι είναι η νοημοσύνη, θεωρητικοί επιστήμονες και ερευνητές προσδίδουν διαφορετικές ερμηνείες, προσεγγίσεις και θέσεις. Μελετώντας την βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι οι ποικίλες απόψεις και θέσεις διαφέρουν. Η παραδοσιακή θεωρία που επικρατούσε για πολύ καιρό υποστήριζε ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι μια «ενιαία ικανότητα που καθιστά το άτομο έξυπνο». Παρόλα αυτά οι συνεχόμενες έρευνες και μελέτες δείχνουν ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι ένα φάσμα ικανοτήτων πολυδιάστατο ή πλουραλιστικό. Οι έννοιες που προσδίδονται ποικίλουν και ερμηνεύονται από διαφορετικά πρίσματα των ερευνητών (χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, περιβάλλον, νευροεπιστήμη κτλ.), αποδεικνύοντας έτσι ότι η φύση της νοημοσύνης είναι πολυσχιδής και πολυεπιστημολογική (Φλουρής, 2021, σσ. 90-95).

Την δεκαετία του 1980 ο θεωρητικός H. Gardner (1983) έθεσε τα θεμέλια των θεωριών αυτών και ανέπτυξε την θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών. Ο Gardner (2011) ορίζει την νοημοσύνη ως «μια βιοψυχολογική δυναμική για την επεξεργασία πληροφοριών με ορισμένους τρόπους, προκειμένου να λυθούν προβλήματα ή να

δημιουργηθούν προϊόντα που μπορούν να εκτιμηθούν σε μια ή περισσότερες πολιτιστικές περιοχές». Επιπλέον προσθέτει ότι η νοημοσύνη δεν είναι κάτι συγκεκριμένο, αλλά μια σειρά από ταλέντα, η μέτρηση των οποίων είναι απύσασ από τα παραδοσιακά τεστ ικανοτήτων (Πλωμαρίτου, 2019. σ. 35).

Στην θεωρία του ο Gardner προτείνει κριτήρια για την διαμόρφωση πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και τα ταξινομεί με βάση την βιολογία, την λογική ανάλυση, την αναπτυξιακή ψυχολογία και την ψυχολογική έρευνα (Φλουρής, 2021, σσ. 116-120). Όπως αναφέρει ο Φλουρής (2021,σ.118) κάθε τύπος νοημοσύνης αναπτύσσεται με διαφορετικό τρόπο ανάμεσα στα ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς στο κάθε ένα από αυτά «ενυπάρχουν» διαφορετικοί ρόλοι και αξιακά συστήματα. Ο Gardner (1983) αναγνωρίζει 8 τύπους νοημοσύνης: 1) την γλωσσική (linguistic), 2) την λογικο-μαθηματική (logical-mathematical), 3) την μουσική (musical), 4) την χωρική (spatial), 5) την σωματική-κινησθητική (bodily kinesthetic), 6) την διαπροσωπική (interpersonal), 7) την ενδοπροσωπική (intrapersonal) και την νατουραλιστική νοημοσύνη (naturalist intelligence).

Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους, να κατανοούν τον εαυτό τους, τους φόβους και τα κίνητρα τους. Τα άτομα που έχουν αναπτυγμένη διαπροσωπική νοημοσύνη έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα, τα κίνητρα, τις προθέσεις και τις διαθέσεις των άλλων ακόμα και σε περιπτώσεις που μπορεί τα παραπάνω να μην είναι ευδιάκριτα (Παππά, 2013, σ.116).

Η κινησθητική νοημοσύνη συνδέεται με την ενδοπροσωπική και την διαπροσωπική νοημοσύνη στα άτομα που είναι ικανά να μιμούνται ή να εκφράζονται με διάφορες μορφές τέχνης μέσω του σώματος, διότι έχουν την ικανότητα να προβάλλουν τις λειτουργίες του υποσυνείδητου, αλλά παράλληλα να αναπαράγουν και το κοινωνικό αίσθημα (Φλουρής, 2021 σ. 134). Τα άτομα που ασχολούνται με την υποκριτική μιμητική τέχνη αναπτύσσουν και εν μέρη μεταξύ τους διάφορους τύπους νοημοσύνης, ακόμα και την γλωσσική, την κινησθητική, την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική.

Ο Gardner δεν περιορίζεται μόνο στους οκτώ τύπους που ανέπτυξε στην αρχή, αλλά αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο ότι όσο προχωράει η μελέτη και όσο εξελίσσεται η κοινωνία μας, μπορούν να προκύψουν ή να αναδειχθούν και άλλοι τύποι

νοημοσύνης. Το 2011 αναφέρει ότι προκύπτουν και άλλες κατηγορίες όπως η υπάρχουσα νοημοσύνη (existential intelligence) η οποία «οδηγεί» τους ανθρώπους στο να θέτουν μεγάλα υπαρξιακά ερωτήματα και η παιδαγωγική νοημοσύνη (pedagogical intelligence), κατά την οποία οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να μεταφέρουν γνώσεις και δεξιότητες σε άλλους ανθρώπους διαφόρων γνωστικών επιπέδων. Η θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών είχε και έχει ηχηρή αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα και εφαρμόζεται παγκοσμίως σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια και εκπαιδευτικές βαθμίδες (Gardner, 2011).

Σύμφωνα με τον Bruner έχουν αναπτυχθεί νοητικά και εκπαιδευτικά μοντέλα που εφαρμόζονται παγκόσμια, για την ανάπτυξη νοητικών και άλλων ικανοτήτων των μαθητών (Φλουρής, 2021, σ.σ. 80-82). Τα μοντέλα αυτά είναι:

1. Η θεώρηση του παιδιού ως μιμητικού ατόμου
2. Η θεώρηση του παιδιού ως ατόμου που μαθαίνει μέσα από την διδακτική διαδικασία
3. Η θεώρηση του παιδιού ως σκεπτόμενου ατόμου: η ανάπτυξη της «δυποκειμενικής ή αλληλόδρασης»
4. Η θεώρηση του παιδιού ως νοήμονος όντος, το οποίο διαχειρίζεται την «αντικειμενική» γνώση του παρελθόντος

Κατά τον Bruner (2007, σσ. 155-156, στο Φλουρής, 2021, σ. 82) τα μοντέλα αυτά δεν χρειάζεται να εφαρμόζονται εξατομικευμένα, αλλά ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλεί στοιχεία από το κάθε μοντέλο και να λειτουργούν ως ένα «συνεχές», δημιουργώντας ένα σύνολο πρακτικών, μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός στοχεύει σε μια πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών του.

2.5 Συναισθηματική νοημοσύνη ορισμός

Προς το τέλος του 20^{ου} αιώνα οι θεωρητικοί στον χώρο της ψυχολογίας και όχι μόνο, στρέφουν το ενδιαφέρον τους σε μια νέα έννοια την λεγόμενη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι μέχρι τότε μελέτες και έρευνες συνέδεαν την νοημοσύνη με γνώμονα την ευφυΐα, υπολογίζοντας την με τον γνωστό Δείκτη Νοημοσύνης (IQ), υποστηρίζοντας ότι η ευημερία και η προσωπική και επαγγελματική επιτυχία ενός ατόμου κρινόταν από αυτό. Με την πάροδο των χρόνων όμως οι θεωρητικοί στρέφουν το ενδιαφέρον τους και σε άλλες ικανότητες των

ατόμων, πέρα από τις νοητικές. Το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στους συναισθηματικούς, ενδοπροσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες των ανθρώπων, οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική ζωή τους, στις διαπροσωπικές σχέσεις τους, στις εκπαιδευτικές επιδόσεις τους, αλλά και στην εργασιακή εξέλιξη τους (Φλουρής, 2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη ως έννοια αρχίζει να γίνεται ευρεία γνωστή προς το τέλος του 20^{ου} αιώνα και σε μια αρκετά ευρύ περιγραφή θα λέγαμε ότι προσδίδει την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί την συναισθηματική κατάσταση του ιδίου, αλλά και των ανθρώπων γύρω του και να μπορεί να αντιδρά κατάλληλα σε αυτές (Παππά, 2013, σ.115). Ως προς την εννοιολογική διασαφήνιση του ορισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται μια ποικιλία διαφόρων ορισμών υπό το πρίσμα διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων και μοντέλων.

Οι ρίζες της συναισθηματικής νοημοσύνης θέτονται από τον όρο της κοινωνικής νοημοσύνης που εισήγαγε ο Thorndike το 1920, περιγράφοντας έτσι την ικανότητα κάποιων ατόμων να κατανοούν τους γύρω συνανθρώπους τους και να μπορούν να διαχειρίζονται τις μεταξύ τους σχέσεις. Κατά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα διακρίνουμε κάποιες θεωρητικές προσεγγίσεις όπως αυτή του David Wechsler την δεκαετία του 1940, οποίος αναφέρει ότι η νοημοσύνη αποτελείται από διάφορους κοινωνικούς, συναισθηματικούς και προσωπικούς παράγοντες, που μπορούν να παίζουν θετικό ρόλο για μια επιτυχημένη ζωή (Αλεξανδράτου, 2014, σ.15). Την δεκαετία του 1950 αρκετοί ψυχολόγοι όπως ο Carl Rogers αναφέρθηκαν στο πως μπορεί κανείς να αναπτύξει την συναισθηματική του δύναμη.

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως όρος αναφέρεται πρώτη φορά σε άρθρο του Leuner (1966), ενώ η πιο διευρυμένη αναφορά είναι αυτή του Payne (1986) (στο Αλεξανδράτου, 2014, σ.15). Το 1983 ο Gardner δημοσιεύει το βιβλίο *Frames of mind, The Theory of Multiple Intelligences* ταραάζοντας τα νερά στην επιστημονική κοινότητα, απορρίπτοντας την μέχρι τότε θεωρία που επικρατούσε για χρόνια, ότι ο Δείκτης Νοημοσύνης (IQ) μπορεί να μας ορίσει ως άτομα. Στην νέα αυτή θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης υποστήριξε ότι η νοημοσύνη δεν είναι κάτι συγκεκριμένο, αλλά μια σειρά διαφόρων ικανοτήτων ή ταλέντων, ορίζοντας τα ως τύπους νοημοσύνης, μαρτυρώντας έτσι ότι τα τεστ IQ δεν σφραγίζουν την προσωπική και επαγγελματική επιτυχία ενός ατόμου.

Λίγα χρόνια αργότερα το 1990 οι Mayer & Salovey θα εισάγουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα τύπο κοινωνικής νοημοσύνης, μια ικανότητα, του ατόμου να μπορεί να κατανοεί τα συναισθήματα τα δικά του, αλλά και των γύρω του και να μπορεί να τα διαχειρίζεται έτσι ώστε να επικοινωνεί με τους γύρω του.

Ωστόσο ο όρος θα γίνει ευρέως γνωστός το 1995 από τον Goleman και το βιβλίο του *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Ο Goleman βασισμένος στην θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner, ισχυρίστηκε ότι ο συνδυασμός της διαπροσωπικής νοημοσύνης και της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης, δημιουργούν την συναισθηματική νοημοσύνη και τον δείκτη συναισθηματικής ευφυΐας (Emotional Quotient- EQ). Υποστήριξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα, αλλά και των γύρω συνανθρώπων του, να μπορεί να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι: «Η συναισθηματική νοημοσύνη ή η νοημοσύνη της καρδιάς πρόκειται για ικανότητες, όπως να μπορείς να βρεις κίνητρα για τον εαυτό σου, και να αντέχεις τις απογοητεύσεις, να ελέγχεις την παρόρμηση και να χαλιναγωγείς την ανυπομονησία σου, να ρυθμίζεις σωστά την διάθεση σου και να εμποδίζεις την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητα σου για σκέψη, να έχεις ενσυναίσθηση και ελπίδα» (Goleman, 2009, σ.67).

Το μοντέλο των συναισθηματικών ικανοτήτων που ανέπτυξε ο Goleman (2009) διαχωρίζει την συναισθηματική νοημοσύνη σε δυο μεγάλες κατηγορίες ικανοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν διάφορες ικανότητες. Συγκεκριμένα διέκρινε την προσωπική ικανότητα στην οποία συμπεριλαμβάνονται η αυτοεπίγνωση (self-awareness), ο αυτοέλεγχος (self-regulation) και τα κίνητρα που έχει το κάθε άτομο (motivation), ενώ η δεύτερη είναι η κοινωνική ικανότητα, στην οποία διακρίνονται η ενσυναίσθηση (empathy) και οι κοινωνικές δεξιότητες (social skills) των ατόμων.

Με το τέλος του 20^{ου} αιώνα και μέχρι σήμερα οι έρευνες και οι μελέτες συνεχίζονται, ενώ οι θεωρίες και τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης ποικίλουν. Οι Mayer & Cobb (2000) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα των ατόμων να μπορούν να επεξεργάζονται τις διάφορες συναισθηματικές πληροφορίες με διάφορους τρόπους, όπως είναι η αντίληψη, η

αφομοίωση, η κατανόηση και η διαχείριση των συναισθημάτων των ίδιων, αλλά και των γύρων τους.

Σύμφωνα με την θεωρία του Bar-On (2002) η συναισθηματική νοημοσύνη που έχει τις ρίζες στην θεωρία του Δαρβίνου, είναι ένα σύνολο συναισθηματικών, γνωστικών ικανοτήτων και γνώσεων των ανθρώπων, όπου συνθέτουν μια γενικότερη ικανότητα των ατόμων να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις εκάστοτε περιβαλλοντικές συνθήκες που τους πλαισιώνουν. Έτσι το θεωρητικό μοντέλο που ανέπτυξε, αποτελείται από πέντε κατηγορίες που συνθέτουν την συναισθηματική νοημοσύνη και αυτές είναι οι ενδοπροσωπικές ικανότητες, οι διαπροσωπικές ικανότητες, η διαχείριση του άγχους, η προσαρμοστικότητα και η γενική διάθεση των ατόμων.

Οι Petrides & Furnham (2001) δημιούργησαν ένα θεωρητικό μοντέλο κατά το οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη χωρίζεται σε δυο είδη, αυτό που η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί ως γνωστική ικανότητα και αυτό που λειτουργεί ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα, αυτό της συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ο Petrides (2010) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας ορισμός, ο οποίος μπορεί να αναγνωρίσει την υποκειμενική φύση της συναισθηματικής εμπειρίας ενός ατόμου (στο Πλωμαρίτου, 2019, σ.41). Με απλά λόγια οι ερευνητές όρισαν την συναισθηματική νοημοσύνη, ως την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να αναγνωρίζει την συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου και να ανταποκρίνεται με τον κατάλληλο τρόπο σε αυτήν, χωρίς όμως να ταυτίζεται ο ίδιος με την αυτήν.

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι καίριες συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να διδαχθούν και να βελτιωθούν στα παιδιά. Σύμφωνα με τον Salovey (Mayer & Salovey, 1990) η συναισθηματική νοημοσύνη, χωρίζεται σε πέντε τομείς, όπου κάθε ένα τομέας αντιπροσωπεύει και ένα σύνολο συμπεριφορών και αντιδράσεων, που με στην σωστή προσπάθεια και εκπαίδευση μπορούν να βελτιώνονται αδιάκοπα. Οι πέντε τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι α) η γνώση των συναισθημάτων μας (αυτοεπίγνωση), β) ο έλεγχος των συναισθημάτων μας (αυτοέλεγχος), γ) η εξερεύνηση των κινήτρων για τον εαυτό μας, δ) η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (ενσυναίσθηση) και ε) ο χειρισμός των σχέσεων (κοινωνικές δεξιότητες).

Όσο ένα άτομο καλλιεργεί αυτούς τους τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνη, τόσο αναδύονται τα «ηθικά» συναισθήματα (ενσυναίσθηση, ειλικρίνεια, τιμιότητα,

ντροπή, ενοχή). Παράλληλα αναπτύσσονται οι «νοητικές» του ικανότητες (ρεαλιστικός τρόπος σκέψης, αισιοδοξία, αλλαγή συμπεριφοράς). Συνάμα μπορεί να κατονομάσει τα συναισθήματα του, να κατανοήσει τις αιτίες που τα προκαλούν και να επιλύσει τυχόν προβλήματα. Εξίσου σημαντική είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών του ικανοτήτων (ικανότητα διαλόγου και συνομιλίας, χιούμορ, δημιουργία φιλίας, συμμετοχή σε ομάδες). Ενώ καθίσταται δυνατή η επίτευξη των προσωπικών στόχων, αλλά και η διαχείριση των προσωπικών αποτυχιών (Mayer & Salovey, 1990).

Άλλοι ερευνητές όπως οι Matthews, Roberts, & Zeidner (2002) δημιούργησαν έναν ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, συνθέτοντας τα διάφορα μοντέλα της. Ορίζοντας έτσι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια προσαρμοστική ικανότητα που έχουν άτομα, με την οποία καταφέρνουν να διαχειριστούν τα διάφορα συναισθηματικά γεγονότα. Σε άλλο άρθρο τους οι Zeidner, Mathews, Roberts, & McCann (2003) υποστηρίζουν ότι είναι ένα είδος που ταιριάζει με ευνοϊκό τρόπο το άτομο με τον κοινωνικό περίγυρο του. Και ότι ένα άτομο μπορεί να λειτουργεί προσαρμοστικά, εφόσον οι πεποιθήσεις που έχει για τα συναισθήματα του, ταιριάζουν με τις πεποιθήσεις των γύρων του, ασχέτως αν οι πεποιθήσεις είναι αληθινές ή όχι.

Σύμφωνα με τον David Caruso (2004) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα όπου τα άτομα μπορούν να ερμηνεύουν τα συναισθήματα τους, να τα χρησιμοποιούν ως εργαλείο για την σκέψη τους, να αντιλαμβάνονται τα αίτια της πρόκλησης τους και να μπορούν να συλλάβουν την γνώση τους παραμένοντας ανοιχτοί σε αυτά.

Οι Cooper και Orioli (2005) υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και αισθάνεται τα συναισθήματα του, αλλά και να μπορεί να χρησιμοποιεί την δύναμη και την αίσθηση του με αποτελεσματικό τρόπο, ως μια πηγή ενέργειας, δημιουργικότητας και επιρροής.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την γνωστική νοημοσύνη, αλλά και με την προσωπικότητα (Davies, Stankov, & Roberts, 1998). Σύμφωνα όμως με τον Caruso (2004) η συναισθηματική νοημοσύνη αν και σχετίζεται με την προσωπικότητα, δεν ταυτίζεται μαζί της, διότι αξιολογεί πολλές, διαφορετικές και πολύπλοκες παραμέτρους της ανθρώπινης υπόστασης.

Ολοκληρώνοντας την βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρατηρείται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει απασχολήσει τους μελετητές και έχουν αποδοθεί ποικίλες ερμηνείες και ορισμοί. Συνοπτικά ορίζεται ως μια σύνθετη έννοια με διαφορετικές διαστάσεις (ικανότητες, δεξιότητες, χαρακτηριστικά) και σχετίζεται με ποικίλα πεδία της ανθρώπινης φύσης, όπως το γνωστικό και η προσωπικότητα, συμπεριφορά. Έτσι έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα, τα οποία χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. Παρακάτω θα αναπτύξουμε τις θεωρίες γύρω από αυτά τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.

2.6 Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης

Όπως αναφέραμε παραπάνω οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν γύρω από την συναισθηματική νοημοσύνη χωρίζονται σε τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες την ερμηνεύουν διαφορετικά και χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους μέτρησης της. Αυτές είναι α) οι προσεγγίσεις ικανότητας (Ability EI model), β) οι μεικτές προσεγγίσεις (Mixed models of EI) και γ) οι προσεγγίσεις με πλαίσιο την προσωπικότητα (Trait EI model) (Πλατσίδου, 2010). Τις προσεγγίσεις αυτές τις συμπληρώνουν ποικίλα ψυχομετρικά εργαλεία, για την μέτρηση και την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι προσεγγίσεις αυτές χρησιμοποιούν διαφορετικά εργαλεία για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως θα δούμε παρακάτω.

Η πρώτη προσέγγιση εστιάζει στην ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα τους ως πληροφορίες που τους βοηθούν να βρουν νόημα και να προσαρμόζονται στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Αυτές οι αντιστοιχίες προκύπτουν από την δομή και τις γνωστικές του ικανότητες και συνδέουν την συναισθηματική νοημοσύνη με τον νου. Θερμοί υποστηρικτές της θεωρίας αυτής είναι Mayer, Salovey, & Caruso (2004). Συγκεκριμένα οι Caruso, & Salovey (2004) θεωρούν ότι συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από τέσσερις ικανότητες/δεξιότητες και αυτές είναι: α) η αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων (identifying emotions) των ίδιων των ατόμων, αλλά και των γύρω τους, β) η χρήση των συναισθημάτων (using emotions), όπου το άτομο έχει την ικανότητα να επεξεργάζεται τις συναισθηματικές πληροφορίες και να επιλύει προβλήματα γ) η κατανόηση των συναισθημάτων (understanding emotions) είναι η ικανότητα το άτομο να κατανοεί την «γλώσσα των συναισθημάτων» και να μπορεί να περιγράψει την

εξέλιξη των συναισθημάτων με το πέρασ του χρόνου και τέλος δ) η διαχείριση των συναισθημάτων (managing emotions) είναι η ικανότητα κατά την οποία το άτομο μπορεί να διαχειριστεί και να ρυθμίσει τα δικά του συναισθήματα, αλλά και των ανθρώπων γύρω του (Παππά, 2013, σσ.120-121). Οι Mayer, Caruso & Salovey (2004) δημιούργησαν ως εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης το ερωτηματολόγιο MSCEIT (Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test), το οποίο είναι διαμορφωμένο πάνω στους τέσσερις άξονες που αναφέραμε παραπάνω.

Η θεωρητική προσέγγιση του μεικτού μοντέλου έχει κύριους εκπροσώπους τον Goleman και τον Bar-On. Σύμφωνα με τον Goleman (Παππά, 2013, σσ. 121-122) οι συναισθηματικές ικανότητες των ατόμων δεν είναι εγγενείς, αλλά μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω της εκμάθησης και έτσι να αναπτυχθούν επιτυχώς. Τις ικανότητες/δεξιότητες ο Goleman τις διαχωρίζει σε τέσσερις εννοιολογικές δομές και αυτές είναι: α) η αυτοεπίγνωση (self-awareness), η οποία είναι η ικανότητα που έχει κάποιος να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του και την επίδραση τους και τα χρησιμοποιεί με τρόπο που να κατευθύνει της αποφάσεις του, β) η αυτοδιαχείριση (self-management), η ικανότητα κάποιου να ελέγχει τα συναισθήματα και τις παρορμήσεις του και να μπορεί να είναι ευέλικτος στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον, γ) η κοινωνική επίγνωση (social awareness) η ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αντιδρά στα συναισθήματα των άλλων και τέλος δ) η διαχείριση σχέσεων (relationship management) η ικανότητα κάποιου να μπορεί να εμπνέει και να επηρεάζει και να βοηθάει τα άτομα γύρω του και να μπορεί να διαχειρίζεται τις τυχόν συγκρούσεις με αυτά.

Σε παρόμοιο πνεύμα βρίσκεται και η θεωρία του Bar-On σύμφωνα με τον οποίο η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη είναι η ικανότητα των ατόμων να κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους, να μπορούμε να προσαρμόζονται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά ερεθίσματα και να τα αντιμετωπίζει. Το εργαλείο που χρησιμοποιεί ο Bar-On για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς 133 ερωτήσεων, το Bar-On Emotional Quotient Inventory (2002). Σύμφωνα με το μοντέλο του Goleman χρησιμοποιούνται τα εξής ψυχομετρικά εργαλεία όπως α) το Emotional Competency Inventory (ECI) (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000), β) το Emotional Social Competency Inventory (ESCI) (Boyatzis, 2007) και γ) το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς Emotional Intelligence

Appraisal (EIA) των Bradberry, Greaves, Emmerling, Sanders, Stamm, Su & West (2003).

Τέλος η τρίτη θεωρητική προσέγγιση που εστιάζει στην προσωπικότητα του ατόμου, υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά τις συναισθηματικές αντιλήψεις των ατόμων για τις συναισθηματικές τους ικανότητες (Παππά, σσ. 122-123). Τα ψυχομετρικά εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί για την παραπάνω προσέγγιση, αξιολογούν την συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και όχι ως νοημοσύνη ή ικανότητες. Ένα από τα πιο αναγνωρισμένα και ευρέως γνωστά ερωτηματολόγια της προσέγγισης αυτής είναι του Petrides (2009), το Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue).

2.7 Ενσυναίσθηση

Σύμφωνα με τους Shapiro (2001) και Goleman (2006) η ενσυναίσθηση είναι το θεμελιώδες συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ για τον Στάινερ (2006) είναι το ανώτερο στάδιο της εξέλιξης της. Αρκετοί ερευνητές παρατηρούν ότι η ενσυναίσθηση είναι μια κατάσταση η οποία εμφανίζεται από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης ενός παιδιού και μπορεί να καλλιεργηθεί σταδιακά. Η ενσυναίσθηση εμπλέκεται στις κοινωνικές μας σχέσεις και παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και την συμπαράσταση των προβλημάτων κάποιου άλλου. Ο Goleman (2009) τονίζει ότι η ενσυναίσθηση είναι η πραγματική μας διάθεση να ακούμε και να μπορούμε να μπούμε στην θέση του άλλου, κάτι το οποίο μας οδηγεί στην συμπόνια, στο ενδιαφέρον και στον αλτρουισμό. Με άλλα λόγια είναι η ικανότητα για κατανόηση και συμμετοχή στην συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου. Σύμφωνα με την Παππά (2013) «η ενσυναίσθηση μαζί με την στοργή, την ευγνωμοσύνη, την συμπόνια, είναι πολύπλοκα κοινωνικά συναισθήματα που συμβάλουν στην ηθική συμπεριφορά». Συνάμα η Μαλικιώση-Λοϊζου (2008, σ.2) αναφέρει ότι: «η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της εμπίωσης (εμβίω = ζω έν τινι) της κατάστασης του άλλου, είναι η ικανότητα της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου. Δηλώνει συναισθηματική συμμετοχή».

Υπάρχουν διάφορες και ποικίλες ερευνητικές προσεγγίσεις για τα στάδια της ενσυναίσθησης τα οποία αναπτύσσονται παράλληλα με τις γνωστικές έννοιες του εαυτού και των άλλων. Στην παιδαγωγική επιστήμη είναι απολύτως αποδεκτό πλέον

ότι η τέχνη συμβάλλει στην συναισθηματική καλλιέργεια και εξέλιξη του ατόμου. Το ενδιαφέρον των ερευνών και μελετών, δημιουργεί μια συναισθηματική στροφή στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας παράγοντες και συνθήκες, που καθιστούν όχι μόνο χρήσιμη αλλά και αναγκαία την μελέτη των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Uitto, Jokikokko & Estola, 2015 σσ. 124-135).

Οι ερευνητές αναφέρουν ότι συναισθηματική αγωγή πρέπει να ξεκινάει από τα πρώιμα στάδια της παιδικής ηλικίας από τους γονείς και στην συνέχεια να αναπτύσσεται και να καλλιεργείται στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Επίσης τονίζουν ότι η ενσυναίσθηση είναι ένα βασικό θεμέλιο της αποτελεσματικής διαπαιδαγώγησης και ότι όσο καλλιεργείται μέσα στα σχολεία, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες βελτίωσης μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, όσο και η καλλιέργεια μελλοντικών πολιτών με βαθιά την έννοια της φροντίδας και του ενδιαφέροντος για τον άλλο.

2.8 Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαίδευση

Η σπουδαιότητα των συναισθημάτων καταδεικνύεται από τις έρευνες ως πολύτιμη και αναντικατάστατη για τις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων και τις επιδόσεις τους σε διάφορους τομείς. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνάδει με την ποιότητα ζωής του ατόμου, τον κοινωνικό του περίγυρο και σε ευρέως βαθμό με την χαρά που αντλεί στην ζωή (Austin, Salkofske, & Egan, 2005). Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρείται πλέον αναγκαία, αφού μέσω αυτής, το άτομο μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα τα δικά του και των γύρω του και να βελτιώσει την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική του ζωή (Ηρακλέους, 2005).

Οι θεωρίες, οι μέθοδοι και τα προγράμματα που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της εκπαίδευσης, για την αποτελεσματική επίδραση που έχει η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, έχουν ως σκοπό την επίδραση στην βελτίωση του σχολικού ή οικογενειακού περιβάλλον των παιδιών, την γνωστική και λεκτική τους ανάπτυξη. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μπορούν να εκφράζονται, να κατανοούν τα συναισθήματα τους, να αναγνωρίζουν τις μη φυσιολογικές συμπεριφορές και τέλος να αναπτύσσουν κίνητρα για να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους (Ντολιοπούλου, 2003). Κατά τον Elias, (2003) η συναισθηματική εκπαίδευση των παιδιών συμβάλλει στην δημιουργία των κοινωνικών τους σχέσεων, στην πρόληψη της βίας, στην πιθανόν αποφυγή μελλοντικών εθισμών και στην διαμόρφωση του χαρακτήρα τους.

Σύμφωνα με τις μελέτες η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να ξεκινήσει από την παιδική ηλικία, η οποία θεωρείται η καταλληλότερη διότι ο εγκέφαλος βρίσκεται σε μια συνεχής διαδικασία μάθησης (Saleem & Mahmood, 2011). Ειδικότερα στην περίοδο της μέσης παιδικής ηλικίας και της προ εφηβείας, τα παιδιά αποκτούν συνέχεια γνώσεις και αντιλαμβάνονται πλέον τον εαυτό τους, καλλιεργούν τις επικοινωνιακές και μαθησιακές τους ικανότητες, μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους και να δίνουν λύσεις σε πιθανά προβλήματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα τους (Babalís, Tsoli, Artikis, Mylonakou-Keke, & Xanthakou, 2013; Θεοδοσάκης, 2011).

Όπως υποστήριξε ο Feuerstein (στη Πλωμαρίτου, 2019, σ.53) η επιτυχημένη μάθηση σχετίζεται άμεσα με τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις των μαθητών. Η άμεση και ενεργητική διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, που μπορεί να αντιληφθεί και να κατανοήσει τα συναισθήματα των μαθητών του, βοηθάει στην διαδικασία της μάθησης από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας τις διάφορες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές θεωρίες, αξιοποιώντας εργαλεία όπως την ενεργητική ακρόαση (Rogers, 1983), την προσωπική του θεωρία και έχοντας αναπτυγμένες τις συναισθηματικές του ικανότητες, δημιουργεί ένα περιβάλλον συναισθηματικά πρόσφορο και ευχάριστο, που ενδυναμώνει και ενισχύει την μάθηση και μειώνει τις εντάσεις μεταξύ των μαθητών (Πλωμαρίτου, 2019, σ.σ. 53-57). Οι ικανότητες του εκπαιδευτικού να παρατηρεί τις δυνατότητες των μαθητών του, τον τρόπο μάθησης τους, τις διαπροσωπικές σχέσεις τους, δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος για μια επιτυχημένη μάθηση, αλλά και μια σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές του (Πλωμαρίτου, 2019, σσ.55-57).

Οι μελετητές παρατηρούν ότι η αποτελεσματική μάθηση των μαθητών και ιδίως εκείνων με χαμηλή βαθμολογία, επέρχεται και από την συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού. Οι συναισθηματικές ικανότητες του εκπαιδευτικού λειτουργούν αποτελεσματικά στην διδασκαλία, αλλά και στην κατανόηση των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία ενός συναισθηματικού υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς, ενδυναμώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις, μειώνοντας τους πιθανούς διαπληκτισμούς και ενισχύοντας την μάθηση (Whitfield & Klug, 2004). Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού δημιουργούν την προθυμία των μαθητών να επικοινωνήσουν μαζί του και να ζητήσουν βοήθεια,

μειώνουν τις συγκρούσεις και την αρνητική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

Σύμφωνα με την Πλωμαρίτου (2019, σ.57) «ο συναισθηματικός νοήμων εκπαιδευτικός είναι ικανός να ελέγχει δύσκολες καταστάσεις και να διαχειρίζεται με σωστό τρόπο τα συναισθήματα του». Για να μπορέσει όμως να εφαρμόσει την αγωγή της συναισθηματικής νοημοσύνης της τάξης, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει αναπτύξει πρώτα ο ίδιος τα δυο βασικά στοιχεία που δομούν την συναισθηματική νοημοσύνη, αυτό της αυτοεπίγνωσης και της αυτοαποδοχής. Έχοντας αναπτύξει αυτές τις βασικές ικανότητες τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα κατά την διάρκεια του μαθήματος, τις δικές του αξίες και πεποιθήσεις, αλλά και τις συμπεριφορές που προκύπτουν στην σχολική τάξη και πως επηρεάζουν τους μαθητές κατά την διάρκεια του μαθήματος (Πλωμαρίτου, 2019, σ. 59).

Η συναισθηματική νοημοσύνη καλλιεργείται στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση μέσα από την εφαρμογή ποικίλων προγραμμάτων. Ο εκπαιδευτικός πρώτα μετράει την συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων της ομάδας με κατάλληλα εργαλεία και στην συνέχεια δημιουργεί ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στο πρόγραμμα αυτό μπορεί να εντάξει για παράδειγμα τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, & Hanse, (2009). Οι Τριλίβα & Chimienti (2002) προτείνουν τέσσερα στάδια ενός ολοκληρωμένου προγράμματος συναισθηματική νοημοσύνης με θετικά αποτελέσματα. Πρώτα είναι το στάδιο της προετοιμασίας, κατά το οποίο περιγράφεται η αξιολόγηση σχετικά με τα κίνητρα και τις ανάγκες των μελών της ομάδας, στην συνέχεια το στάδιο της απόκτησης, όπου καλλιεργούνται θετικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας (μαθητών) και του εκπαιδευτικού (ο δάσκαλος λειτουργεί ως εμπνευστής), τρίτον το στάδιο της ανατροφοδότησης, στο οποίο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τα αποτελέσματα και την πιθανότητα υλοποίησης του προγράμματος σε άλλο περιβάλλον και τέλος το στάδιο της αξιολόγησης το οποίο γίνεται σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο.

2.9 Συναισθηματική νοημοσύνη και η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη μπορεί να εφαρμοστεί ως ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο στην εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός και παιδαγωγός χαρακτήρας του θεάτρου και κατά επέκταση της τέχνης του δράματος, προσφέρει στους μαθητές μια

ολιστική βιωματική μάθηση. Σύμφωνα με τις Αυδή & Χατζηγεωργίου (2018, σ. 27-28) η δραματική τέχνη ενισχύει την ενεργητική, βιωματική και την συνεργατική μάθηση, αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη και το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης. Οι μαθητές κατακτούν την μάθηση υποδυόμενοι διάφορους ρόλους, βιώνοντας υποθετικές καταστάσεις. Μέσα από την εμπύχωση του δράματος οι μαθητές καλούνται να λειτουργήσουν ομαδικά και συνεργατικά, να συνεργαστούν και να συνδημιουργούν. Έτσι έρχονται σε επαφή με κοινωνικά θέματα, θέτουν ερωτήματα που σχετίζονται με τις αξίες, τις πρακτικές και τις στάσεις ζωής. Όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος (2010, σ. 55) η εμπύχωση του δράματος είναι μια διαπροσωπική, ψυχοκοινωνική και σχεσιοδυναμική παιδαγωγική λειτουργία. Σύμφωνα με την Heathcote (1991, στο Παπαδόπουλος, 2007, σ.35):

«Όταν γνωρίζουμε τα συναισθήματα και τις καταστάσεις άλλων ανθρώπων, ποιος ξέρει τι δυνάμεις απελευθερώνονται μέσα μας για μεγαλύτερη ευαισθησία, μεγαλύτερη κατανόηση, νέα γνώση της κοινωνίας μας και των άλλων ανθρώπων (ακόμα και του εαυτού μας) και για νέα συνειδητοποίηση των σχέσεων μας με εκείνους που βρίσκονται κοντά μας στην κοινωνία που ζούμε».

Οι ικανότητες που αναπτύσσονται και καλλιεργούνται μέσω της δραματικής τέχνης καλύπτουν το ευρύ φάσμα των πολλαπλών νοημοσυνών όπως την διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη, την κιναισθητική, αλλά και την συναισθηματική νοημοσύνη. Όπως αναφέραμε παραπάνω, οι τεχνικές της δραματικής τέχνης μπορούν να εφαρμοστούν σε προγράμματα συναισθηματική νοημοσύνης, αναπτύσσοντας τις κοινωνικές δεξιότητες, την αυτοαντίληψη, την αυτοαποδοχή και καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση των μαθητών. Οι μαθητές εμπλέκονται και συνδιαλέγονται μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, που τους παρέχει την δυνατότητα να καθοδηγήσουν, να κατονομάσουν και να δοκιμάσουν τα συναισθήματα τους, ασκώντας έναν ολοκληρωτικό έλεγχο πάνω τους (Galazka, 2016, στο Μαυρούδης, 2019).

Επιπλέον μέσα στα ασφαλή όρια ενός επινοημένου κόσμου της δραματικής τέχνης, τα παιδιά ενθαρρύνονται να προσαρμοστούν σε δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις, να τις βιώσουν από διάφορες οπτικές γωνίες και εν τέλη να αντιληφθούν την υποκειμενικότητα τους (Heyward, 2010; Παπαδόπουλος, 2007, σ.35). Έτσι τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν τον συναισθηματικό κόσμο τους και να

εκτονώσουν συναισθήματα που προήλθαν πιθανόν από διάφορα γεγονότα, μέσω της μίμησης, της κίνησης και της αίσθησης (Κουρετζής, 2008). Σύμφωνα με την Ντολιοπούλου (2003) οι δραστηριότητες συνδέονται με θετικά συναισθήματα όπως η χαρά και η ικανοποίηση, οι οποίες ενισχύονται με την εμπιστοσύνη στον εαυτό, την αίσθηση της δύναμης και της αυτοπεποίθησης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/εμπυχωτή είναι δραστικός ως προς την επίτευξη των στόχων των προγραμμάτων. Όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω ο εκπαιδευτικός/εμπυχωτής που έχει δουλέψει ήδη τις συναισθηματικές τους ικανότητες, έχει αναπτύξει την αυτοαποδοχή, την αυτοαντίληψη και την ενσυναίσθηση του, λειτουργεί ως σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός/εμπυχωτής οφείλει να είναι παρατηρητικός κατά της εφαρμογή του προγράμματος, συγκεκριμένα να παρατηρεί τις προθέσεις, τις ενέργειες και τα συναισθήματα των παιδιών, χωρίς όμως να νιώθουν ότι τα παρακολουθεί και τα επικρίνει. Για να επιτευχθεί αυτή η στάση, χρειάζεται να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των παιδιών, να αποδέχεται το κάθε παιδί και τις ανάγκες του, τα θέλω και την ηλικία του. Η μη λεκτική επικοινωνία, δηλαδή η στάση του σώματος, ο τόνος της φωνής είναι ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας σε ένα πρόγραμμα συναισθηματική νοημοσύνη. Για τον λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός/εμπυχωτής οφείλει να μην δείξει κάποια ιδιαίτερη συμπάθεια ή αντιπάθεια σε κάποιον μαθητή, αλλά να έχει την ίδια αποδοχή προς όλους τους μαθητές του (O' Connor & Schaefer, 1994).

Οι έρευνες των τελευταίων ετών φανερώνουν ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης, που βοηθάει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και των βασικών δεξιοτήτων (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018, σ. 27-28). Ιδιαίτερα διεξάχθηκαν έρευνες που φανερώνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Ο Τσιάρας το 2014 εφάρμοσε μια έρευνα σε ενήλικες φοιτητές στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, αποδεικνύοντας την χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα των τεχνικών της ΔΤΕ σε ένα μεγάλο φάσμα νοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων. Η Nikoloudaki (2010) συμπεραίνει ότι η εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επηρεάζει θετικά την έκφραση και την διαχείριση των συναισθημάτων τους. Μια ακόμα ερευνητική μελέτη όπως της Lawrence (2011),

φανερώνει ότι το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει την δυνατότητα στα παιδιά να αποκτούν εμπειρίες, οι οποίες καλλιεργούν την συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η Lindberg (2015) εφαρμόζοντας την δραματική τέχνη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενίσχυσε την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι Larson & Brown (2007) τονίζουν ότι η συμμετοχή εφήβων σε μια θεατρική παράσταση, όχι μόνο είχε θετικό αντίκτυπο στην συναισθηματικής τους ανάπτυξη, αλλά επιπλέον βοήθησε στην εξωτερίκευση και διαχείριση των συναισθημάτων τους.

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο αυτό, αναγνωρίζουμε την σπουδαιότητα της εφαρμογής της συναισθηματικής νοημοσύνης και της δραματικής τέχνη στην εκπαίδευση. Η πρώτη ως ικανότητα και η δεύτερη ως παιδαγωγική μέθοδος, αποκτούν αλληλένδετους δεσμούς, όπου μέσα από ένα πρόσφορο και ασφαλές περιβάλλον, τους φανταστικούς κόσμους, τα παιδιά συνδιαλέγονται, συνυπάρχουν, εκφράζονται, συναισθάνονται, βιώνουν και κατακτούν την γνώση. Αποκτούν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να εξελιχθούν σε ενεργά άτομα, με αυτοεκτίμηση και αυτοαποδοχή, να δημιουργήσουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις, με ενσυναίσθηση για τους γύρω τους, με κριτική κοινωνική αλλά και πολιτική σκέψη για τον κόσμο.

Δεύτερο Μέρος
Ερευνητική Προσέγγιση

3. Εισαγωγή

Οι ποικίλες μεταβολές που δημιουργούνται στα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια των κοινωνιών τα τελευταία χρόνια, καλλιεργούν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Ένα από τα ζητήματα που θέτονται από πολλές ερευνητικές πλευρές είναι η έννοια του παιδιού, ανοίγοντας μια μεγάλη συζήτηση για τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές του δεξιότητες. Μια από τις δεξιότητες αυτές που απασχολεί τους ερευνητές είναι η συναισθηματική νοημοσύνη.

Η ενεργοποίηση της συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου, είναι μια νέα θεωρητική προσέγγιση, που αναπτύσσει ζητήματα και θέτει ερωτήματα ως προς την βελτίωση του ατόμου, την προσωπικότητα του και την ενεργή συμμετοχή του στην κοινωνία. Στο πεδίο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η εφαρμογή προγραμμάτων και δράσεων που ενισχύουν την συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Οι έντονες κοινωνικές αλλαγές, όπως η περίοδος το Covid και ύστερα, η οικονομική κρίση, η ακμάζουσα τεχνολογική ανάπτυξη και η απομάκρυνση από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, δημιούργησαν στην ερευνήτρια της παρούσας εργασίας την ανάγκη για αναζήτηση επι του θέματος.

Ως εκπαιδευτικός του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η γράφουσα παρατήρησε τα έντονα συναισθηματικά αδιέξοδα και την δυσκολία που αντιμετώπιζαν/ζουν αρκετοί μαθητές στο να εκφράζονται συναισθηματικά και να λειτουργούν με επιτυχία στις κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, κυρίως στη μετά-Covid εποχή. Η παρατήρηση αυτή οδήγησε στην ανάγκη διερεύνησης του θέματος και στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής προσφέρει στους μαθητές την δυνατότητα της ανακάλυψης του εαυτού, του σώματος, του χώρου, του χρόνου, της έκφρασης, της δημιουργικότητας, του συνυπάρχω και συμπράττω, της αποδοχής και της ενσυναίσθησης.

Το βασικό ερώτημα που τίθεται λοιπόν είναι πως μέσα από την εφαρμογή δραστηριοτήτων βασισμένων στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την συναισθηματική τους νοημοσύνη, να αποκτήσουν περισσότερη αυτοεπίγνωση, αυτοέλεγχο, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες.

Στην συνέχεια της εργασίας θα αναπτύξουμε τον σχεδιασμό της έρευνας, το ερευνητικό πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα και την ερευνητική υπόθεση, την ερευνητική στρατηγική, τα μέσα συλλογής δεδομένων, τις μεθόδους ανάλυσης ευρημάτων και αποτελεσμάτων, τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας και την περιγραφή των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν.

3.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Η ανάγκη των ανθρώπων για την κατανόηση του κόσμου και της αλήθειας, θεμελιώνει τις ρίζες της επιστημολογίας, η οποία για να μπορέσει να τεκμηριωθεί, να διερευνηθεί και να κατανοηθεί, δημιουργεί ένα μεγάλο πλέγμα θεωρίας γύρω από αυτήν. Ο ρόλος της θεωρίας στην γνωστική διαδικασία είναι καταλυτικός, διότι μέσα από αυτή η επιμέρους γνώση γίνεται κατανοητή, προσβάσιμη και αποκτάει σπουδαιότητα. Η θεωρητική προσέγγιση δημιουργεί επιστημονικές μεθόδους και τεχνικές που καθιστούν εφικτή κάθε μορφή επιστημονικής έρευνας, όπως επίσης την διαμόρφωση νέων ιδεών και την δημιουργία νέων δρόμων έρευνας (Πουρκός, 2010, σ.62.)

Το θεωρητικό πλαίσιο που δημιουργείται γύρω από μια έρευνα βοηθάει τον ερευνητή να δημιουργήσει τα ερωτήματα και τις υποθέσεις, να εμφανίσει νέες πληροφορίες να δώσει απαντήσεις. Ο Πουρκός (2010, σ.63) συνοψίζοντας τα παραπάνω ορίζει ότι η θεωρία είναι ένα σύνολο οντολογικών, επιστημονικών, αξιολογικών και μεθοδολογικών παραδοχών, ένα σύνολο αφαιρετικών εννοιών και ένα σύνολο γενικών διαπιστώσεων για την πραγματικότητα η οποία μελετάται, με σκοπό την εξήγηση και την κατανόηση της.

Για να μπορέσει να εφαρμόσει ένας ερευνητής μια έρευνα, χρειάζεται να έχει επιλέξει την μεθοδολογία που θα ακολουθήσει, ώστε να μπορέσει να δομήσει, να σχεδιάσει την έρευνα του και να προεκταθεί στην συλλογή δεδομένων. Η μεθοδολογία της έρευνας διαφέρει ανάλογα με το είδος της έρευνας που θα εφαρμόσει ο ερευνητής. Η έρευνα διακρίνεται σε δυο είδη την ποσοτική και την ποιοτική, με βάση τους στόχους, τα μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα σε κάθε μια από τις δυο προσεγγίσεις (Myers, 2009).

Η ποιοτική έρευνα είναι μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση και αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές, εστιάζουν στην μελέτη των πραγμάτων στις φυσικές συνθήκες «προσπαθώντας να ερμηνεύσουν ή να κατανοήσουν τα φαινόμενα ως προς τις έννοιες που τους δίνουν οι άνθρωποι» σε αντίθεση με τους ερευνητές μιας ποσοτικής έρευνας που ασχολούνται με την ποσοτική ανάλυση δεδομένων (Denzin & Lincoln, 2005, σ.2). Η ποιοτική μέθοδος έρευνας εφαρμόζεται κυρίως στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, όπου μέσω της έρευνας επιχειρείται η μελέτη και η παρατήρηση κοινωνικών και πολιτιστικών φαινομένων (Myers, 2009). Η ποιοτική έρευνα χωρίζεται σε ποικίλες μορφές ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων (ερμηνευτικές, φαινομενολογικές, εθνογραφικές, αφηγηματικές, κονστрукτιβιστικές κτλ.), οι οποίες μοιράζονται κάποιες κοινές παραδοχές (οντολογικές, επιστημολογικές, μεθοδολογικές, αξιολογικές και ρητορικές), αλλά διαφέρουν στα χαρακτηριστικά ως προς τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή τον τρόπο συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σσ.19-20).

Ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης οι ποιοτικές προσεγγίσεις ακολουθούν ένα σύνολο παραδοχών που στηρίζεται στο ανθρωπιστικό «παράδειγμα», όπως αποδόθηκε από τον Kuhn (1987), που αφορά την ανθρώπινη εμπειρία, την ποικιλία και την πολυπλοκότητα του φαινομένου που μελετάται. Η έρευνα πραγματοποιείται μέσα από τον βίοκοσμο των συμμετεχόντων, όπου με την χρήση ποιοτικών μεθόδων, όπως η συνέντευξη και η παρατήρηση, ο ερευνητής προσπαθεί να μελετήσει, να κατανοήσει και να περιγράψει την ζωή μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο πραγματικότητας. Τα δεδομένα που συλλέγει είναι ποιοτικά, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, των συνεντεύξεων, τις σημειώσεις πεδίου κ.α. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν έχουν συγκεκριμένο χαρακτήρα και δεν σχετίζονται με την αποτύπωση των γενικεύσεων. Η παρουσία των αποτελεσμάτων γίνεται αφηγηματικά και όχι με την χρήση στατιστικών αναλύσεων και παρουσιάσεων, στηριζόμενη στα λόγια και στις περιγραφές των υποκειμένων της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σσ.21-23).

Στην εκπαιδευτική έρευνα οι ποιοτικές προσεγγίσεις παρέχουν μια ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας, φανερώνουν την άμεση εμπλοκή του ερευνητή στην έρευνα, εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την οπτική των υποκειμένων, την εσωτερική ζωή τους. Επιπλέον δεν παραμένουν μόνο στις εξωτερικές εκδηλώσεις τους, έχουν ανθρωπιστικό προσανατολισμό, καθότι ενδιαφέρονται για τις «φυσικές πηγές»

συλλογής ερευνητικών δεδομένων, πέρα των εργαστηριακών συνθηκών (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ.61).

Στην εκπαιδευτική έρευνα ο ερευνητής για να μπορέσει να δημιουργήσει μια ερευνητική μελέτη, οφείλει να ακολουθήσει μια διαδικασία για την έρευνα, δηλαδή κάποια στάδια. Τα στάδια αυτά σύμφωνα με τον Creswell (2016, σ.8) είναι :

- Η αναγνώριση ενός ερευνητικού θέματος
- Η βιβλιογραφική ανασκόπηση
- Ο προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας
- Η συλλογή των δεδομένων
- Η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων
- Η αναφορά και η αξιολόγηση της έρευνας

Η ερευνήτρια ακολούθησε όλα τα παραπάνω στάδια ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει την παρούσα ερευνητική μελέτη. Στις παρακάτω υποενότητες παρουσιάζονται αναλυτικά ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και η ερευνητική υπόθεση, η συλλογή, η ανάλυση και η αξιολόγηση των δεδομένων, όπως και τα αποτελέσματα της. Η ερευνήτρια είναι εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής στο σχολείο όπου και διεξήχθη η έρευνα και αυτό κατέστη βοηθητικό ως προς τις πρώτες συζητήσεις με την διευθύντρια του σχολείου και τους δασκάλους των τάξεων. Η ερευνήτρια γνώριζε ήδη τους μαθητές από την αρχή της σχολικής χρονιάς και είχε ήδη δημιουργήσει έναν επικοινωνιακό δεσμό μαζί τους. Στην συνέχεια αφού εγκρίθηκε από την διευθύντρια η διεξαγωγή της έρευνας, συντάχθηκε ένα κείμενο ώστε να δοθεί στους γονείς των μαθητών, όπου θα υπέγραφαν την συγκατάθεση τους για την συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Το κείμενο, το οποίο βρίσκεται στο Παράρτημα της εργασίας, αναφέρει συνοπτικά τον σκοπό της έρευνας και την ανώνυμη εθελοντική συμμετοχή των παιδιών τους, στην παρούσα έρευνα, η οποία διεξήχθη με ασφαλή τρόπο, στην αίθουσα θεάτρου/εκδηλώσεων του σχολείου.

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε οκτώ (8) συναντήσεις από τις αρχές του Φεβρουαρίου το 2024 και ολοκληρώθηκε στις αρχές του Απρίλη. Εφαρμόστηκε κατά την διάρκεια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, όπου η ερευνήτρια διδάσκει, την πέμπτη ώρα, την ημέρα Δευτέρα και Τετάρτη, όπως ήταν διαμορφωμένο στο ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου. Δυο συναντήσεις με την ομάδα ελέγχου δεν πραγματοποιήθηκαν στις προγραμματισμένες ημερομηνίες λόγω της εθνικής εορτής

της 25^η Μαρτίου και της Καθαράς Δευτέρας, για τον λόγο αυτό η έρευνα ολοκληρώθηκε στις αρχές του Απρίλη. Η διάρκεια του προγράμματος των δράσεων που εφαρμόστηκαν στην πειραματική ομάδα είχαν διάρκεια 45 λεπτά (5^η ώρα), όπως είναι διαμορφωμένο από το ημερήσιο πρόγραμμα των διδακτικών ωρών.

3.2 Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) ως παιδαγωγική μέθοδος συμβάλλει στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης των μαθητών. Η εφαρμογή τεχνικών και πρακτικών του θεάτρου σε εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει ως στόχο τη διαμόρφωση κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Στόχος είναι μέσω των δραστηριοτήτων, οι μαθητές να μάθουν να εκφράζονται, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους, αλλά και να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των άλλων, να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, καθώς και να αντιλαμβάνονται, να αξιολογούν διάφορες καταστάσεις από διάφορες οπτικές γωνίες. Έτσι οι στόχοι της παρούσας εργασίας διαμορφώνονται ως εξής:

- Να επιβεβαιώσει την θετική επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η αυτοεπίγνωση, η αυτογνωσία, η αυτοαντίληψη, ο αυτοέλεγχος, η διαχείριση των συναισθημάτων και των καταστάσεων που τα προκαλούν, η ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων και η κατανόηση των διαφορετικών απόψεων και εμπειριών.
- Να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η Δραματική Τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί ως παιδαγωγική μέθοδος για τη ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών
- Να προτείνει ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων Δραματικής Τέχνης για το μάθημα της θεατρικής αγωγής, το οποίο θα ενισχύσει την συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού, ικανότητα των μαθητών σε αυτογνωσία, αυτοαντίληψη, αυτοέλεγχο, αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.

3.3 Ερευνητική υπόθεσή και ερευνητικά ερωτήματα

Ακολουθώντας την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο πρώτο και θεωρητικό μέρος της εργασίας, για την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και την συναισθηματική νοημοσύνη, διαμορφώθηκαν η ερευνητική υπόθεση και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Βασική ερευνητική υπόθεση είναι ότι η εφαρμογή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών της Δ΄ τάξης της δημοτικής εκπαίδευσης. Το προς διερεύνηση φαινόμενο είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ η μέθοδος εφαρμογής και δράσης είναι οι τεχνικές της δραματικής τέχνης. Κατά επέκταση δημιουργήθηκαν δευτερεύοντες υποθέσεις, με βάση τους τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως:

1. Η υλοποίηση δραστηριοτήτων με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης συμβάλουν θετικά στην ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης των μαθητών.
2. Η υλοποίηση δραστηριοτήτων με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης συμβάλουν θετικά στην ανάπτυξη του αυτοέλεγχου των μαθητών.
3. Η υλοποίηση δραστηριοτήτων με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης συμβάλουν θετικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών.
4. Η υλοποίηση δραστηριοτήτων με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης συμβάλουν θετικά στην βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Το βασικό ερώτημα που προκύπτει με βάση την ερευνητική υπόθεση της εργασίας είναι εάν η υλοποίηση δραστηριοτήτων με την χρήση τεχνικών δραματικής τέχνης μπορεί να επιδράσει θετικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών της Δ΄ τάξης της δημοτικής εκπαίδευσης. Κατ' επέκταση προκύπτουν τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Η υλοποίηση δραστηριοτήτων με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης μπορεί να συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης των μαθητών;
2. Η υλοποίηση δραστηριοτήτων με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης μπορεί να συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου των μαθητών;
3. Η υλοποίηση δραστηριοτήτων με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης μπορεί να συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών;

4. Η υλοποίηση δραστηριοτήτων με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης μπορεί να συμβάλει θετικά στην βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών;
5. Διαφέρει η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας;

3.4 Μέθοδος / ερευνητικός σχεδιασμός

Η μέθοδος που επιλέγει ένας ερευνητής βασίζεται στους στόχους της έρευνας και η συλλογή δεδομένων γίνεται με βάση τις κατάλληλες ερευνητικές μεθόδους, παρόλ' αυτά, κάθε τρόπος συλλογής δεδομένων έχει πλεονεκτήματα και περιορισμούς και ο ερευνητής οφείλει να τα λάβει υπόψιν του (Ζακόπουλος, στο Φανουράκη & Πεφάνης, 2021, σ.130).

Για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί μια έρευνα, ο ερευνητής χρειάζεται δημιουργήσει ένα ερευνητικό σχεδιασμό ακολουθώντας τα βασικά βήματα τα οποία είναι α) η κύρια προσέγγιση, β) η στρατηγική και γ) οι τεχνικές που υιοθετηθούν και ακολουθηθούν στην μελέτη. Οι τεχνικές μιας έρευνας βασίζονται σε κάποιες στρατηγικές όπως είναι τα ερωτηματολόγια, η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις. Ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι απαραίτητος για πρακτικούς και πνευματικούς λόγους όπως αναφέρει ο Ζακόπουλος (2021, σσ. 137-138), διότι προσφέρει «την δυνατότητα για μια συνεκτική και σχολαστική ανάπτυξη της ερευνητικής μελέτης», ενώ παράλληλα κατευθύνει τους ερευνητές σε βασικά ζητήματα, όπως είναι η ουσία και ο σκοπός των ερευνών τους. Στην συνέχεια ο ερευνητής χρειάζεται να λάβει υπόψιν του την επιστημολογία της έρευνας του, δηλαδή την θεωρία της γνώσης, αυτό σημαίνει πως αντιλαμβανόμαστε την γνώση και την «απόδειξη των πραγμάτων στον κοινωνικό κόσμο». Επιπλέον σε μια έρευνα δεν πρέπει να παραληφθούν τα ηθικά ζητήματα (ethics) όσων αφορά τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή (Ζακόπουλος, 2021, σσ. 139-140).

Για την καλύτερη εφαρμογή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήσαμε μια ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία, ώστε να παρατηρήσουμε την πιθανή βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, μέσω της εφαρμογής των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Ως κεντρικό φαινόμενο για διερεύνηση και κατανόηση θεωρούμε ότι είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών της Δ' τάξης του δημοτικού. Σύμφωνα με τους Strauss & Corbin (1998, σ.11) «οι ποιοτικές

μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξασφαλιστούν οι περίπλοκες λεπτομέρειες για φαινόμενα όπως τα αισθήματα, οι διεργασίες σκέψης και τα συναισθήματα, περιπτώσεις στις οποίες είναι δύσκολο να εξάγουμε συμπεράσματα ή να μάθουμε μέσω συμβατικότερων μεθόδων».

Στην παρούσα εργασία ως ποιοτική μεθοδολογία θα ακολουθήσουμε την έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης είναι μια αναστοχαστική έρευνα και σύμφωνα με τον McNiff (1993, σ.3) « είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στην συνέχεια να την βελτιώσει». Ως όρος επινοήθηκε από τον Kurt Levin (στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 64-65), ο οποίος υποστήριξε ότι η κοινωνική διαδικασία μπορεί διερευνηθεί μέσω των αλλαγών, αλλά και μέσω των αποτελεσμάτων που προσφέρει η επιστημονική παρατήρηση αυτών των αλλαγών. Οι Carr & Kemmis (2002) περιγράφουν την έρευνα δράσης ως μια πολυτροπική μορφή δημοκρατικής κοινωνικής έρευνας, η οποία συνδυάζοντας την θεωρία και την πράξη, μέσω του αυτοκριτικού και στοχαστικού χαρακτήρα της, διερευνά μια κοινωνική κατάσταση ή μια εκπαιδευτική πρακτική, με στόχο να την βελτιώσει.

Οι Κατσαρού & Τσάφος (2003, σ.14) συμπληρώνουν ότι η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία συνεργατικής έρευνας, όπου οι εμπλεκόμενοι (ερευνητής και συμμετέχοντες) καλούνται να είναι ενεργοί στην διαδικασία στο πεδίο που ερευνάται. Ιδιαίτερα η εκπαιδευτική έρευνα δράσης (educational action research) είναι μια σύνθετη διαδικασία που εμπλέκει την έρευνα και την δράση στο πεδίο, με τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν έναν διττό ρόλο, του εκπαιδευτικού και του ερευνητή, ο οποίος συμμετέχει, οργανώνει και υλοποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα την ερευνά. Οι εκπαιδευτικοί/ερευνητές που διερευνούν τις πρακτικές τους, έχουν ως στόχους την αλλαγή και την βελτίωση όχι μόνο των διδακτικών τους πρακτικών, αλλά ακόμα και την ζωή των μαθητών τους (Κατσαρού, 2016, σσ. 18-19)

Ένα από τα μοντέλα που υλοποιείται η έρευνα δράσης, είναι αυτό του Kemmis, ο οποίος επηρεασμένος από το μοντέλο του Lewin προτείνει μια ανοικτή κυκλική -σπειροειδής διαδικασία, η οποία χωρίζεται σε δυο φάσεις, στον 1^ο κύκλο δράσης εφαρμόζονται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή (δράση), η παρατήρηση και η αξιολόγηση (στοχασμός) ενώ στον 2^ο κύκλο δράσης, γίνεται ο επανασχεδιασμός, η

εφαρμογή (δράση), η παρατήρηση και η αξιολόγηση (στοχασμός) (Kemmis & MacTaggart, 1988). Αυτό σημαίνει ότι η έρευνα δράσης είναι μια «δυναμική αλληλεπιδραστική διαδικασία» κατά την οποία ο ένας κύκλος οδηγεί στον επόμενο, δίνοντας έτσι την δυνατότητα στον ερευνητή μέσα από την κριτική και αυτοκριτική να επαναπροσδιορίσει το σχέδιο του και να δημιουργήσει νέα στρατηγική δράσης, σε ένα πλαίσιο σύνθεσης και ανασύνθεσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί/ερευνητές συλλέγοντας και αναλύοντας τα δεδομένα τους, αναπτύσσουν αναστοχαστικές πρακτικές, μέσω της συστηματικής ανάλυσης τους και έτσι μέσω αυτών αναστοχάζονται την εργασία τους. Η διαδικασία αυτή τους βοηθάει να ανασχεδιάσουν τις πρακτικές τους και παράλληλα να διεκδικούν τις γνώσεις τους πάνω στην επαγγελματική τους δράση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Στην παρούσα εργασία ακολουθήσαμε την σπειροειδή-κυκλική διαδικασία, σύμφωνα με το μοντέλο του Kemmis. Η πρώτη φάση των δράσεων είναι ο πρώτος κύκλος της ερευνητικής διαδικασίας και θα λειτουργήσει σπειροειδώς για την σύνδεση του με τους επόμενους κύκλους δράσεων. Ακολουθώντας την διαδικασία του στοχασμού, ο οποίος συμπεριλαμβάνει την συμμετοχή, την συζήτηση, τον διάλογο και την ανατροφοδότηση από τους μαθητές, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια αναδιαμορφώνει τις δραστηριότητες επιλέγοντας τις τεχνικές του δράματος με την σύμπραξη και άλλων τεχνών (εικαστικές τέχνες, μουσική και λογοτεχνία).

Η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων λειτούργησε συμμετοχικά και είχε τον ρόλο του παρατηρητή, αυτό σημαίνει ότι ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για την έρευνα, συμμετείχε σε όλες τις φάσεις της έρευνας, ως προς τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, τον στοχασμό και έθετε ζητήματα προς προβληματισμό, όταν το έκρινε (Carr & Kemmis, 2002). Η ενεργή συμμετοχή της ερευνήτριας, της έδωσε την δυνατότητα να μπορεί να εντοπίζει άμεσα προβλήματα, να προσπαθεί να βρει λύσεις, μέσα από την αναζήτηση των αιτιών και των κινήτρων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

3. 5 Δείγμα- Ερευνητικός πληθυσμός

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα Δημοτικό Σχολείο των Χανίων, σε δυο τμήματα της τετάρτης (Δ') τάξης. Οι δραστηριότητες έλαβαν χώρα στην αίθουσα θεάτρου/εκδηλώσεων του σχολείου. Τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με το χώρο αυτό, καθώς χρησιμοποιείται ως αίθουσα για ο μάθημα της θεατρικής αγωγής.

Ο χώρος ήταν ιδανικός διότι ήταν πλήρης εξοπλισμένος, με σκηνή, με οπτικοακουστικό εξοπλισμό, φωτισμό και βεστιαίο. Κριτήριο επιλογής των ομάδων αυτών αποτέλεσαν δυο λόγοι. Πρώτον η ηλικιακή ομάδα των μαθητών, καθότι όπως έχουμε αναφέρει και στο θεωρητικό μέρος τα παιδιά σε αυτή την ηλικιακή περίοδο μπορούν να εξειδικεύσουν τα συναισθήματα τους, μπορούν να αναγνωρίσουν και να ανταποκριθούν στα συναισθήματα των γύρων τους, είναι σε θέση να κατανοούν τον εαυτό τους και να ελέγχουν τις συναισθηματικές τους εκφράσεις (Παππά, 2013). Επιπλέον η Δ΄ τάξη είναι η μεγαλύτερη τάξη που εφαρμόζεται το μάθημα της θεατρικής αγωγής και τα παιδιά είναι ικανά να ανταποκριθούν στην πολλαπλή νοηματοδότηση των πραγμάτων. Δεύτερον ο ερευνητικός πληθυσμός εμπεριέχει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος και μορφωτικού επιπέδου, το οποίο μέσα από την μικροκλίμακα των τάξεων, ως μια μικρή κοινωνική ομάδα, παρουσιάζει τις συνθήκες κοινωνικού πλαισίου των δημόσιων δημοτικών ελληνικών σχολείων.

Η δειγματοληψία ήταν βολική καθότι η ερευνήτρια εργάζεται ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο σχολείο και οι ομάδες ήταν έτοιμες και διαμορφωμένες ανά τμήματα. Οι ομάδες επιλέχθηκαν τυχαία μετά από κλήρωση που έκανε η ερευνήτρια, καθότι η ίδια εργάζεται συνολικά σε τέσσερα δημοτικά σχολεία της πόλης των Χανίων, έτσι προέκυψαν δυο κληρώσεις, μια για την επιλογή του σχολείου και στην συνέχεια μια κλήρωση για το ποιο τμήμα θα είναι η ομάδα ελέγχου και ποια η πειραματική ομάδα.

Με σεβασμό απέναντι στους συμμετέχοντες, η ερευνήτρια διασφάλισε τα ηθικά ζητήματα, ακολουθώντας τις τρεις βασικές αρχές που εφαρμόζονται για την διεξαγωγή των ερευνών, που σκοπό έχουν την ασφαλή συμμετοχή των συμμετεχόντων με εθελοντικό χαρακτήρα, διατηρώντας τα προσωπικά τους στοιχεία ανώνυμα, κατανέμοντας δίκαια τους κινδύνους και τα οφέλη (Creswell, 2016, σ.23).

Η ομάδα ελέγχου αποτελείται από δεκαεπτά (17) παιδιά, εννιά (9) κορίτσια και οκτώ (8) αγόρια. Στην συνέντευξη συμμετείχαν τα δώδεκα (12) από αυτά. Τα τέσσερα δεν υπέγραψαν οι γονείς τους την άδεια συμμετοχής στην συνέντευξη, ενώ ένα αγόρι επέλεξε να μην συμμετέχει, ενώ είχε την συγκατάθεση των γονιών του. Τα έντεκα παιδιά της τάξης είναι ελληνικής καταγωγής, τα πέντε παιδιά είναι αλβανικής καταγωγής, ένα κορίτσι έχει ως μητρικές γλώσσες την αλβανική και την συριακή και

ένα αγόρι έχει καταγωγή από την Συρία. Μετά τα Χριστούγεννα ήρθε στην ομάδα νέος μαθητής αλβανικής καταγωγής, ο οποίος δεν μιλούσε την ελληνική γλώσσα και φοιτούσε πρώτη φορά σε ελληνικό σχολείο, δυο συμμαθητές του, αλβανικής καταγωγής επίσης, λειτούργησαν ως βοηθοί στην μετάφραση και επικοινωνία, όταν δίνονταν οδηγίες των δράσεων από την ερευνήτρια/εκπαιδευτικό και στην έκφραση των ιδεών και σκέψεων του αγοριού. Τέσσερα από τα 8 αγόρια είχαν έντονες αντιδράσεις και συμπεριφορές, ενίοτε όταν γινόταν κάτι στις δραστηριότητες που ένιωθαν αδικημένοι, χωρίς να αναγνωρίζουν πιθανόν δικά τους συμπεριφοριστικά λάθη. Συγκεκριμένα το ένα από τα τέσσερα αγόρια, είχε έντονες εκρήξεις θυμού, με αποτέλεσμα αρκετές φορές να αποχωρεί αυτοβούλως από την ομάδα και να κάθεται στην άκρη κατά επιλογή. Όταν ένιωθε καλύτερα ή μετά από προτροπή της ερευνήτριας/εκπαιδευτικού επέστρεφε στην ομάδα. Ένα αγόρι από τα οκτώ της ομάδας, ήταν πιο μοναχικό και λιγότερο ομιλητικό από τα υπόλοιπα παιδιά.

Η πειραματική ομάδα αποτελείται από δεκαέξι (16) παιδιά, έντεκα (10) κορίτσια και τέσσερα (6) αγόρια. Στην συνέντευξη συμμετείχαν τα 12 παιδιά, οι γονείς δυο κοριτσιών δεν υπέγραψαν το χαρτί συγκατάθεσης, αλλά συμμετείχαν στο πρόγραμμα δράσεων ενώ τα δυο αγόρια Ρομά, δεν βρισκόντουσαν στο σχολείο την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα. Στην ομάδα συμμετείχαν οκτώ παιδιά ελληνικής καταγωγής, ιδιαίτερα ένα αγόρι ήταν δίγλωσσο με μητρικές γλώσσες την ελληνική και την κινέζικη και ένα κορίτσι επίσης δίγλωσσο με μητρικές γλώσσες την ελληνική και την αλβανική. Ένα κορίτσι έχει μαροκινή καταγωγή, το οποίο μιλάει ελάχιστα την ελληνική, καθώς φοιτάει για δεύτερη χρονιά σε ελληνικό σχολείο. Παρόλα αυτά είχε αρχίσει να εξοικειώνεται, έτσι μπορούσε να κατανοήσει και να επικοινωνήσει με την ερευνήτρια/εκπαιδευτικό, είτε με εκφραστικά νοήματα, με λέξεις και σπαστές φράσεις, είτε με απεικόνιση των σκέψεων και των συναισθημάτων της. Επιπλέον συμμετείχαν ένα κορίτσι με καταγωγή από την Γεωργία και ένα κορίτσι με μητρικές γλώσσες την γεωργιανή και την ρωσική. Επίσης παρατηρήθηκε ότι ένα κορίτσι πιθανόν να έχει ζητήματα συναισθηματικής ανάπτυξης, κυρίως αυτοεκτίμησης και διαχείρισης θυμού, αλλά δεν υπάρχει σχετική επίσημη γνωμάτευση, που να προσδιορίζει την κατάσταση της μαθήτριας. Η υπόθεση αυτή της ερευνήτριας/εκπαιδευτικού είναι αποτέλεσμα μετά από συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης. Στην ομάδα επίσης φοιτούν δυο αγόρια Ρομά, τα οποία όμως έλειπαν αρκετά συχνά από το σχολείο και όταν ξεκίνησαν οι δράσεις δεν

παραβρίσκονταν. Έτσι το σύνολο των αγοριών της ομάδας εν τέλει διαμορφώθηκε στα τέσσερα (4).

Στην ομάδα ελέγχου δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα δράσεων για την συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά μόνο η συνέντευξη από την ερευνήτρια/εκπαιδευτικό πριν την έναρξη και μετά την λήξη του προγράμματος. Η ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια με σκοπό την πιθανή σύγκριση αλλαγών που μπορεί να προέκυψαν στις δυο ομάδες κατά την εφαρμογή και μη εφαρμογή των δραστηριοτήτων. Η ερευνήτρια παρατήρησε εάν υπήρχαν διαφορές ως προς την συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών των δυο τμημάτων, την αλλαγή και βελτίωση της έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, την βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και τέλος την βελτίωση της επίλυσης προβλημάτων.

3.6 Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα μέσα συλλογής δεδομένων ακολούθησαν τις ποιοτικές μεθόδους της έρευνας και είναι η ημιοδομημένη συνέντευξη σε βάθος με προκαθορισμένες ερωτήσεις, η συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο της ερευνήτριας, οι άτυπες συζητήσεις στο πλαίσιο ομαδικών συζητήσεων με την ομάδα, οι ηχογραφήσεις, οι φωτογραφίες από τα τεκμήρια των μαθητών.

Η συνέντευξη είναι η πιο γνωστή μέθοδος συλλογής δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα και συνδέεται άμεσα με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της εκάστοτε έρευνας (Ισαρη, Πουρκός, 2015, σ.96). Είναι ένα εργαλείο που μπορεί να προσφέρει μια πιο άμεση, προφορική και διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και των ερωτηθέντων. Υπάρχουν διάφοροι τύποι συνεντεύξεων όπως η δομημένη ή μη δομημένη, οι ανεπίσημες, οι ανοιχτές, οι ερωτηματικές, οι ανατροφοδοτικές, οι τυποποιημένες και μη τυποποιημένες (Ζακόπουλος, 2021, σσ. 146-147).

Στην παρούσα εργασία η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε την τεχνική της ποιοτικής ημιοδομημένης συνέντευξης, η οποία αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων (Ισαρη, Πουρκός, 2015, σ.97). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον κλειστό χώρο της αίθουσας θεάτρου/εκδηλώσεων, είχαν διάρκεια 45 λεπτών και πραγματοποιήθηκαν σε δυο συναντήσεις πριν το πρόγραμμα δραστηριοτήτων και μετά την λήξη. Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές

πραγματοποιήθηκαν ανά ομάδες των δυο ή και τριών ατόμων, έτσι ώστε να εξοικονομηθεί χρόνος. Πριν την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός είχε ενημερώσει τους μαθητές της για την συνάντηση αυτή, ότι θα είναι μια συζήτηση ανοιχτή, θα τεθούν κάποια ερωτήματα και ότι είναι ελεύθεροι να απαντήσουν και να εκφραστούν όπως επιθυμούν, διευκρινίζοντας ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη, ώστε στην συνέχεια η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός να προχωρήσει στην ανάλυση των δεδομένων. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων εστίαζαν στα συναισθήματα των παιδιών, στην αναγνώριση και έκφραση τους, στην μεταξύ τους σχέση και επικοινωνία, στην επίλυση των προβλημάτων τους και στο εάν το μάθημα της θεατρικής αγωγής λειτουργεί θετικά στην έκφραση και κατανόηση των συναισθημάτων τους. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων βρίσκονται στο Παράρτημα της εργασίας.

Η παρατήρηση παρέχει πρόσθετες πληροφορίες σε έναν ερευνητή, σχετικά με το θέμα που μελετά, καθώς ο ίδιος εμπλέκεται ενεργά. Συγκεκριμένα η συμμετοχική παρατήρηση χρησιμοποιείται σε ποιοτικές έρευνες και θεωρείται σημαντική σε μεθόδους όπως εθνογραφικών δεδομένων. Η συμμετοχική παρατήρηση προσφέρει μια αμεσότητα στον παρατηρητή/ερευνητή για το πλαίσιο, το περιβάλλον και τους ανθρώπους που μελετά. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βασική τεχνική έρευνας ή συμπληρωματική και μπορεί να «ενισχύσει» την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δεδομένων (Ζακόπουλος, 2021, σσ.142-143). Ιδιαίτερα στην συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής συμμετέχει εν μέρη ή ολοκληρωτικά στο εκάστοτε ερευνητικό πεδίο, δίνοντας έτσι την δυνατότητα στον ίδιο να παρακολουθεί, να παρατηρεί, να θέτει ερωτήσεις και να συμμετέχει ενεργά στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων που εξελίσσεται μέσα σε «φυσικά» πλαίσια (μαθητική τάξη) (Ισαρη, Πουρκός, 2015,σ.107).

Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια λειτούργησε συμμετοχικά ως παρατηρητής στην υπό διερεύνηση ομάδα. Όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω, είχε ενημερώσει την ομάδα για τον διττό χαρακτήρα της ως εκπαιδευτικός και ως ερευνήτρια, τον σκοπό της έρευνας, ενώ συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες του προγράμματος, στην υπό διερεύνηση ομάδα. Συγκεκριμένα κρατούσε σημειώσεις μέσα από το ημερολόγιο εργασίας καταγράφοντας τις παρατηρήσεις και τις ερμηνείες κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων και μετά την λήξη τους (Mason, 2009). Οι

σημειώσεις γινόταν με λέξεις ή φράσεις κλειδιά κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων και μετά το τέλος, αφού αποχωρούσαν οι μαθητές από την αίθουσα, γινόταν μια πιο λεπτομερή καταγραφή της κάθε συνάντησης. Οι άτυπες συζητήσεις που γινόντουσαν στο τέλος των συναντήσεων βοήθησαν την ερευνήτρια να διευρύνει τις θεματικές των ερωτήσεων των προσχεδιασμένων συνεντεύξεων και να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες για τα συναισθήματα των μαθητών, την εμπειρία και το βίωμα τους σε κάθε δραστηριότητα και τις πιθανές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετώπιζαν κατά την διάρκεια των εφαρμογών τους. Με την χρήση της συμμετοχικής παρατήρησης η ερευνήτρια μπορούσε να μελετήσει την συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των μαθητών, τις σκέψεις και τις ιδέες τους, τις μεταξύ τους σχέσεις, πως λειτουργούσαν και συμμετείχαν ατομικά μέσα στην ομάδα, αλλά και συνολικά και ως ομάδα. Έτσι διαμορφώθηκε μια πιο ολοκληρωμένη οπτική και πολύπλευρη κατανόηση της υπό διερεύνησης ομάδα.

Το προσωπικό ημερολόγιο είναι ένα ακόμα χρήσιμο ποιοτικό εργαλείο, το οποίο βοηθάει τους ερευνητές να επανεξετάζουν τα δεδομένα που συλλέγουν, να αξιολογούν την κάθε παρέμβαση και να είναι ευέλικτοι για τυχόν αλλαγές (Hopkins, 1985). Η ερευνήτρια μπόρεσε να καταγράψει συμπεριφορές των συμμετεχόντων και γεγονότα κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων. Ο σκοπός του ημερολογίου ήταν η ερευνήτρια να αναστοχαστεί με το πέρασ κάθε συνάντησης, να βελτιώσει την ποιότητα των επόμενων δράσεων, ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας. Επιπλέον η ερευνήτρια κατέγραφε τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων, τα χρονικά ζητήματα που προέκυπταν κατά την διάρκεια των συναντήσεων, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετώπιζαν οι συμμετέχοντες κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων και την έκφραση συναισθημάτων τους.

3.7 Περιγραφή προγράμματος δράσεων

Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση του θεωρητικού μέρους της εργασίας, τον ερευνητικό σκοπό και την ερευνητική υπόθεση της έρευνας. Το πρόγραμμα έχει ως στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης των μαθητών της Δ τάξης του δημοτικού, μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μέσα από το πρόγραμμα των δράσεων, ο στόχος είναι η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, η αυτοαντίληψη, ο αυτοέλεγχος, η

ενσυναίσθηση, η έκφραση των συναισθημάτων και η βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων. Το πρόγραμμα διαμορφώθηκε σε τρεις κύκλους δράσεων, στον πρώτο κύκλο εφαρμόζονται τρεις δράσεις χωρισμένες σε διάφορες δραστηριότητες στην διάρκεια τριών διδακτικών συναντήσεων, στο δεύτερο κύκλο πραγματοποιούνται δυο δράσεις, χωρισμένες και αυτές σε διάφορες δραστηριότητες και έχουν διάρκεια δυο διδακτικών ωρών και ο τρίτος κύκλος αποτελείται από μια δράση, χωρισμένη σε τρεις φάσεις και διαρκεί τρεις διδακτικές συναντήσεις. Η διάρκεια των συναντήσεων σε όλους τους κύκλους ήταν μια διδακτική ώρα, των 45 λεπτών. Η αίθουσα που πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα είναι η αίθουσα θεάτρου/εκδηλώσεων, που λειτουργεί ως αίθουσα για το μάθημα της θεατρικής αγωγής. Η ερευνήτρια έλαβε υπόψιν της τα οπτικοακουστικά υλικά που διέθετε η αίθουσα για την καλύτερη διεκπεραίωση των δράσεων.

Οι δράσεις του πρώτου και δεύτερου κύκλου δομήθηκαν σε ένα άξονα τριών φάσεων, την εισαγωγή/προετοιμασία, το κύριο μέρος και τον αναστοχασμό. Στην εισαγωγή η ερευνήτρια εισάγει τα παιδιά στο θέμα και στην συνέχεια μεταβαίνουν στο κύριο μέρος της δράσης, ενώ η κάθε δράση ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό της ομάδας, όπου γίνεται η ανατροφοδότηση και η χαλάρωση της ομάδας. Οι δράσεις διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, όπως ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, οι ασκήσεις ενεργοποίησης, το tableau vivant, οι οποίες συνδέθηκαν με την σύμπραξη άλλων τεχνών, όπως η μουσική και τα εικαστικά. Οι δράσεις των κύκλων διαμορφώθηκαν με στόχο το ζέσταμα και την ενεργοποίηση, την εμπύχωση της ομάδας, την ανάπτυξη δεσμών, την επαφή των παιδιών με τα συναισθήματα τους, την συναισθηματική και σωματική τους έκφραση, την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, ενισχύοντας έτσι τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως η αυτοαντίληψη, ο αυτοέλεγχος και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Στον τρίτο κύκλο η δράση έχει ως στόχο στην εμβάθυνση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενισχύοντας και αναπτύσσοντας τον βασικό παράγοντα, την ενσυναίσθηση. Στον τρίτο κύκλο γίνεται διερεύνηση σε βάθος του θέματος, ακολουθώντας μια ροή από την μια φάση στην επόμενη. Η ακολουθία αυτή προέκυψε με την χρήση τεχνικών όπως, τα προσωπικά αντικείμενα του ρόλου, το χτίσιμο ρόλων, οι σκηνές-στιγμιότυπα, ο συλλογικός ρόλος, η δυναμική παγωμένη

εικόνα, η ανίχνευση σκέψης του ρόλου, η αφήγηση, η ανακριτική καρτέλα και το ημερολόγιο του χαρακτήρα.

Στο τέλος κάθε δράσης γινόταν ο αναστοχασμός της ομάδας, συζητώντας για το εκάστοτε θέμα, προωθώντας έτσι την σκέψη των μαθητών, ως προς τι ένιωσαν, τι σκέφτηκαν και τι θετική επιρροή είχε για τον καθένα ξεχωριστά.

4. Ανάλυση ερευνητικού υλικού

Στις παρακάτω ενότητες παρουσιάζονται αναλυτικά οι συνεντεύξεις των μαθητών σε μορφή κειμένου, πριν και μετά το πρόγραμμα δραστηριοτήτων. Στην συνέχεια θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι δράσεις του προγράμματος, μέσω των δεδομένων που συνέλεξε η ερευνήτρια από τη συμμετοχική παρατήρηση και τις σημειώσεις του προσωπικού ημερολόγιου της.

4.1 Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις των μαθητών αποδόθηκαν σε μορφή κειμένου, ύστερα από την απομαγνητοφώνηση και την λεπτομερή καταγραφή τους λέξη προς λέξη. Στο παρακάτω κείμενο αποδίδονται οι σκέψεις και οι απαντήσεις των μαθητών και των δυο ομάδων (ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα) σχετικά με τα συναισθήματα τους, την ευκολία ή δυσκολία έκφρασης τους, την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, την αποδοχή και την ενσυναίσθηση τους προς τους υπόλοιπους. Αρχικά η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για την διαδικασία των συνεντεύξεων και τον σκοπό της έρευνας. Συγκεκριμένα είπε ότι θα γίνει μια συζήτηση σε μικρές ομάδες των δυο ή τριών ατόμων πριν την εφαρμογή των δραστηριοτήτων και μετά το πέρας του προγράμματος. Η ερευνήτρια δημιούργησε ένα κλίμακα ασφάλειας και εμπιστοσύνης για τους μαθητές, ώστε να νιώσουν άνετα στην διαδικασία, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στο γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους, χωρίς να σκέφτονται αν αυτό που λένε είναι σωστό ή λάθος.

Η συνέντευξη πριν το πρόγραμμα είχε ως σκοπό να προσδιορίσει την συναισθηματική ωρίμανση των παιδιών, τις κοινωνικές τους σχέσεις και την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Η συνέντευξη μετά το πέρας του προγράμματος είχε ως σκοπό να διερευνήσει εάν βελτιώθηκε η συναισθηματική τους κατάσταση, οι κοινωνικές τους σχέσεις και η αντίληψη του

εαυτού τους και των γύρω τους, μέσα από τις δράσεις και τις τεχνικές της δραματικής τέχνης. Ένας επιπλέον σκοπός ήταν να παρατηρηθούν τυχόν διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων. Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε το πρόγραμμα δράσεων, ενώ στην ομάδα ελέγχου τηρήθηκαν οι στόχοι του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, όπως είναι διαμορφωμένοι από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών² για την Δ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Στο Παράρτημα 1 παρουσιάζονται αναλυτικά οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις και των δυο ομάδων.

4.1.1 Συνέντευξη πριν το πρόγραμμα δράσεων

Αρκετοί μαθητές/τριες σε κάποιες απαντήσεις τους ήταν επεξηγηματικοί και σε κάποιες απαντήσεις μονολεκτικοί. Κάποιοι απαντούσαν στις περισσότερες ερωτήσεις χωρίς δισταγμό, ενώ κάποιοι άλλοι ήθελαν χρόνο για να σκεφτούν τις απαντήσεις τους. Για παράδειγμα κάποιοι απαντούσαν αμέσως για το αν είναι εύκολο να εκφράζουν τα συναισθήματα τους, ενώ κάποιοι ήταν διστακτικοί. Τα περισσότερα παιδιά και των δυο ομάδων δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν στην τρίτη ερώτηση, για το αν νιώθουν ότι είναι μοναδικοί και ξεχωριστοί και στην έκτη ερώτηση για τα τρία χαρακτηριστικά τους. Σε αυτή την ερώτηση τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι είναι καλοί σε κάποια δραστηριότητα, όπως στο τένις, στο κολύμπι, στην ζωγραφική ή σε κάποιο μάθημα, όπως η γλώσσα. Λιγότερα παιδιά απάντησαν, σχετικά με τα εσωτερικά χαρακτηριστικά τους, όπως την ηρεμία, την γενναιοδωρία, την ευγένεια τους και μόνο μια μαθήτρια ανέφερε για τον εαυτό της ότι «Δεν είμαι καλή στον χαρακτήρα, δεν έχω τίποτα καλό στον χαρακτήρα μου». Ενώ ένα αγόρι ανέφερε ως χαρακτηριστικό του εαυτού του, την «εξυπνάδα του».

Στην πρώτη ερώτηση για το αν είναι εύκολο να εκφράζουν τα συναισθήματα τους, στην πειραματική ομάδα ένα κορίτσι απάντησε θετικά λέγοντας ότι: «είναι εύκολο, ναι. Θα μιλήσω κυρίως στους γονείς μου», ενώ πέντε παιδιά απάντησαν ότι είναι δύσκολο να τα εκφράζουν και δεν τα μοιράζονται, τέσσερα ανέφεραν ότι αν και είναι δύσκολο, τις περισσότερες φορές τα εκφράζουν συνήθως στους φίλους τους. Για παράδειγμα κάποια παιδιά απάντησαν: «νιώθω καλύτερα όταν το συζητώ με τους φίλους μου», «εξαρτάται», ή «ναι τις περισσότερες φορές». Ένα παιδί ανέφερε ότι αν

² Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

και είναι δύσκολο να τα πει, καταλαβαίνει ότι φαίνονται από τις εκφράσεις του προσώπου του. Τα περισσότερα παιδιά φαίνεται να κατανοούν τα συναισθήματα που μπορεί να βιώνουν σε διάφορες περιπτώσεις και καταστάσεις, όμως αρκετά ήταν αυτά που δυσκολεύονται να εκφράσουν αυτό που νιώθουν.

Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου έδωσαν ποικίλες απαντήσεις για την έκφραση των συναισθημάτων τους. Τρία από αυτά απάντησαν ότι τους είναι εύκολο να τα εκφράζουν, ενώ πέντε απάντησαν ότι δεν τα λένε, ούτε τα δείχνουν, εκφράζοντας ιδιαίτερα την ανησυχία ότι αν το πουν μπορεί και να υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις. Ένα παιδί είπε ότι: «το είχα πει μια φορά και δεν μου βγήκε σε καλό», ενώ ένα άλλο είπε ότι «προτιμώ να τα κρατάω μέσα μου». Δυο παιδιά εξέφρασαν την ντροπή τους, με την αποκάλυψη των συναισθημάτων τους, όπως για παράδειγμα μια κοπέλα είπε ότι: «σε κάποια πράγματα ντρέπομαι είναι η αλήθεια», ενώ μια άλλη ανέφερε ότι: «εγώ ντρέπομαι να μιλάω στις φίλες μου, τα κρατάω για τον εαυτό μου». Ένα άλλο παιδί πρόσθεσε ότι αναλόγως ποια συναισθήματα νιώθει, τότε τα εκφράζει ή και όχι, αν είναι λυπημένος το κρατάει μέσα του και αν είναι χαρούμενος το δείχνει. Τέλος ένα παιδί είπε ότι τα συναισθήματα του τα εκφράζει σε άτομα που εμπιστεύεται, αναφέροντας ότι: «στο παιδί που έχω εμπιστοσύνη θα τα πω». Παρατηρώντας τις απαντήσεις των παιδιών η ερευνήτρια κατανόησε την δυσκολία έκφρασης συναισθημάτων, ιδιαίτερα των αρνητικών που έχουν προκύψει από κάποια γεγονότα της καθημερινότητας τους.

Στην δεύτερη ερώτηση για το αν προτιμάνε να περνάνε τον χρόνο τους στο σχολείο μόνοι ή με τους φίλους τους, τα παιδιά και των δυο ομάδων κατά πλειοψηφία απάντησαν με τους φίλους τους. Στην πειραματική ομάδα ένα κορίτσι είπε ότι: «κυρία, αν δεν υπήρχαν οι φίλοι, τώρα δεν θα ήμουν εδώ». Ενώ τέσσερις μαθητές συμπλήρωσαν ότι μπορούν να μείνουν και μόνοι τους, αν το έχουν ανάγκη, όπως για παράδειγμα ένα αγόρι είπε ότι: «προτιμώ με φίλους, αλλά καμία φορά αν έχω θυμό προτιμώ να μείνω μόνος, να πάρω τον χρόνο μου και μόλις νιώσω καλύτερα επιστρέφω πίσω στους φίλους μου». Σε αυτή την ερώτηση παρατηρείται έντονα η κοινωνικότητα των παιδιών, με θετικό πρόσημα. Όλα τα παιδιά επιθυμούν να περνούν χρόνο με τους/τις φίλους/ες τους στα διαλείμματα. Ενώ από τα τέσσερα παιδιά που ανέφεραν ότι μπορούν να περάσουν και χρόνο μόνοι τους, φανερώνεται ότι μπορούν να διαχειριστούν την επιλογή αυτή, είτε γιατί αναγνωρίζουν την προκειμένη συναισθηματική τους κατάσταση και προσπαθούν να διαχειριστούν

κάποιο συναίσθημα που τους προκάλεσε κάποιο γεγονός. Είτε γιατί στο παρελθόν έχουν βιώσει την απόρριψη από μέλη της τάξης και έχουν μάθει να το διαχειρίζονται. Όπως για παράδειγμα ένα κορίτσι ανέφερε ότι: «και τα δυο. Αν είμαι μόνη μου, δεν με νοιάζει, μπορώ να κάνω κάτι μόνη μου, το έχω ξαναπάθει. Και αν είμαι με κάποια φίλη μου, παίζουμε, μου αρέσει».

Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου απάντησαν παρόμοια, όπως στην πειραματική ομάδα, λέγοντας κατά πλειοψηφία ότι προτιμούν να περνάνε τον χρόνο τους στο σχολείο μαζί με τους/τις φίλους/ες τους. Ένα παιδί απάντησε ότι δεν έχει πρόβλημα αν τύχει να μείνει μόνη της λέγοντας ότι: «Δεν έχω πρόβλημα. Είμαι ένα παιδί που και μόνη μου θα περάσω καλά. Δεν έχω θέμα», φανερώνοντας την άνεση της να είναι με την παρέα της, αλλά και μόνη της αν τύχει. Δυο κορίτσια απάντησαν ότι προτιμούν να κάνουν παρέα μόνο μεταξύ τους, χωρίς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας λέγοντας: «Προτιμώ κάποιες φορές μόνες μας, με την φίλη μου, αλλά αν η φίλη μου λείπει θα κάτσω μόνη μου». Η άλλη όμως κοπέλα συμπλήρωσε ότι αν λείπει η συγκεκριμένη φίλη της, μπορεί να συναναστραφεί με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας λέγοντας ότι: «Εγώ αν έλειπε η φίλη μου, θα πήγαινα να κάτσω με άλλα κορίτσια, αλλά δεν θα έλεγα τα προσωπικά μου». Η ανάγκη για επικοινωνία και κοινωνική συναναστροφή φανερώνεται στα παιδιά και των δυο ομάδων, ενώ παράλληλα αποκαλύπτεται η πιθανή απομόνωση που έχουν βιώσει κάποια παιδιά και των δυο ομάδων, από άλλους συμμαθητές τους, για διάφορους λόγους.

Στην τρίτη ερώτηση, για το τι τους κάνει ξεχωριστούς και μοναδικούς, τα περισσότερα παιδιά και από τις δυο ομάδες δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν αμέσως, χρειάστηκε λίγος χρόνος να σκεφτούν την απάντηση τους ή και να επαναλάβει η ερευνήτρια την ερώτηση πιο συγκεκριμένα για να την κατανοήσουν. Τα περισσότερα παιδιά της πειραματικής ομάδας απάντησαν ότι ξεχωρίζουν κυρίως σε κάποιο άθλημα. Ενώ ένα αγόρι απάντησε η εξυπνάδα του και ένα κορίτσι απάντησε η εξωτερική εμφάνιση της. Ένα αγόρι είπε ότι δεν νιώθει ιδιαίτερα ξεχωριστός συμπληρώνοντας όμως το εξής: «Όχι ιδιαίτερα. Αλλά ο καθένας είναι ξεχωριστός με τον τρόπο του. Τα πράγματα που μου αρέσουν να κάνω με ξεχωρίζουν από τους άλλους». Μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών κατανοούμε ότι πιθανόν να μην έχουν ακόμα αναπτύξει αρκετά την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση τους.

Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου έδωσαν ποικίλες απαντήσεις. Οι απαντήσεις που ξεχώρισαν ήταν αυτές που αναγνώριζαν την μοναδικότητα τους, όπως «είμαι αστεία, μου αρέσει να πειράζω τους φίλους μου», «ναι ξέρω τι με κάνει μοναδικό, ότι δεν είμαι μοναδικός» ή «είμαι καλή στην ζωγραφική και στο κολύμπι και νιώθω για αυτό ξεχωριστή», «νιώθω ότι είμαι καλός στην ιστιοπλοΐα και είμαι καλός να είμαι το αρχηγόπουλο της ομάδας». Τρία παιδιά απάντησαν ότι δεν νιώθουν μοναδικοί ή ξεχωριστοί, λέγοντας ότι δεν ξέρουν τι μπορεί να τους κάνει ξεχωριστούς. Επιπλέον υπήρχαν παιδιά στην ομάδα που δεν είχαν σκεφτεί τι μπορεί να τους κάνει μοναδικούς/ξεχωριστούς. Από την ομάδα ελέγχου παρατηρούμε ότι τα μισά παιδιά είχαν αυτοπεποίθηση και αυτοαντίληψη, γνωρίζοντας πράγματα για τον εαυτό τους, ενώ τα άλλα μισά φανέρωναν χαμηλή αυτοπεποίθηση και πιθανόν έλλειψη αυτοαντίληψης, είτε γιατί δεν γνωρίζουν πράγματα για τον εαυτό τους, είτε γιατί δεν έχουν αναγνωρίσει ακόμα τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους.

Στην τέταρτη ερώτηση, για το πως νιώθουν όταν δεν τα καταφέρνουν σε κάτι, αν εγκαταλείπουν την προσπάθεια τους ή όχι, τα παιδιά έδωσαν διάφορες απαντήσεις, κάποια νιώθουν λύπη ή στεναχώρια, κάποια θυμώνουν ή νευριάζουν, κάποια απογοητεύονται, ενώ κάποια δεν σταματούν να προσπαθούν. Στην πειραματική ομάδα ένα κορίτσι απάντησε ότι η ίδια νιώθει μια αποτυχία και εγκαταλείπει εντελώς την προσπάθεια της, χαρακτηριστικά ανέφερε: «Αποτυχία! Γιατί είμαι. Κάνω μια προσπάθεια και μετά τα παρατάω». Ένα άλλο κορίτσι απάντησε ότι αν και λυπάται τις περισσότερες φορές όταν δεν τα καταφέρνει, υπάρχουν στιγμές που διακωμωδεί την πιθανή αποτυχία της: «Μερικές φορές γελάω, πχ. στο μπάσκετ αν χάνω ένα καλάθι, το σκέφτομαι με αστείο τρόπο.» Η πλειοψηφία των παιδιών απάντησαν επίσης ότι τις περισσότερες φορές δεν εγκαταλείπουν την προσπάθεια τους, ενώ κάποια άλλα απάντησαν ότι εξαρτάται, άλλες φορές τα παρατάνε, ενώ άλλες φορές προσπαθούν. Ένα αγόρι απάντησε αυθόρμητα με χιούμορ, ότι η μαμά του μπορεί να απογοητευτεί αν ο ίδιος δεν τα καταφέρει, συμπληρώνοντας ότι: «εγώ απλά θα το κάνω την επόμενη μέρα!».

Στην ομάδα ελέγχου τα περισσότερα παιδιά δεν εγκαταλείπουν την προσπάθεια τους, αντίθετα προσπαθούν μέχρι να τα καταφέρουν. Στα περισσότερα παιδιά αρχικά υπερισχύουν τα αρνητικά συναισθήματα, όπως λύπη, θυμός, απογοήτευση, όμως ύστερα από επιμονή και υπομονή για τον στόχο τους, νιώθουν

χαρούμενα ή δεν αφήνουν την απογοήτευση να τους καταβάλει. Ιδιαίτερα ένα παιδί απάντησε ότι: «εγώ αν δεν τα καταφέρω μια φορά, δεν στεναχωριέμαι, αλλά σκέφτομαι πως έπαιξα και αν πέρασα καλά. Συνεχίζω δεν σταματάω ακόμα και αν δεν τα έχω καταφέρει», ενώ ένα άλλο ανέφερε ότι: «μια φορά στην ιστιοπλοΐα γυρίσαμε τούμπα και έβαλα όλη την δύναμη μου για να γυρίσουμε και τα κατάφερα. Δεν εγκατέλειψα την προσπάθεια μου. Ένιωσα μεγάλη χαρά». Ένα ακόμα είπε ότι: «Δεν το παίρνω και τόσο καλά. Αν δεν πετύχω απογοητεύομαι, αλλά συνεχίζω μέχρι να το καταφέρω». Ένα μόνο κορίτσι εξέφρασε την έντονη δυσαρέσκεια του, λέγοντας ότι η αποτυχία την οδηγεί σε έντονο θυμό, σε βαθμό που θα ξεσπάσει στους γύρω της, ύστερα από μεγάλη παύση και σιωπή ανέφερε ότι: «Δεν ξέρω...Θυμώνω...και μετά δεν ξεσπάω στον εαυτό μου, αλλά στους άλλους, έχω νεύρα και ξεσπάω σε κάποιον που δεν φταίει, θέλω να σταματήσω να ξεσπάω στους άλλους. Αλλά μετά φεύγει ο θυμός και ηρεμώ, δεν λέω όμως αυτό που νιώθω, δεν θέλω».

Στην πέμπτη ερώτηση, πως νιώθουν όταν τα καταφέρνουν σε κάτι, όλα τα παιδιά και των δυο ομάδων απάντησαν ότι νιώθουν θετικά συναισθήματα, όπως η χαρά και η ικανοποίηση. Η ερώτηση αυτή συμπληρώνει την τέταρτη ερώτηση, για το θετικό αίσθημα της επιτυχίας που βιώνουν τα παιδιά, είτε αυτό προέρχεται με την πρώτη προσπάθεια τους, είτε μετά από αρκετές προσπάθειες να πετύχουν τους στόχους τους. Στην πειραματική ομάδα ένα κορίτσι απάντησε ότι νιώθει δυνατή. Μόνο ένα κορίτσι απάντησε το εξής: «Όπως είμαι πάντα. Φυσιολογικά. Δεν αντιδρώ καν. Καλά ίσως λίγο χαρά. Εκτός και αν καταφέρω να είμαι πιο γκρινιάρια, τότε θα είμαι απογοήτευση».

Στην ομάδα ελέγχου όλα τα παιδιά απάντησαν παρόμοια με την πειραματική ομάδα. Ιδιαίτερα ένα κορίτσι ανέφερε ότι: «είμαι αρκετά χαρούμενη με τον εαυτό μου και το προσπαθώ πάρα πολλές φορές για να το πετύχω», ενώ ένα άλλο είπε ότι: «νιώθω χαρούμενη. Και να μην το πετύχω, πάλι χαρούμενη νιώθω, απλά θα βάλω λίγο περισσότερη προσπάθεια στην δεύτερη ευκαιρία μου». Ένα αγόρι πρόσθεσε ότι: «νιώθω δυνατός. Ότι τα κατάφερα». Ενώ ένα παιδί απάντησε: «μπράβο μου, αν είναι ένα πρόβλημα, λέω το έκανα και κλείνω το βιβλίο».

Στην έκτη ερώτηση, όπου έπρεπε να ονομάσουν τρία χαρακτηριστικά του εαυτού τους που τους αρέσουν πολύ και θα ήθελα να τα μοιραστούν με τους γύρω τους, τα περισσότερα παιδιά απάντησαν σε τι δραστηριότητες/ αθλήματα είναι καλοί

και όχι τόσο στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Στην συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρήθηκε μια διαφορά στις δυο ομάδες ως προς την ευκολία των απαντήσεων. Στην πειραματική ομάδα σχεδόν όλα τα παιδιά χρειάστηκαν χρόνο για να σκεφτούν και δυσκολεύτηκαν να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά τους. Ενώ στην ομάδα ελέγχου τα περισσότερα παιδιά απάντησαν με σχετική ευκολία για τα χαρακτηριστικά που τους ξεχωρίζουν, εκτός από τρία παιδιά που ήθελαν λίγο χρόνο να σκεφτούν. Όλα σχεδόν τα παιδιά και των δυο ομάδων δεν απάντησαν αν θα ήθελαν να τα μοιραστούν με τους γύρω τους.

Στην πειραματική ομάδα τρία κορίτσια και ένα αγόρι απάντησαν για ένα χαρακτηριστικό που αφορά την προσωπικότητά τους και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά τους. Τα δυο κορίτσια απάντησαν με ένα θετικό χαρακτηριστικό όπως, «είμαι ήρεμη», «μιλάω ωραία», ενώ ένα κορίτσι απάντησε με ένα αρνητικό χαρακτηριστικό λέγοντας: «δεν έχω καλή συμπεριφορά». Τέλος το αγόρι απάντησε ότι του αρέσει να περνάει χρόνο με τους φίλους τους και ότι πιστεύει ότι είναι καλός φίλος. Τα υπόλοιπα παιδιά επικεντρώθηκαν κυρίως στις εξωσχολικές δραστηριότητες, στα μαθήματα ή την εξωτερική εμφάνιση τους όπως «είμαι καλός στο ποδόσφαιρο και το πόλο», «είμαι καλή στο χορό, στην ενόργανη και στα μαθηματικά», «μου αρέσουν τα μαλλιά μου και οι βλεφαρίδες μου».

Στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε ότι πολλά παιδιά έχουν γνώση του εαυτού τους και των δυνατοτήτων τους. Πολλά από αυτά δεν ανέφεραν μόνο δραστηριότητες στις οποίες είναι καλοί, όπως η ζωγραφική, το κολύμπι, η ιστιοπλοΐα, αλλά έδωσαν έμφαση και στα εσωτερικά τους χαρακτηριστικά, όπως ότι τους αρέσει να βοηθάνε άλλους, ότι είναι ευγενικά ή γενναιόδωρα και ότι τους αρέσει να προσπαθούν για το καλύτερο. Ιδιαίτερα ανέφεραν ότι: «μου αρέσει που λέω στον εαυτό μου, ότι θα τα καταφέρω. Όταν θέλω να μοιραστώ κάτι με τους φίλους μου, το μοιράζομαι», ή «θα ήθελα να μοιραστώ επίσης την καλοσύνη που έχω, για τα μικρά παιδιά». Ένα κορίτσι είπε ότι είναι γενναιόδωρη και ότι αν κέρδιζε κάτι θα το μοιραζόταν με τους φίλους της. Ενώ ένα ακόμα κορίτσι είπε ότι της αρέσει που προσπαθεί.

Στην έβδομη και τελευταία ερώτηση τα παιδιά ρωτήθηκαν, εάν θα ακούσουν και εάν θα βοηθήσουν, έναν/μία φίλο/η που έχει κάποιο πρόβλημα. Σχεδόν όλα τα παιδιά και των δυο ομάδων απάντησαν θετικά, ότι θα προσπαθήσουν να ακούσουν το

πρόβλημα και όλα τα παιδιά απάντησαν ότι θα προσπαθήσουν να βοηθήσουν τον/την φίλο/η με όποιο τρόπο μπορούν. Στην πειραματική ομάδα ένα αγόρι απάντησε ότι: «το καταλαβαίνεις από την έκφραση του ότι δεν είναι καλά, δεν παίζει μαζί σου, δεν είναι χαρούμενος, είναι κάπως λυπημένος, στεναχωρημένος. Και έτσι τον ρωτάω τι έχει και προσπαθώ να τον βοηθήσω». Ενώ ένα κορίτσι ανέφερε ότι το πώς αντιλαμβάνεται το μέγεθος του προβλήματος εξαρτάται από το αν το θεωρεί σοβαρό ή όχι, στο σημείο αυτό η ερευνήτρια εμβάθυνε στη συζήτηση ρωτώντας την τι θα έκανε αν το πρόβλημα για τη φίλη της ήταν πολύ σοβαρό, ακόμα κι αν η ίδια δεν το αντιλαμβανόταν έτσι. Τότε το κορίτσι απάντησε ότι θα την ακούσει και θα την βοηθήσει.

Στην ομάδα ελέγχου όλα τα παιδιά, απάντησαν θετικά φανερώνοντας έτσι την έντονη ευαισθητοποίηση τους στο πρόβλημα των άλλων, την ενσυναίσθηση τους και την αντίληψη τους ως προς την συναισθηματική δυσκολία που μπορεί να βρίσκεται ο/η φίλος/η. Ιδιαίτερα τα κορίτσια της ομάδας ήταν πιο επεξηγηματικά για την βοήθεια που θα προσφέρουν. Χαρακτηριστικά είπαν ότι ακόμα και αν δυσκολεύονται να καταλάβουν το πρόβλημα των φίλων τους ή συμμαθητών τους, θα προσπαθήσουν να είναι δίπλα τους. Συγκεκριμένα ένα κορίτσι είπε ότι: «μου αρέσει να ακούω τα προβλήματα των φίλων μου και αν μου είναι εύκολο τους βοηθώ όπως μπορώ, αν δεν μπορώ, τους λέω πράγματα για μην είναι στεναχωρημένοι, τους υποστηρίζω, τους λέω ότι ό,τι και να γίνει θα είμαστε πάντα φίλες σου». Ενώ ένα άλλο κορίτσι είπε ότι: «γενικά θα είμαι στο πλευρό της φίλης μου αν με χρειαστεί. Όπως οι φίλες και οι φίλοι μου ήταν στο πλευρό μου, όταν τους χρειάστηκα». Τέλος ένα αγόρι ανέφερε ότι: «ναι θα βοηθήσω. Θα ανοίξω τα χέρια μου να βοηθήσω».

Παρατηρώντας τις απαντήσεις των δυο ομάδων σε αυτή την ερώτηση, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ομάδα ελέγχου έχει περισσότερο αναπτυγμένη την άμεση ανταπόκριση προς το πρόβλημα των άλλων, δείχνοντας ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση, ενώ στην πειραματική ομάδα παρατηρείται ότι παρά το γεγονός ότι όλα τα παιδιά καταλήγουν στην άμεση βοήθεια στο πρόβλημα των φίλων τους, παρουσιάζεται αρχικά ένας δισταγμός στο να ακούσουν το πρόβλημα και να ανταποκριθούν άμεσα.

4.1.2 Συνέντευξη μετά το πέρας του προγράμματος δράσεων

Η συνέντευξη μετά την λήξη του προγράμματος πραγματοποιήθηκε σε κάθε ομάδα ξεχωριστά και είχε ομαδικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα ήταν μια αναστοχαστική συζήτηση μεταξύ της ερευνήτρια και των μαθητών. Η ερευνήτρια διατήρησε ένα πλάνο ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, βασισμένων στις αρχικές ερωτήσεις. Η συζήτηση αναπτύχθηκε γύρω από την θετική επίδραση του μαθήματος στην θεατρικής αγωγής, στην έκφραση των συναισθημάτων τους, στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, στην διαχείριση και επίλυση των δικών τους προβλημάτων ή των γύρω τους, στην δυσκολία ή ευκολία των δραστηριοτήτων.

Η πλειοψηφία των παιδιών της πειραματικής ομάδας είχαν θετικές αντιδράσεις ως προς τις περισσότερες ερωτήσεις, διότι είχαν και την εμπειρία από το πρόγραμμα. Έτσι στις απαντήσεις τους παρατηρούνται σκέψεις και αντιδράσεις που ήταν επηρεασμένες από τις δραστηριότητες. Για παράδειγμα μια κοπέλα είπε: «μπόρεσα να μάθω και άλλα συναισθήματα. Δεν είχα σκεφτεί ποτέ πριν, τι μπορεί να νιώθει η Ε.». Ενώ ένα αγόρι είπε ότι: «δεν ήθελα καθόλου να συνεργαστώ με την ομάδα μου. Πίστευα ότι δε θα τα καταφέρουμε, αλλά μετά μου άρεσε πολύ η ιστορία που φτιάξαμε και ένιωσα χαρούμενος».

Στην πειραματική ομάδα τα περισσότερα παιδιά απάντησαν θετικά ως προς το ερώτημα, αν το μάθημα της θεατρικής αγωγής τα βοήθησε να εκφράζουν τα συναισθήματα τους. Αρκετά παιδιά βρήκαν διασκεδαστικό τον τρόπο που γινόντουσαν οι δράσεις, μέσα από τα παιχνίδια. Ένα κορίτσι είπε ότι: «μου αρέσει που στο μάθημα δεν ντρεπόμουν να δείξω αυτό που νιώθω», ενώ ένα άλλο κορίτσι συμπλήρωσε ότι: «ναι, νιώθω ότι έμαθα να διαχειρίζομαι τα συναισθήματα μου, καλύτερα από παλιά». Συνάμα ένα αγόρι ανέφερε ότι: «είχε πλάκα όταν ο Β. έκανε τον φοβισμένο, μου θύμισε τον εαυτό μου». Δυο παιδιά είπαν ότι δεν είναι πολύ εύκολο, αλλά βρήκαν καινούργιους τρόπους να τα εκφράζουν. Ιδιαίτερα ένα από αυτά τα παιδιά είπε: «μου άρεσε πολύ όταν παίζαμε παντομίμα σε ομάδες και έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε το πρόσωπο μας για να δείξουμε το συναίσθημα». Ένα κορίτσι ανέφερε ότι δεν ένιωσε κάποια θετική αλλαγή, λέγοντας ότι: «δεν μου είναι εύκολο να εκφράζω τα συναισθήματα μου, όπως είχα πει και στην αρχή». Επίσης ένα κορίτσι απάντησε ότι: «δεν νιώθω κάποια αλλαγή...Τα ίδια...».

Στο δεύτερο ερώτημα, ποια παιχνίδια τους άρεσαν και ποια τους δυσκόλεψαν, πολλά παιδιά εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους για τις περισσότερες δραστηριότητες, σχολιάζοντας ότι διασκέδασαν και συνάμα έμαθαν μέσα από αυτές. Όντως τα παιδιά ήταν ενθουσιώδη κάθε φορά στις συναντήσεις. Ακόμα και εκείνα που ένιωθαν πιο ντροπαλά και αποστασιοποιημένα στην αρχή, άρχισαν να συμμετέχουν πιο ενεργά μέχρι την εξέλιξη των δραστηριοτήτων. Ένα κορίτσι είπε ότι: «μου αρέσει να λέω τι νιώθω και μου άρεσε τότε που κάναμε τα θεατράκια με τα συναισθήματα, που κάναμε αστεία και γελούσαμε». Κάποια παιδιά είπαν ότι τους δυσκόλεψαν κάποιες δραστηριότητες να τις κατανοήσουν ή ότι ένιωθαν άβολα και δεν ήθελαν να εκτεθούν. Για παράδειγμα ένα αγόρι είπε ότι: «δεν μου άρεσε που έπρεπε να παρουσιάσω». Ενώ ένα άλλο αγόρι είπε ότι τον δυσκόλεψε το παιχνίδι με την *ανίχνευση σκέψης* (στην 6^η δραστηριότητα), όπου έπρεπε να καταλάβει τις εσωτερικές σκέψεις του ήρωα. Μόνο ένα παιδί απάντησε ότι του φάνηκε βαρετό, όταν περίμενε την σειρά του. Αρκετά παιδιά είπαν ότι τους άρεσαν τα κινητικά παιχνίδια, οι δράσεις με τους πίνακες στις 4^η και 5^η δράση, όπως και το ομαδικό γλυπτό στο τέλος της 6^{ης} δράσης.

Στο τρίτο ερώτημα αν το μάθημα της θεατρικής αγωγής τα βοήθησε να ανακαλύψουν χαρακτηριστικά του εαυτού τους που δεν γνώριζαν, κάποια παιδιά απάντησαν θετικά και κάποια δεν ήταν σίγουρα. Ένα κορίτσι είπε ότι: «νομίζω ότι ανακάλυψα πόσο υπομονετική είμαι, ειδικά όταν περιμέναμε την σειρά μας για να παρουσιάσουμε τα θεατρικά». Ενώ ένα αγόρι είπε γελώντας ότι κατάλαβε πως είναι καλός στην παντομίμα. Ένα κορίτσι, που ήταν κάπως διστακτικό και όχι τόσο εκφραστικό στην αρχή του προγράμματος είπε ότι δεν ντρέπεται πια και νιώθει πιο άνετα να εκφράζεται. Μόνο ένα κορίτσι απάντησε ότι: «δεν άλλαξε τίποτα, δεν μου αρέσει τίποτα στον εαυτό μου».

Στο τέταρτο ερώτημα, αν το μάθημα τους βοήθησε να βρίσκουν λύσεις όταν τσακώνονται με τους φίλους τους, αρκετά παιδιά απάντησαν θετικά, πέρα από δυο. Ιδιαίτερα ένα κορίτσι που δυσκολεύτηκε να συντονιστεί με το ζευγάρι της, είπε ότι ήταν πολύ δύσκολο στην αρχή να συνεργαστούν, γιατί δεν είναι φίλοι, όμως στην συνέχεια ένιωσε πιο άνετα, γιατί η ιστορία του είχε ενδιαφέρον και της άρεσε. Τα κορίτσια που είχαν τον διαπληκτισμό μεταξύ τους στην δεύτερη συνάντηση, με αποτέλεσμα να χάσουν την παρουσίαση τους, συμφώνησαν ότι ήταν πολύ δύσκολη στιγμή και για τις δυο, αλλά τελικά χάρηκαν που παρουσίασαν την επόμενη φορά και

ένιωσαν πιο δεμένες. Ιδιαίτερα είπαν ότι: «Κυρία, εμένα με βοήθησε να λέω συγγνώμη πιο εύκολα, τότε με την Ε. που δεν θέλαμε να παίζουμε και βρήκαμε την λύση τελικά» και «Ναι κυρία και εγώ συμφωνώ με την Στ., μπορέσαμε να βρούμε λύση, δεν είχε νόημα να είμαστε τσακωμένες». Επιπλέον ένα αγόρι είπε ότι: «οι ρόλοι που παίζαμε, μου άρεσαν γιατί έτσι καταλαβαίνω τι νιώθει ο άλλος πιο εύκολα».

Στο πέμπτο ερώτημα, αν το μάθημα τους βοήθησε να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και να μπαίνουν στην θέση τους, όλα τα παιδιά συμφώνησαν ότι τους βοήθησε πολύ. Κάποια παιδιά σχολίασαν και τις δράσεις που έμπαιναν στην θέση του άλλου, όπως *Πες μου την ιστορία σου, Σε ακούω-Με ακούς* και η ιστορία της Ματού από την 6^η δράση, όπου έπρεπε να μπουν στην θέση του άλλου. Ιδιαίτερα στα παιχνίδια αυτά, τα παιδιά καλούνταν να ακούσουν και να κατανοήσουν τους άλλους, να πουν ιστορίες δικές τους ή των άλλων, να μπουν στην θέση των άλλων, να συνεργαστούν, να ερμηνεύσουν καταστάσεις και γεγονότα. Έτσι ειπώθηκαν διάφορες σκέψεις, για παράδειγμα ένα κορίτσι είπε ότι: «ήταν δύσκολο να πω την ιστορία της Μ., αλλά προσπαθούσα να θυμηθώ ακριβώς τα λόγια της και στο τέλος μου άρεσε που τα κατάφερα. Είχε πλάκα που ήμουν για λίγο η Μ.». Ένα αγόρι συμπλήρωσε ότι: «δεν είναι εύκολο να μπαίνεις στην θέση του άλλου, θέλει προσπάθεια και προσπαθώ να μπω στην θέση του...». Δυο παιδιά ήταν πιο διστακτικά στην απάντησή τους, αν και συμφώνησαν ότι τους βοήθησε.

Στην ομάδα ελέγχου η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός ακολούθησε το πρόγραμμα του μαθήματος, όπως είναι διαμορφωμένο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι τους άρεσε πολύ το μάθημα της θεατρικής αγωγής και ότι ανυπομονούσαν για τα καινούργια παιχνίδια σε κάθε συνάντηση. Αρκετά παιδιά είπαν ότι ένιωσαν πιο δυναμικά και πιο ελεύθερα στην έκφραση των σκέψεων, των ιδεών και των συναισθημάτων τους. Αρκετά ανέφεραν ότι νιώθουν πιο άνετα να εκφράζονται, να παρουσιάζουν και να εκτίθενται μπροστά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Συνάμα περιέγραψαν πολλά παιχνίδια (δραστηριότητες) που τους άρεσαν και που αποτυπώθηκαν στην μνήμη τους.

Οι δραστηριότητες αναπτύξαν άλλες θεματικές και δεν είχαν άμεση σχέση με τα συναισθήματα, σχετίζονταν κυρίως με την ενεργοποίηση του σώματος, την

σωματική έκφραση, την φαντασία και την δημιουργικότητα, χωρίς να εμβαθύνουν τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και την ενσυναίσθηση, όπως έγινε στο πρόγραμμα των δράσεων. Για αυτό και μερικά παιδιά εξέφρασαν ότι δεν ένιωσαν μεγάλη αλλαγή ως προς την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Οι εντάσεις μεταξύ μαθητών που υπήρχαν ήδη πριν την έναρξη του προγράμματος δεν μειώθηκαν, ούτε βρέθηκαν λύσεις ως προς τον τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων τους. Ιδιαίτερα κάποια παιδιά φανέρωσαν την δυσαρέσκεια τους, όταν μερικά αγόρια της τάξης διέκοπταν την διαδικασία των δράσεων, είτε πειράζοντας εκείνους που παρουσίαζαν, είτε διαφωνώντας μεταξύ τους.

Στο πρώτο ερώτημα, αν τους βοήθησε να εκφράζουν τα συναισθήματα τους, τα περισσότερα παιδιά απάντησαν θετικά, ενώ τα υπόλοιπα είπαν ότι δεν ένιωσαν μεγάλη αλλαγή. Συγκεκριμένα ένα παιδί είπε: «ναι με βοήθησε, νιώθω πιο άνετα να τα πω» και ένα άλλο πρόσθεσε ότι: «νιώθω πιο καλά, να δείξω τι νιώθω μπροστά στους άλλους». Κάποια άλλα παιδιά ήταν πιο διστακτικά, λέγοντας ότι δεν είναι εύκολο να τα εκφράζουν και δεν παρατήρησαν κάποια αλλαγή.

Στο δεύτερο ερώτημα, ποια παιχνίδια τους άρεσαν και ποια τους δυσκόλεψαν, όλα τα παιδιά απάντησαν ότι όλες οι δράσεις τους άρεσαν, σχολιάζοντας συγκεκριμένα παιχνίδια και ιστορίες. Μόνο ένα παιδί είπε ότι βαρέθηκε κάποια στιγμή σε ένα από τα παιχνίδια που έπαιζαν.

Στο τρίτο ερώτημα, αν ανακάλυψαν στοιχεία του χαρακτήρα τους μέσα από το μάθημα, αρκετά παιδιά απάντησαν ότι ανακάλυψαν τι τους άρεσε στο μάθημα, όπως να λένε ιστορίες, να υποδύονται ρόλους, να συμμετέχουν στα παιχνίδια, να γίνουν ηθοποιοί και όχι όσο αφορά τον χαρακτήρα τους. Για παράδειγμα ένα κορίτσι είπε ότι ανακάλυψε ότι της αρέσει το θέατρο και να υποδύεται διάφορους ρόλους. Τρία παιδιά ανέφεραν στοιχεία του χαρακτήρα τους, όπως το να μην ντρέπονται, να έχουν περισσότερη υπομονή, ένα από αυτά είπε ότι μέσα από το παιχνίδι έμαθε διαχειρίζεται τα συναισθήματα του. Ένα από αυτά είπε ότι: «Νομίζω ότι δεν ντρέπομαι τόσο, να λέω αυτό που νιώθω». Υπήρχαν όμως και παιδιά που απάντησαν ότι δεν ξέρουν και ότι δεν το έχουν στεφτεί.

Στο τέταρτο ερώτημα, αν τους βοήθησε το μάθημα να διαχειρίζονται τις διαφωνίες τους και να βρίσκουν λύση, οι απαντήσεις των παιδιών φανέρωσαν και το βαθύτερο πρόβλημα της ομάδας. Της συνεργασίας και της διαχείρισης των σχέσεων

τους. Ενώ αρκετά παιδιά είπαν ότι όταν συνεργάζονται τα πήγαιναν πολύ καλά, κάποια παιδιά εξέφρασαν την δυσαρέσκεια τους, όταν κάποια αγόρια του τμήματος γινόντουσαν ενοχλητικά, προκαλώντας, ένταση και διαφωνίες μεταξύ των μελών. Έτσι γίνεται αντιληπτό η μη διαχείριση των μεταξύ τους σχέσεων. Για παράδειγμα ένα παιδί είπε αγανακτισμένα ότι: «θέλουμε πολύ δουλειά κυριά. Κάποια παιδιά πρέπει να μάθουν να ακούν και τους άλλους. Δεν μπορεί να γίνεται πάντα το δικό τους». Ενώ ένα άλλο απάντησε προβληματισμένα ότι δεν κατάφερε να διαχειριστεί τον θυμό του, ειδικά όταν τσακωνόταν με ένα άλλο αγόρι, σε βαθμό που αποχωρούσε από το παιχνίδι. Ενώ κάποιο είπε ότι: «Προσπάθησα, αλλά δεν ήταν εύκολο με κάποια παιδιά».

Στο τελευταίο ερώτημα, αν το μάθημα της θεατρικής αγωγής τους βοήθησε να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και να μπαίνουν στη θέση τους, οι απαντήσεις ήταν ποικίλες. Όπως και στη συνέντευξη πριν από την έναρξη του προγράμματος, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου είχαν δείξει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση για τα προβλήματα των άλλων. Έτσι και σε αυτή τη συνέντευξη, είπαν ότι προσπαθούν να ακούσουν και να βοηθήσουν, όμως αποκάλυψαν ότι είναι δύσκολο να μπουν στη θέση των άλλων. Αυτό φανερώνει την ανάγκη της ομάδας για βοήθεια ώστε να ενισχυθούν και να βελτιωθούν οι προσωπικές τους σχέσεις. Επιπλέον δεν αναφέρθηκαν ως προς το ίδιο το μάθημα αν βοήθησε, αλλά κυρίως στη διάθεση που έχουν τα ίδια τα παιδιά να βοηθούν όσους έχουν ανάγκη. Για παράδειγμα, ένα παιδί είπε ότι: «Εγώ πάντα ακούω και βοηθάω τους φίλους μου, δεν άλλαξε κάτι». Και ένα άλλο πρόσθεσε ότι: «Δεν είναι εύκολο να καταλάβω τα συναισθήματα των άλλων, αλλά θα προσπαθήσω να ακούσω το πρόβλημα των φίλων μου».

Συνοψίζοντας την ενότητα αυτή, μπορούμε να διαπιστώσουμε από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, ότι στην πειραματική ομάδα τα παιδιά φανερώνουν διαφορές ως προς την ατομική τους βελτίωση, η οποία έχει θετικό πρόσημο σε προσωπικό αλλά και ομαδικό επίπεδο. Το κλίμα της τάξης αν και εξαρχής ήταν καλό, με μικρές εντάσεις μεταξύ τους, με το πέρας των δραστηριοτήτων επιβεβαιώνεται ότι οι δράσεις λειτούργησαν αποτελεσματικά ως προς την συλλογικότητα και την ομαδικότητα της ομάδας. Τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματα τα δικά τους και των γύρω τους, ερμηνεύουν τις συμπεριφορές των συμμαθητών τους, αναγνωρίζουν τα θετικά στοιχεία του

χαρακτήρα τους, νιώθουν ενεργό μέρος του συνόλου. Η ενεργοποίηση των στοιχείων αυτών βοήθησε στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης τους. Η κατανόηση και η αποδοχή των συναισθημάτων ή των βιωμάτων των άλλων, φανερώνουν ότι η ενσυναίσθηση των παιδιών αυξάνεται ή βελτιώνεται. Επιπλέον μέσα από τις συζητήσεις διαφαίνεται ότι οι συνεργατικές σχέσεις των μαθητών βελτιώνονται σταδιακά, τα προβλήματα επιλύονται πιο εύκολα, με αποτέλεσμα την ομαλή λειτουργία της ομάδας. Το ίδιο ισχύει για τη διαχείριση των διαπροσωπικών τους σχέσεων όπου διακρίνονται ο αλληλοσεβασμός, η κατανόηση και η συνύπαρξη της ομάδας.

Στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται ότι τα παιδιά βελτιώνονται σε ατομικό επίπεδο ως προς τις εκφραστικές και τις σωματικές τους ικανότητες, καλλιεργούν την φαντασία και την δημιουργικότητα τους και επιπλέον αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους. Όσο αφορά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και την επικοινωνία μεταξύ τους, δεν παρατηρείται μεγάλη βελτίωση. Οι εντάσεις και οι διαφωνίες που υπήρχαν μεταξύ κάποιων παιδιών, κυρίως των αγοριών της ομάδας, δεν μειώθηκαν, ούτε βελτιώθηκαν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνοχή μέσα στην ομάδα. Πιθανόν η εφαρμογή του προγράμματος σε αυτή την ομάδα, να ήταν ενισχυτική και βοηθητική ως προς την βελτίωση των σχέσεων, την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και την διαχείριση των αρνητικών τους συναισθημάτων.

4.2 Συμμετοχική Παρατήρηση / Προσωπικό Ημερολόγιο

Στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός διατηρούσε σημειώσεις κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων και μετά την λήξη των συναντήσεων, μέσω της παρατήρησης και του προσωπικού ημερολογίου της, με σκοπό την συλλογή ποιοτικών δεδομένων για την έρευνα. Στο ημερολόγιο κατέγραφε σημειώσεις από τις συμπεριφορές των παιδιών, την συμμετοχή τους στις δράσεις, τις δυσκολίες που μπορεί να προέκυπταν κατά την διάρκεια των δράσεων, είτε από τις εντάσεις των μαθητών, είτε σχετικά με την αποτελεσματικότητα ή και όχι των δραστηριοτήτων.

Για πιο έγκυρη ανάλυση των δεδομένων η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις που αξιολογούσαν την βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με κριτήρια την αυτοεπίγνωση (αυτοέκφραση, αυτοαντίληψη), τον αυτοέλεγχο (συναισθηματική ρύθμιση, παρορμητικότητα/αυθορμητισμός, διαχείριση στρες) την

συναισθηματικότητα (ενσυναίσθηση, αντίληψη και έκφραση συναισθημάτων) και τις κοινωνικές δεξιότητες (κοινωνικότητα, διαχείριση σχέσεων, επίλυση προβλημάτων). Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης, με την σύμπραξη και άλλων τεχνών όπως οι εικαστικές τέχνες και το λογοτεχνικό κείμενο που επιλέχθηκαν, είχαν ως σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας και τους στόχους της. Στο Παράρτημα 2 παρουσιάζεται αναλυτικά το πρόγραμμα δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκε στην έρευνα.

4.2.2 Πρώτος κύκλος δράσεων

Στο πρώτο κύκλο επιλέχθηκαν δραστηριότητες που είχαν ως στόχο την εμπύχωση και την ενεργοποίηση της ομάδας, την συνεργασία, την εμπιστοσύνη, τον αυθορμητισμό, την συναισθηματική έκφραση, την δημιουργικότητα, την αυτοέκφραση και την εισαγωγή των μαθητών στο βασικό θέμα των δράσεων. Όπως έχουμε αναφέρει οι δράσεις δομήθηκαν σε ένα άξονα τριών φάσεων την εισαγωγή/προετοιμασία, το κύριο μέρος και τον αναστοχασμό σε κάθε συνάντηση. Το ζητούμενο στο πρώτο κύκλο ήταν να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματα τους, να δημιουργήσουν δυνατούς δεσμούς μεταξύ τους και να συνεργαστούν.

Πρώτη Συνάντηση / Πρώτη δράση

Η έναρξη του προγράμματος συναντάει τους μαθητές με έντονη διάθεση και περιέργεια για την εξέλιξη του. Η συνάντηση ξεκινάει με την ενεργοποίηση της ομάδας σε κύκλο, όπως ξεκινάνε οι περισσότερες συναντήσεις των μαθημάτων με την ερευνήτρια/εκπαιδευτικό από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Η προετοιμασία γίνεται με το τραγούδι της καλημέρας, το οποίο τα παιδιά γνωρίζουν, έτσι νιώθουν άνετα και οικεία με την γνώριμη διαδικασία. Το τραγούδι τους ηρεμεί, τους συντονίζει και τους προετοιμάζει για το επόμενο βήμα.

Στην συνέχεια προχωράνε με ένα παιχνίδι στον κύκλο όπου πρέπει να παρουσιάσουν τον/την διπλανό/η τους, περιγράφοντας ένα θετικό στοιχείο του χαρακτήρα, της προσωπικότητας ή της εμφάνισης του/της συμμαθητή/τριας τους. Τα παιδιά αντιδρούν με αστείο τρόπο, γελάνε, διστάζουν για λίγο, νιώθουν κάπως αμήχανα, αλλά ταυτόχρονα εντυπωσιάζονται από τις απαντήσεις των συμμαθητών τους και βιώνουν θετικά συναισθήματα. Για παράδειγμα όταν παρουσίασε η Μ. την Ι., λέγοντας ότι είναι καλλιτέχνης γιατί ζωγραφίζει πολύ ωραία και ότι είναι πολύ

καλή φίλη, η Ι. αντέδρασε με έκπληξη, φανερώνοντας ότι δεν περίμενε αυτή την απάντηση. Σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά επιβεβαίωναν τα λεγόμενα του εκάστοτε ομιλητή για τον/την διπλανό/ή της, φανερώνοντας έτσι την θετική σκέψη και την αντίληψη των παιδιών για τους συμμαθητές, ενώ μπορεί να πρόσθεταν επιπλέον θετικά σχόλια. Κανένα παιδί δεν σχολίασε αρνητικά κάποιο άλλο, έτσι δεν δημιουργήθηκε κάποια ένταση ή αρνητικό κλίμα στην ομάδα. Η δραστηριότητα αυτή ενίσχυσε τα θετικά συναισθήματα των παιδιών για τον εαυτό τους και για τους γύρω τους, δημιουργώντας ένα ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον στην ομάδα. Στην συνέχεια ακολούθησαν δυο δραστηριότητες που ενίσχυσαν τον σωματικό έλεγχο, την συγκέντρωση και την συνεργασία των παιδιών, ώστε να οδηγήσουν την ομάδα στο κύριο μέρος της δράσης.

Συγκεκριμένα το κύριο μέρος της δράσης ήταν μια δραστηριότητα χωρισμένη σε τρεις φάσεις η οποία είχε ως στόχο την παρατήρηση, την κοινωνική ευαισθητοποίηση και την αυτοαντίληψη των μαθητών. Στην πρώτη φάση τα παιδιά έπρεπε να γράψουν σε ένα χαρτάκι τρία στοιχεία της προσωπικότητας τους, όπως ένα στοιχείο της εξωτερικής εμφάνισής τους, ένα του χαρακτήρα τους και ένα των ενδιαφερόντων τους. Στην δεύτερη φάση τα χαρτάκια μπήκαν σε ένα κουτί και κάθε μαθητής διάλεγε και διάβαζε ένα τυχαίο χαρτάκι, οι υπόλοιποι έπρεπε να μαντέψουν ποιος είναι ποιος και στην τρίτη φάση έπρεπε να ανακαλύψουν τα κοινά τους ενδιαφέροντα. Κάποια παιδιά δυσκολεύτηκαν να γράψουν ένα θετικό στοιχείο της εξωτερικής τους εμφάνισης και του χαρακτήρα τους, ενώ κανένα δεν δυσκολεύτηκε να γράψει κάποιο αγαπημένο ενδιαφέρον, αντίθετα κάποια έγραψαν παραπάνω από ένα. Στο σημείο της δραστηριότητας όπου τα παιδιά καλούνταν να ψάξουν να βρουν συμμαθητές με κοινά ενδιαφέροντα, στην αρχή τους φάνηκε περίεργο και κάποια παιδιά δεν κατάλαβαν ακριβώς τι έπρεπε να κάνουν ή και δίστασαν, επιπλέον όμως τους προκάλεσε περιέργεια, κάποια αμηχανία και εν τέλει έκπληξη. Σχεδόν όλα τα παιδιά βρήκαν κοινά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα μεταξύ τους, μόνο ένα ένωσε απογοήτευση διότι μόνο σε αυτό άρεσε να πηγαίνει στις κατσίκες στο χωρίο του και να τις αρμέγει. Ενώ ένα άλλο κορίτσι απογοητεύτηκε που η κολλητή της φίλη δεν έγραψε τα ίδια ενδιαφέροντα με εκείνη. Στην τελευταία φάση που έπρεπε να ενώσουν με γραμμές τα χαρτάκια τους, τους φάνηκε διασκεδαστικό, ιδιαίτερα στο τέλος που παρατήρησαν ότι οι γραμμές μπλέκονταν μεταξύ τους, ένα αγόρι το περιέγραψε σαν «ένα μπλεγμένο ιστό αράχνης».

Το τέλος της συνάντησης είχε αναστοχαστικό χαρακτήρα, τα παιδιά κάθισαν πάλι σε κύκλο, μαζί με την ερευνήτρια/εκπαιδευτικό η οποία τα προτρέπει να βρουν ένα όνομα για την ομάδα τους. Η ερευνήτρια καταγράφει σε ένα χαρτί τις ιδέες τους και στην συνέχεια ψηφίζουν το όνομα της ομάδας. Τα παιδιά αποφασίζουν να λέγονται *Μαχητές*. Στην συνέχεια συζήτησαν για την εμπειρία τους στην συνάντηση. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά εκφράζοντας αισθήματα χαράς και ενθουσιασμού, οι δραστηριότητες αποκάλυψαν στοιχεία του εαυτού τους και των άλλων που δεν είχαν σκεφτεί, ενώ κάποια παιδιά επιβεβαίωσαν τις ήδη υπάρχουσες σκέψεις για τον εαυτό τους.

Η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε την τεχνική *Δελτίο Καιρού*, από την παιδαγωγική μέθοδο του Freinet³, μέσα από την οποία έδινε κίνητρο στα παιδιά να εκφράσουν την συναισθηματική τους κατάσταση, αλλά και να αναπτύξουν τις σκέψεις τους και τους προβληματισμούς τους. Η τεχνική αυτή θα εφαρμοστεί και στις επόμενες συναντήσεις ως εφελθτήριο του στοχασμού της ομάδας. Συγκεκριμένα η ερευνήτρια ρωτάει τα παιδιά, ποιοι φεύγουν από την συνάντηση με ήλιο, ποιοι με σύννεφα και ποιοι με βροχές και καταιγίδες. Ο ήλιος αντιπροσωπεύει τα θετικά συναισθήματα και σκέψεις, τα σύννεφα την μέτρια διάθεση, ενώ η βροχή και οι καταιγίδες τα αρνητικά συναισθήματα και σκέψεις. Μέσα από αυτή την τεχνική η ερευνήτρια εκμαιεύει τα συναισθήματα και τις σκέψεις των μαθητών.

Τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ήλιο, φανερώνοντας την καλή διάθεση και τα θετικά συναισθήματα τους, λέγοντας ότι «πέρασα πολύ ωραία», «μου άρεσε σήμερα που έμαθα κάποια πράγματα για τους φίλους μου», «διασκέδασα», «αγαπώ το μάθημα της θεατρικής αγωγής», «μου άρεσε που βρήκαμε ένα όνομα για την ομάδα μας». Δυο παιδιά ανταποκρίθηκαν στα σύννεφα λέγοντας ότι «βαρέθηκα», «δεν μου άρεσε όταν περπατάγαμε και ψάχναμε τους άλλους». Ενώ μόνο ένα κορίτσι ανταποκρίθηκε με την βροχή και τις καταιγίδες λέγοντας όμως «δεν ήθελα να τελειώσει το παιχνίδι, ήθελα να παίξουμε κι άλλο», φανερώνοντας τον ενθουσιασμό

³ Το Δελτίο Καιρού περιλαμβάνεται στο Συμβούλιο τάξης, στην παιδαγωγική μέθοδο του Freinet. O Célestin Freinet (15 Οκτωβρίου 1896 – 8 Οκτωβρίου 1966) ήταν ένας από τους σύγχρονους παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστές του 20ου αιώνα. Ο Freinet εφάρμοσε παιδαγωγικές καινοτομίες οι οποίες υποστήριζαν την φυσική μέθοδο μάθησης, μέσα από τεχνικές που ενισχύουν την συνεργασία και την πολιτειότητα, την κοινοτική –συνεταιριστική οργάνωση της σχολικής ζωής, την ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία, την «φυσική» μέθοδος μάθησης, την έρευνα- πειραματικός ψηλαφισμός και την σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα-κοινωνία. Ανακτήθηκε από <https://skasiarxeio.wordpress.com/%ce%b1%cf%81%cf%87%ce%b5%cf%83-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%cf%84%ce%b5%cf%87%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%b5%cf%83-%cf%86%cf%81%ce%b5%ce%bd%ce%b5/>

της και όχι τα αρνητικά συναισθήματα. Η συνάντηση ολοκληρώνεται, ενώνοντας όλοι τα χέρια στο κέντρο του κύκλου φωνάζοντας το όνομα της ομάδας.

Δεύτερη Συνάντηση / Δεύτερη δράση

Η δεύτερη δράση έχει ως στόχους την ενεργοποίηση της ομάδας, την καλλιέργεια της φαντασίας, τον αυθορμητισμό, την συνεργασία, την σωματική συναισθηματική έκφραση, την δημιουργικότητα, την παρατηρητικότητα, την συγκέντρωση και την εισαγωγή των μαθητών στο κεντρικό θέμα των δραστηριοτήτων, τα συναισθήματα.

Η εισαγωγή της ομάδας στο θέμα ξεκινάει στον κύκλο όπου η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός καλωσορίζει τους μαθητές και τους προετοιμάζει λέγοντας ότι είναι μια ομάδα εξερευνητών, οι οποίοι ψάχνουν κάτι να βρουν. Τα παιδιά έχουν εισέλθει στην αίθουσα κάπως ανήσυχα και αυτό επηρεάζει την ηρεμία της ομάδας. Η ερευνήτρια προχωράει άμεσα στην δραστηριότητα και καλεί τα παιδιά να περπατήσουν στον χώρο σαν κάτι να ψάχνουν. Τα παιδιά στην αρχή διακωμωδούν την κατάσταση, όσο όμως προχωράει σε αφήγηση συγκεντρώνονται στην δράση. Παράλληλα η ερευνήτρια έχει βάλει μια χαλαρωτική μουσική να παίζει η οποία λειτουργεί ως χαλί για την δραστηριότητα και βοηθάει στην συγκέντρωσή τους.

Στην φάση αυτή η ερευνήτρια δημιουργεί ένα δραματικό περιβάλλον, μέσα από την δραματοποιημένη αφήγηση, όπου οδηγεί τα παιδιά στο θέμα της δράσης. Τα παιδιά στροβιλίζονται σε μια θύελλα συναισθημάτων, εκφράζονται με το σώμα και τις εκφράσεις τους, περπατάνε χαρούμενα, ενθουσιασμένα, νευρικά, θυμωμένα, με αγάπη, φοβισμένα, ντροπαλά κτλ.. Καταλήγοντας στο τέλος της αφήγησης ανέκφραστα, χωρίς συναισθήματα, σαν ρομπότ. Τα περισσότερα παιδιά ακολουθούν τις οδηγίες, αλλά δυο από αυτά προσπαθούν να διακόψουν την αφήγηση σχολιάζοντας ή κοροϊδεύοντας τις κινήσεις τους κι τις εκφράσεις είτε των ίδιων, είτε άλλων παιδιών. Ύστερα όμως από παρέμβαση της ερευνήτριας τα παιδιά ηρεμούν και η ένταση μειώνεται, η δράση συνεχίζεται ομαλά.

Στην συνέχεια της αφήγησης η ερευνήτρια οδηγεί την ομάδα στο κυρίως μέρος της δράσης, όπου τα παιδιά έχουν φτάσει στην *Συναισθηματικούπολη* η οποία είναι άδεια και έρημη, καλεί τα παιδιά να διερευνήσουν τι μπορεί να έχει συμβεί στην πόλη και γιατί έχουν εξαφανιστεί όλοι. Στο σημείο αυτό τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και μέσα από την τεχνική της *θύελλας ιδεών* καταθέτουν τις ιδέες τους. Όλες οι ιδέες

ακούγονται και γίνεται διάλογος μεταξύ των μελών. Ένα παιδί είπε «έπεσε αστραπή και τα εξαφάνισε», ενώ ένα άλλο σχολίασε χιουμοριστικά ότι «έχει μουντιάλ και όλοι έχουν πάει να το δουν». Ύστερα από λίγη συζήτηση κατέληξαν ότι κάτι ή κάποιος τα έδιωξε από την πόλη τους. Στην συνέχεια η ερευνήτρια τους παρουσιάζει ένα σημείωμα, μέσα από το οποίο τα παιδιά ανακαλύπτουν το λόγο που η πόλη ερήμωσε. Το σημείωμα καλεί τα παιδιά να ψάξουν να βρουν ένα κουτί που θα τους βοηθήσει στην λύση του προβλήματος. Η ερευνήτρια έχει τοποθετήσει σε ένα κρυφό σημείο ένα κουτί και τα παιδιά αρχίζουν να ψάχνουν. Στο σημείο αυτό τα παιδιά ενθουσιάζονται και η αναζήτηση γίνεται διασκεδαστική και παιγνιώδη.

Στο δεύτερο σκέλος του κυρίου θέματος τα παιδιά ανακαλύπτουν το κουτί, το ανοίγουν, το διαβάζουν και ακολουθούν τις οδηγίες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στο σημείο αυτό αρχίζουν και δημιουργούνται οι εντάσεις μεταξύ τους, κυρίως για το ποιος θα κρατήσει το κουτί, ποιος θα διαβάσει το κείμενο και πως θα χωριστούν σε ζευγάρια. Ιδιαίτερα ο χωρισμός σε δυάδες ήταν αυτός που έφερε την ομάδα σε περισσότερη δυσφορία, καθότι ήταν δύσκολο να αποκολληθούν ομάδες των τριών ή των πέντε ομάδων/φίλων. Η παρέμβαση της ερευνήτριας εκείνη την στιγμή λειτουργεί πυροσβεστικά και κατευνάζει τα πνεύματα. Εδώ παρατηρείται και η δυσκολία της ομάδας στην συνεργασία και στην επικοινωνία μεταξύ τους.

Η ανάγκη να συμμετέχουν όλοι και να ενεργοποιηθούν λειτούργησε αντίστροφα, εμφανίζοντας έτσι την υπεροχή του εγώ κάποιον παιδιών. Ένα παιδί για να συντονίσει την ομάδα πρότεινε την ιδέα να χωριστούν σε νούμερα και ένα παιδί με γυρισμένη πλάτη να πει τυχαία νούμερα, χωρίζοντας έτσι την ομάδα σε ζευγάρια. Αυτή η κίνηση λειτούργησε θετικά για την πλειοψηφία, χωρίς όμως να λείπουν κάποιες απογοητεύσεις από δυο ζευγάρια. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ερευνήτρια επέλεξε να μην χωρίσει η ίδια τις ομάδες, με σκοπό να παρατηρήσει τον τρόπο που θα λειτουργούσαν τα παιδιά ως σύνολο και πως θα έβρισκαν λύση μόνοι τους, στον χωρισμό.

Στο τρίτο σκέλος της δραστηριότητα τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες παρουσιάζουν σε παντομίμα μια ιστορία που φανερώνει το συναίσθημα που είχαν στο φακελάκι που τους έτυχε. Οι περισσότερες ομάδες συνεργάστηκαν πολύ καλά, ακόμα και το ζευγάρι που στην αρχή δεν ήθελαν να συνεργαστούν, ευχαριστήθηκαν εν τέλη την συνεργασία τους. Παρόλα αυτά το δεύτερο ζευγάρι αντιμετώπισε μεγάλη

δυσκολία στην συνεργασία τους. Συγκεκριμένα το ένα κορίτσι δεν ήθελε καθόλου να συνεργαστεί με το ζευγάρι του, με αποτέλεσμα να μην παρουσιάσουν στο τέλος την ιστορία τους. Αυτό προκάλεσε δυσαρέσκεια και απογοήτευση και στα δυο κορίτσια, το ένα επειδή είχε πειστώσει και το δεύτερο γιατί ένιωσε μη αποδεχτό από το ζευγάρι του. Αυτό το γεγονός οδήγησε την ερευνήτρια σε μια πιο προσωπική συζήτηση με τα δυο κορίτσια, μετά την λήξη του μαθήματος, όπου με την χρήση της ενεργητικής ακρόαση⁴ βοήθησε τα δυο κορίτσια να κατανοήσουν η μια την άλλη και να βρουν λύση στο πρόβλημα τους. Με το τέλος της συζήτησης τα κορίτσια συμφώνησαν να παρουσιάσουν την ιστορία τους στην επόμενη συνάντηση της ομάδας.

Ολοκληρώνοντας τη δράση στοχαζόμενοι μέσα από το *δελτίο καιρού*, τα παιδιά εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους για την ιστορία, τους άρεσε που μεταμορφώθηκαν, που έπαιζαν παντομίμα, που χρησιμοποίησαν αντικείμενα και υφάσματα και που ανακάλυπταν διάφορα στοιχεία μέσα στην αίθουσα. Πολλά παιδιά ένιωσαν δυσαρέσκεια όμως, όταν προέκυψε το ζήτημα με το ζευγάρι των κοριτσιών που δεν παρουσίασαν. Ένωσαν «θυμό», «βαρεμάρα», ενώ είπαν ότι «χάσαμε χρόνο από το παιχνίδι» και «στεναχωρήθηκα». Στην πορεία της συζήτησης ένα κορίτσι πρότεινε στο ζευγάρι να μην χάσουν την ευκαιρία και να παρουσιάσουν την επόμενη φορά την ιστορία τους, η πρόταση αυτή, χρησιμοποιήθηκε στην συνέχεια, στην προσωπική συζήτηση των κοριτσιών με την ερευνήτρια. Το συμβάν αυτό λειτούργησε θετικά ως προς την βελτίωση των σχέσεων των δυο μαθητριών και αυτό γινόταν αντιληπτό σταδιακά στις επόμενες συναντήσεις.

Τρίτη Συνάντηση / Τρίτη δράση

Η τρίτη δράση έχει ως στόχους την σωματική ενεργοποίηση, την συνεργασία, τον σωματικό έλεγχο, την ενεργητική ακρόαση μέσω της ενσυναίσθησης, την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, την συγκέντρωση, την σωματική έκφραση και την ευαισθητοποίηση. Και σε αυτή την συνάντηση οι δραστηριότητες ακολουθούν τον άξονα των τριών φάσεων. Στην πρώτη φάση η ομάδα βρίσκεται πάλι σε κύκλο, η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός τους καλωσορίζει και ενημερώνει την ομάδα ότι η συνάντηση θα ξεκινήσει πρώτα με την παρουσίαση της ομάδας των κοριτσιών που στην προηγούμενη συνάντηση δεν είχαν καταφέρει να παρουσιάσουν. Κάποια από τα παιδιά δυσανασχέτησαν και κάποια άλλα προέτρεψαν

⁴Σύμφωνα με τον Gordon (2011) η ενεργητική ακρόαση είναι μια τεχνική που βοηθάει στην κατανόηση των συναισθημάτων και των προβλημάτων του συνομιλητή.

τα δυο κορίτσια με ενθουσιασμό να παρουσιάσουν. Αφού έγινε η παρουσίαση και μια μικρή συζήτηση γύρω από το θέμα που παρουσίασαν, η ομάδα βρέθηκε σε κύκλο ώστε η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός να δώσει τις οδηγίες για την πρώτη δραστηριότητα.

Το παιχνίδι *Εμπρός όλοι να...* ενεργοποίησε αμέσως την ομάδα και τα παιδιά ζήτησαν να επαναληφθεί, ο χρόνος όμως δεν ήταν με το μέρος μας, έτσι η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός πρότεινε στα παιδιά να το παίξουν ξανά στο διάλειμμα και η ομάδα συμφώνησε.

Στην συνέχεια η δεύτερη δραστηριότητα χωρίζει τα παιδιά σε δυάδες, μέσω του μοιράσματος χαρτιών που έχουν γραμμένα συναισθήματα. Τα παιδιά αυτή την φορά πρέπει να βρουν το αντίθετο ζευγάρι τους. Δηλαδή αν ένα παιδί έχει την λέξη ενθουσιασμό, πρέπει να βρει το παιδί με την λέξη βαρεμάρα. Με το χτύπημα του ντεφιού η ερευνήτρια δίνει το σήμα στα παιδιά να περπατήσουν στον χώρο με το αντίστοιχο συναίσθημα. Στο δεύτερο χτύπημα τα παιδιά παγώνουν και γίνονται αγάλματα και καλούνται να παρατηρήσουν τα υπόλοιπα μέλη. Στο τρίτο χτύπημα τα παιδιά συνεχίζουν να περπατάνε με το ίδιο συναίσθημα αλλά πρέπει να βρουν αυτή την φορά το ζευγάρι τους. Αφού έχουν βρεθεί με τα ζευγάρια τους, οι δυάδες είναι έτοιμες για την τρίτη δραστηριότητα.

Η δεύτερη δραστηριότητα αυτή δυσκόλεψε κάπως την ομάδα, διότι καλούνταν να εκφραστούν και παράλληλα να παρατηρήσουν τους γύρω τους. Ιδιαίτερα τα παιδιά που είχαν πιο δύσκολα συναισθήματα όπως η ευφορία και η δυσφορία, τα δυσκόλεψε πρώτα να κατανοήσουν το συναίσθημα, πως να το εκφράσουν και στην συνέχεια να αναγνωρίσουν και το αντίθετο ζευγάρι τους.

Η τρίτη δραστηριότητα στοχεύει κυρίως στην συνεργασία, την μη λεκτική επικοινωνία και στον σωματικό έλεγχο. Είναι χωρισμένη σε τρεις φάσεις, όπου τα παιδιά καλούνται να συνεργαστούν με το ζευγάρι τους, να κινηθούν στο χώρο ακουμπώντας πάντα ένα μέλος του σώματος τους, όπως παλάμες, κεφάλι, ή πλάτη. Η μουσική συνοδεύει την δραστηριότητα ως χαλί. Η δραστηριότητα συνεχίζεται, η ερευνήτρια προσθέτει ένα μπαλόني ανάμεσα στο κάθε ζευγάρι. Αυτήν την φορά συνεχίζουν να κινούνται στον χώρο ακουμπώντας το μπαλόني με την παλάμη, το κεφάλι, την πλάτη κτλ. Τέλος η δραστηριότητα ολοκληρώνεται παίζοντας σε διάφορα επίπεδα, τα ζευγάρια συνεχίζουν να παίζουν πάντα ενωμένοι με το μπαλόني, στο πάνω, στο μεσαίο και στο κάτω επίπεδο, χρησιμοποιώντας όλα τα μέλη του σώματος

τους, ώστε το μπαλόνι να μην πέσει στο πάτωμα. Η δραστηριότητα ενισχύει περισσότερο την συνεργασία σε ζευγάρια, στην αρχή τα παιδιά γελάνε από αμηχανία ή ντροπή που ακουμπάνε το ζευγάρι τους, αμέσως όμως τους φαίνεται αστείο, διασκεδαστικό και γελάνε. Στην ομάδα επικρατεί ευφορία και καλή διάθεση, ενώ δεν παρατηρείται κάποια ένταση ή δυσκολία.

Μπαίνοντας στο κύριο μέρος της δράσης τα παιδιά παραμένουν με το ζευγάρι τους και η ερευνήτρια τους περιγράφει την επόμενη δραστηριότητα. Κάθε μέλος των ζευγαριών καλείται να πει μια ιστορία στον συνομιλητή του, περιγράφοντας μια ιστορία που βίωσε κάποιο έντονο συναίσθημα. Ο ομιλητής περιγράφει στον συνομιλητή και ο συνομιλητής με ενεργητική ακρόαση παρακολουθεί. Στην συνέχεια ο ακροατής πρέπει να περιγράψει την ιστορία που άκουσε στην υπόλοιπη ομάδα. Η δραστηριότητα αυτή δυσκόλεψε αρκετά παιδιά, καθότι ήταν δύσκολο να παρακολουθήσουν και να ακούσουν με προσοχή τον ομιλητή τους. Σε ένα ζευγάρι έτυχε το ένα μέλος να μην θέλει να πει κάποια ιστορία, ενώ σε ένα άλλο το ένα μέλος να μην ξέρει τι πρέπει να πει. Η ερευνήτρια παρενέβη στις ομάδες αυτές βοηθητικά και εμπνευστικά ώστε να μπορέσουν να «ξεμπλοκάρουν». Στην ομάδα που το παιδί δεν ήξερε τι να πει, λειτούργησε, ενώ στην ομάδα που το παιδί δεν ήθελε να διηγηθεί κάποια ιστορία, όχι.

Οι παρουσιάσεις των ζευγαριών φανέρωσαν αμηχανία και δυσκολία στην επανάληψη της ιστορίας από τον ακροατή. Κάποιες ομάδες λειτούργησαν αρκετά συνεργατικά και με επιτυχία, δείχνοντας ικανοποίηση στα πρόσωπα των παιδιών, όταν ο ακροατής παρουσίαζε με επιτυχία και με λεπτομέρειες. Επιπλέον κάποια παιδιά λειτουργούσαν βοηθητικά προς στο ζευγάρι τους, όταν κόμπιαζε ή ξεχνούσε κάποιες λεπτομέρειες. Κάποια παιδιά ντρεπόντουσαν να παρουσιάσουν τις ιστορίες των ζευγαριών τους, είτε γιατί δεν θυμόντουσαν τις ιστορίες, είτε ένιωθαν άβολα να εκτεθούν στο σύνολο της ομάδας.

Ολοκληρώνοντας την συνάντηση με τον στοχασμό της ομάδας, τα παιδιά είχαν ανάμεικτα συναισθήματα για τις δραστηριότητες. Το παιχνίδι σε ζευγάρια που κινούνταν στο χώρο ενθουσίασε όλα τα μέλη, ακόμα και αυτά που μπορεί να ένιωθαν άβολα. Η τελευταία όμως δραστηριότητα δυσκόλεψε κάποια παιδιά φανερώνοντας έτσι στοιχεία ανασφάλειας, απογοήτευσης, χαμηλής αυτοεκτίμησης και άγχους για το αν θα τα καταφέρουν να ακούσουν και να επαναλάβουν.

Σύνοψη Πρώτου Κύκλου

Συνοψίζοντας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την διάρκεια του πρώτου κύκλου, η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι αρκετοί στόχοι του κύκλου επιτεύχθηκαν, ενώ κάποιοι άλλοι χρειαζόταν να επαναπροσδιοριστούν και να ενισχυθούν στους επόμενους κύκλους. Οι δραστηριότητες που είχαν ως στόχο την ενεργοποίηση της ομάδας, του σωματικού ελέγχου, της έκφρασης ήταν επιτυχής και σε κάθε συνάντηση παρατηρείται η βελτίωση στην συνεργασία της ομάδας. Οι δραστηριότητες που απευθύνονταν στην προσωπικότητα και τον εαυτό λειτούργησαν θετικά, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των μαθητών, το αίσθημα του ανήκει, καθώς τα παιδιά ενδιαφερόταν να ανακαλύψουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα καλό και ευχάριστο κλίμα στην ομάδα.

Οι δυσκολίες φανερώθηκαν κυρίως στις δραστηριότητες όπου έπρεπε να συνεργαστούν σε δυάδες, καθότι η δημιουργία των ζευγαριών γινόταν τυχαία και κάποιες φορές μερικά παιδιά δεν ήταν ικανοποιημένα με το ζευγάρι τους. Έτσι παρατηρείται δυσκολία στην συνεργασία και την επικοινωνία τους. Οι μικρό εντάσεις που προέκυπταν από αυτές τις συνεργασίες άλλοτε δυσκόλευαν την ομαλή λειτουργία του συνόλου και άλλοτε είχαν μικρή διάρκεια βρίσκοντας άμεσες λύσεις στις διαφορές. Επίσης κάποια παιδιά φανέρωσαν δυσκολίες ως προς την αυτοέκφραση, («δεν ξέρω τι νιώθω») της αυτοαντίληψης («δεν θα τα καταφέρουμε»), την αυτοπεποίθηση («ντρέπομαι να παρουσιάσω»), της ενσυναίσθησης μέσω της ενεργητικής ακρόασης («μου είναι δύσκολο να θυμηθώ τι είπες»), της παρορμητικότητας («μα καλά πως είσαι έτσι;») και διαχείρισης του θυμού τους («δεν με ενδιαφέρει αν την έσπρωξα, μου σπάει τα νεύρα»). Κάποιες πρώτες αντίστοιχες αντιδράσεις των παιδιών βελτιώνονται με το πέρας του πρώτου κύκλου, όπως η άνεση στην έκθεση, η έκφραση και η κατανόηση των συναισθημάτων, ενώ κάποιες όπως η παρορμητικότητα και ο θυμός θέλουν περισσότερη ενίσχυση στους επόμενους κύκλους. Η πλειοψηφία των παιδιών όμως σε κάθε συνάντηση ανυπομονούσε για την διεκπεραίωση των δράσεων και υπήρχε ευχάριστη ατμόσφαιρα.

Η φάση του στοχασμού βοήθησε θετικά τα μέλη της ομάδας να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους, να ανατρέξουν σε συμβάντα και να τα σχολιάσουν, να προτείνουν ιδέες και λύσεις σε ζητήματα που προέκυπταν και να ανατροφοδοτηθούν συναισθηματικά. Τα περισσότερα παιδιά αποχωρούσαν γεμάτα

θετικά συναισθήματα όπως χαρά, ενθουσιασμό, προσμονή λέγοντας «πέρασα τέλεια», «μου άρεσαν τα θεατρικά που παίζαμε», «σήμερα ένιωσα όμορφα», «κατάλαβα τι ένιωθε η Σ... τότε δεν της είχαμε συμπεριφερθεί σωστά, έπρεπε να την είχαμε ακούσει».

Ολοκληρώνοντας τον κύκλο η ερευνήτρια διέκρινε τις δυσκολίες που αντιμετώπισε κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων ως προς την χρονική διάρκεια, την ανταπόκριση των μαθητών και τις ανάγκες τους. Ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος της διδακτικής ώρα (45 λεπτά), δεν ήταν αρκετός για την ομαλή διεξαγωγή όλων των δραστηριοτήτων, έτσι κάποιες δραστηριότητες γινόντουσαν εν τάχει. Για τον λόγο αυτό στους επόμενους κύκλους, η ερευνήτρια επανασχεδίασε τις δράσεις, μειώνοντας την διάρκεια τους ή αφαιρώντας κάποιες, ενώ επανασχεδίασε άλλες που θα ενίσχυαν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, την ενσυναίσθηση, την αποδοχή και θα μείωναν τα επίπεδα του στρες, του άγχους, του θυμού και της παρορμητικότητας.

4.2.3 Δεύτερος κύκλος δράσεων

Στο δεύτερο κύκλο οι δράσεις διαφοροποιήθηκαν και ενισχύθηκαν σύμφωνα με τις παρατηρήσεις και τις σημειώσεις ημερολογίου της ερευνήτριας/εκπαιδευτικού από τον πρώτο κύκλο. Ο δεύτερος κύκλος αποτελείται από δυο δράσεις, που πραγματοποιήθηκαν σε δυο διδακτικές ώρες. Οι δράσεις ακολουθούν τον ίδιο άξονα των τριών φάσεων, την εισαγωγή/προετοιμασία, το κυρίως θέμα και τον στοχασμό της ομάδας. Οι στόχοι του δεύτερου κύκλου αφορούν την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, την διαχείριση της παρορμητικότητας και των αρνητικών συναισθημάτων, την βελτίωση των φιλικών σχέσεων, την ανάπτυξη της συναισθηματικής και γνωστικής αντίληψης, με την σύμπραξη και άλλων τεχνών, έχοντας ως ερέθισμα την μουσική και διάσημους πίνακες ζωγραφικής.

Τέταρτη Συνάντηση / Τέταρτη Δράση

Στην δράση αυτή οι στόχοι διαμορφώθηκαν ως εξής: την κατανόηση συναισθημάτων των άλλων, την αποδοχή, την ενίσχυση των φιλικών σχέσεων, την ανάπτυξη θετικού κλίματος στην ομάδα και της συναισθηματικής ασφάλειας. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με άλλες τέχνες όπως αυτή της ζωγραφικής και της λογοτεχνίας. Ως ερεθίσματα χρησιμοποιούνται δυο έργα τέχνης, ο πίνακας *Children*

playing (1992) της Elena Kostenko και ο πίνακας *Niños jugando* (1998) της Chema Cox (βλ. Παράρτημα), ενώ στην δράση θα διαβαστούν αποσπάσματα από το λογοτεχνικό έργο *Το αγόρι, ο τυφλοπόντικας, η αλεπού και το άλογο*, του Charlie Mackesy (2020).

Τα παιδιά εισέρχονται στην αίθουσα με ενθουσιασμό, αρκετή ενέργεια, αγωνία και περιέργεια. Η ερευνήτρια τα καλεί να απλωθούν στο χώρο και η δράση ξεκινάει με μια χορευτική δραστηριότητα όπου θα ενεργοποιηθεί και θα εκτονώσει την ομάδα. Τα παιδιά ανταποκρίνονται θετικά, γελάνε, διασκεδάζουν και απελευθερώνονται. Αφού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, η ερευνήτρια καλεί τα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο, να ηρεμήσουν και να χαλαρώσουν, εισάγοντας τους στην δεύτερη δραστηριότητα, όπου πρέπει να καταγράψουν σε ένα μεγάλο χαρτί τα συναισθήματα που νιώθανε ακούγοντας τις μελωδίες στην πρώτη δραστηριότητα.

Η διαδικασία προχωράει ομαλά, μέχρι την στιγμή που ένα αγόρι αρχίζει να γράφει άσχημες λέξεις στο χαρτί, στοχεύοντας και άλλους συμμαθητές του, με τις περιγραφές. Το ενδιαφέρον στο σημείο αυτό είναι ότι αμέσως τα υπόλοιπα παιδιά τον προτρέπουν να σταματήσει, σχολιάζοντας ότι «δεν είναι ωραίο αυτό», «σταμάτα χαλάς και τις δικές μας δημιουργίες», «θα σου άρεσε να έλεγα εγώ αυτά για σένα;», «μα καλά τι σχέση έχει το Ρόμπλοξ (ηλεκτρονικό παιχνίδι) με αυτό που κάνουμε;» και βρίσκοντας λύση μόνα τους για αυτή την συμπεριφορά του συμμαθητή τους. Ιδιαίτερα η ερευνήτρια σημείωσε «άμεση ανταπόκριση της ομάδας, ομαλή επίλυση προβλήματος, ανάγκη της ομάδας για συνεργασία και συνοχή». Έτσι χωρίς την παρέμβαση της ερευνήτριας τα παιδιά προτείνουν να ξαναγράψουν από την αρχή σε καθαρό χαρτί και αυτή την φορά ο μαθητής να γράψει τα αληθινά συναισθήματα του. Η πρόταση των παιδιών εφαρμόζεται αμέσως από την ερευνήτρια και η διαδικασία συνεχίζεται ομαλά. Η αντίδραση των παιδιών φανερώνει την σοβαρότητα και την ωριμότητα με τις οποίες αντιμετώπισαν την δραστηριότητα και το πρόβλημα που προέκυψε, χωρίς να απορρίψουν τον συμμαθητή τους από την ομάδα, αλλά προτρέποντας τον να βελτιώσει την συμμετοχή του.

Προχωρώντας στο επόμενο στάδιο της δράσης, η ερευνήτρια φανέρωσε στα παιδιά δυο έργα τέχνης, όπου και τα δυο παρουσίαζαν ομάδες παιδιών που βρίσκονταν σε κάποιο χώρο και παίζανε ή και όχι. Η ιδεοθύελλα οδήγησε τον συλλογισμό της ομάδας δημιουργώντας δυο ιστορίες. Στην μια ιστορία ειπώθηκε ότι

τα παιδιά που βρίσκονται στο δωμάτιο δεν έπαιζαν όλα μεταξύ τους, κάποιο ήταν απομονωμένο, βαριόταν και ήθελε να βγει έξω να παίξει και κάποιο άλλο ήθελε να παίξει με τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ αυτά όχι. Στην δεύτερη ιστορία ειπώθηκε ότι τα παιδιά βρίσκονται στο προαύλιο του σχολείου τους και παίζουν όλα μαζί χαρούμενα, χωρίς να υπάρχουν εντάσεις μεταξύ τους.

Στην συζήτηση τα παιδιά ταυτίστηκαν με τα παιδιά των πινάκων, καθώς και τα ίδια έχουν βρεθεί πολλές φορές και στις δυο καταστάσεις. Μέσα από την εξέλιξη της δραστηριότητας τα παιδιά φανέρωσαν την αγωνία τους, όταν δεν νιώθουν αποδοχή από την ομάδα τους, όπως για παράδειγμα «στεναχωριέμαι όταν δεν θέλουν να παίξουν μαζί μου», «ποτέ δεν παίζουμε τα παιχνίδια που λέω», «δεν προτείνω ιδέες γιατί φοβάμαι ότι θα τις κοροϊδέσουν». Επιπλέον σχολίασαν θετικά τις στιγμές που παίζουν ή περνάνε χρόνο με τους φίλους τους, όπως για παράδειγμα «μου αρέσει όταν παίζουμε όλοι μαζί, νιώθω ότι είμαστε μια ενωμένη δύναμη», «νιώθω χαρά όταν παίζω με τις φίλες μου», «μου αρέσει να παίζω μπάλα με τα αγόρια». Ενώ ένα αγόρι σχολίασε ότι «με εκνευρίζει όταν τους εξηγώ ότι θέλω να κάτσω μόνος μου και αυτοί επιμένουν να παίζουμε».

Το τελευταίο μέρος της δράσης δυσκόλεψε αρκετά παιδιά στην κατανόηση της άσκησης και στο τι έπρεπε να πουν στους κύκλους, όμως η προτροπή από άλλα παιδιά, τα βοήθησε να εκφραστούν. Η ομάδα δεν αντιμετώπισε κάποιες εντάσεις κατά την διάρκεια της συνάντησης, πέρα από το μεμονωμένο περιστατικό. Στο τέλος της συνάντησης τα παιδιά βρίσκονται πάλι σε κύκλο, στον στοχασμό που ακολουθεί η ερευνήτρια παρατηρεί ότι τα παιδιά έχουν κατανοήσει τις καταστάσεις των ιστοριών, έχουν βρεθεί σε αντίστοιχες θέσεις, έχουν βιώσει τα συναισθήματα αποδοχής και απόρριψης, την μοναξιά, την απογοήτευση, την δύναμη που προσφέρει η φιλία. Οι ευχές που δίνουν το ένα στο άλλο έχουν θετικά αποτελέσματα, καθώς τα παιδιά νιώθουν όμορφα και η αποχώρηση γίνεται μέσα σε ένα ζεστό περιβάλλον αγάπης και αποδοχής.

Πέμπτη Συνάντηση / Πέμπτη Δράση

Ο σκοπός της δράσης αυτής είναι τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή με τα αρνητικά συναισθήματα όπως η λύπη, ο φόβος και ο θυμός, να τα αναγνωρίσουν και να τα εκφράσουν, να βρουν τρόπους να τα κατευνάσουν και να επιλύσουν πιθανά προβλήματα. Η δράση στοχεύει στην καλλιέργεια της αυτοέκφρασης, της φαντασίας,

της σωματικής και συναισθηματικής έκφρασης, της ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, την ενεργοποίηση της συναισθηματικής και γνωστικής αντίληψης με ερέθισμα διάσημους πίνακες ζωγραφικής.

Τα παιδιά εισέρχονται στην αίθουσα χαλαρά και ήρεμα, χωρίς εντάσεις, με ανυπομονησία. Η ερευνήτρια έχει τοποθετήσει σε τρία σημεία της αίθουσας πίνακες έργων τέχνης και καλεί τα παιδιά να φανταστούν ότι βρίσκονται σε μια έκθεση ζωγραφικής σε μια γκαλερί. Τα παιδιά περπατάνε στην αίθουσα σιωπηλά και παρατηρούν τους πίνακες. Κάποια αρχίζουν και σχολιάζουν μεταξύ τους τι παρατηρούν, σε κάποιους τους φαίνονται περίεργα, αντιδρούν έντονα ή προσπαθούν να τους μιμηθούν. Στην συνέχεια η ερευνήτρια καλεί την ομάδα να βρεθούν σε κύκλο και ξεκινάει η συζήτηση συλλογισμού μέσα από την *Ιδεοθύελλα*, η ερευνήτρια κάνει ερωτήσεις στα παιδιά, σχετικές με τα συναισθήματα που βιώνουν τα πρόσωπα στους πίνακες και τα παιδιά τα σχετίζουν με συναισθήματα όπως ο θυμός, η λύπη, ο φόβος, η τρέλα, η σύγχυση, ο τρόμος και η απελπισία.

Τα παιδιά σχολιάζουν ότι «αυτός μάλλον είδε εξωγήινο, για αυτό είναι έτσι», «είναι λυπημένος, μάλλον έχασε την οικογένεια του», «βλέπει κλέφτες να έχουν μπει στο σπίτι του», «μάλλον τον πονάει το κεφάλι του», «αν ήμουν εγώ εκεί θα τους έριχνα μια μπουνιά, να φύγουν», «μόλις είδε την ομάδα του να χάνει πέναλτι!», «δεν ξέρω, πάντως δεν φαίνεται καλά». Μεταβαίνοντας στο κύριο μέρος της δράσης τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν σωματικά και εκφραστικά τα πρόσωπα των πινάκων με την τεχνική της παγωμένης εικόνας, στην συνέχεια να δημιουργήσουν ιστορίες γύρω από τα πρόσωπα των πινάκων, να τις παρουσιάσουν και εν τέλη να παρέμβουν σε κάθε παρουσίαση προτείνοντας λύσεις στο πρόβλημα με την τεχνική του Θεάτρου Φόρουμ. Η δραστηριότητα δυσκολεύει τα παιδιά σε διάφορα σημεία, η ερευνήτρια παρατηρεί ότι ένα από αυτά είναι η διατήρηση των ορίων του χρόνου. Κάποια παιδιά χρειάζονταν περισσότερο χρόνο να προετοιμαστούν, έτσι ένιωθαν στρες και άγχος ότι δεν θα τα καταφέρουν, ότι δεν ολοκλήρωσαν, φανερώνοντας έτσι την δυσκολία στην διαχείριση αυτών των συναισθημάτων. Η παρορμητικότητα κάποιων παιδιών ήταν έντονη στην δράση αυτή καθώς από την αγωνία τους για να παρουσιάσουν, διέκοπταν είτε την ερευνήτρια στην εκφώνηση των οδηγιών, είτε άλλες ομάδες όταν προετοιμάζονταν για την παρουσίαση, λέγοντας «άντε

τελειώνετε», «έχουμε και εμείς σειρά», προκαλώντας έτσι άγχος ή εκνευρισμό σε κάποια παιδιά

Η δράση ολοκληρώνεται με τον στοχασμό της ομάδας, όπου τα παιδιά καλούνται να γράψουν ένα αποχαιρετιστήριο γράμμα στο συναίσθημα που τους βαραίνει διώχνοντας έτσι τα αρνητικά συναισθήματα. Μέσα από αυτή την διαδικασία τα παιδιά αποσυμφορήθηκαν, εκτονώθηκαν, απέβαλαν τα αρνητικά τους συναισθήματα. Ένα κορίτσι σχολίασε ότι την βοήθησε αρκετά αυτή η διαδικασία και ότι φεύγει πιο ήρεμη από την συνάντηση, ενώ ένα άλλο κορίτσι σχολίασε ότι και στο σπίτι της γράφει στο ημερολόγιο της, όταν νιώθει ότι θέλει να εξωτερικεύσει κάποια συναισθήματα της και να περιγράψει κάποια γεγονότα που την στεναχώρησαν ή την πλήγωσαν.

Σύνοψη Δεύτερου Κύκλου

Η ερευνήτρια μέσα από τις σημειώσεις παρατηρεί ότι κάθε φορά ρωτάνε «τι θα κάνουμε σήμερα», με ιδιαίτερο ενθουσιασμό, ενώ μερικά παιδιά σχολιάζουν πάντα τις δραστηριότητες των προηγούμενων συναντήσεων, όπως «θα χορέψουμε πάλι;», «τα μπαλόνια τα φέρατε;», «τι ιστορία θα παίζουμε σήμερα, θα έχει καπέλα;». Αυτό φανερώνει ότι το κλίμα στην ομάδα έχει αρχίσει να βελτιώνεται αισθητά, η καλή διάθεση και όρεξη για παιχνίδι εμψυχώνει την ομάδα. Τα παιδιά που ήταν πιο διστακτικά στις πρώτες δυο δράσεις αρχίζουν και παρουσιάζουν βελτίωση στην αυτοέκφραση και στην αυτοπεποίθησή τους, το κορίτσι με την συναισθηματική δυσκολία ακόμα δεν φανερώνει ιδιαίτερη συναισθηματική αλλαγή, πέρα από το γεγονός ότι βρίσκεται πρώτη πάντα στην αίθουσα, φανερώνοντας την ασφάλεια που πιθανόν νιώθει στον χώρο, ενώ οι σχέσεις των μαθητών αρχίζουν και καλυτερεύουν.

Η τέταρτη δράση λειτούργησε θετικά για την βελτίωση και την ενίσχυση των φιλικών δεσμών και την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Η πέμπτη δράση είχε θετικό πρόσημο ως προς την αναγνώριση των αρνητικών συναισθημάτων και την έκφρασή τους, όμως χρειάζεται περισσότερη ενίσχυση στο κομμάτι της επίλυσης και διαχείρισης τους. Ιδιαίτερα το άγχος που φανέρωσαν κάποια παιδιά ως προς την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων, φανερώνει την ανάγκη της ομάδας για περισσότερη ενίσχυση στην διαχείριση του χρόνου, στην διαχείριση των συναισθημάτων και της παρορμητικότητας, αλλά και στην επίλυση προβλημάτων.

Η ερευνήτρια σημειώνει στο ημερολόγιο της, ότι ο επανασχεδιασμός των δράσεων που έκανε στον δεύτερο κύκλο, λειτούργησε θετικά ως προς τις ανάγκες των μαθητών, ενώ φανέρωσε και βαθύτερα ζητήματα της ομάδας, που δεν είχαν φανεί στον πρώτο κύκλο. Βασικό όμως ζήτημα που παρέμεινε και σε αυτόν τον κύκλο ήταν η διαχείριση του χρόνου και από την ερευνήτρια. Η διάρκεια της διδακτικής ώρας είναι περιορισμένη και αποτελεί ακόμα πρόβλημα ως προς την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων σε βάθος. Ιδιαίτερα στις δραστηριότητες όπως του στοχασμού στην πέμπτη δράση, όπου τα παιδιά έγραφαν τις σκέψεις τους ή στην πέμπτη δραστηριότητα της τέταρτης δράσης, όπου δημιούργησαν τους ομόκεντρους κύκλους της συνείδησης, τα παιδιά χρειάζονταν περισσότερο χρόνο οργάνωσης και συντονισμού, έτσι ο χρόνος περιόρισε την δράση. Το ζητούμενο του χρόνου θα υπολογιστεί από την ερευνήτρια για τον επανασχεδιασμό του τρίτου και τελευταίου κύκλου του προγράμματος.

4.2.3 Τρίτος κύκλος δράσεων

Όπως πραγματοποιήθηκε ο επανασχεδιασμός του δεύτερου κύκλου, σύμφωνα με τις σημειώσεις παρατήρησης και ημερολογίου της ερευνήτριας από τον πρώτο κύκλο, έτσι ο τρίτος κύκλος διαμορφώθηκε σύμφωνα με αυτό. Ο τρίτος κύκλος αποτελείται από μια δράση, η οποία είναι χωρισμένη σε τρεις φάσεις και πραγματοποιείται στην διάρκεια τριών διδακτικών ωρών. Λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, ο σκοπός της τελευταία δράσης του προγράμματος αφορά την ενσυναίσθηση μέσω της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, μπαίνοντας στην θέση τους. Τα βασικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι πως είναι να μπαίνω στην θέση του άλλου; Μπορώ να ακούσω τον συνομιλητή μου; Τι θα συμβεί αν καταλάβω τα συναισθήματα των άλλων; Πως μπορώ να διαχειριστώ μια κρίσιμη κατάσταση; Πως μπορώ να βρω λύση στο πρόβλημα; Στοχεύουν σε βάθος στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, στον καθορισμό των δικών μας αναγκών, αλλά και στην διάκριση των αναγκών των άλλων, στην βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων που λειτουργούν αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων.

Βασικό ερέθισμα της δράσης είναι το εικονογραφημένο βιβλίο της Άλκηστης Χαλίκια *Τα παπούτσια των άλλων* (2019), με εικονογράφηση της Φωτεινής Τίκκου. Το θέμα του βιβλίου αφορά την ιστορία μιας μαθήτριας της Ματού, που ζει με την

οικογένεια της στα προάστια του Παρισιού. Η Ματού γυρνώντας μια μέρα από το σχολείο παρατηρεί έξω από ένα Τζαμί να είναι παρατεταμένα πάρα πολλά παπούτσια. Η Ματού ξεκινάει ένα δικό της καινούργιο παιχνίδι και κάθε μέρα δοκιμάζει και από ένα ζευγάρι παπούτσια. Μέσα από το παιχνίδι το κορίτσι μαθαίνει να μπαίνει στην θέση του άλλου. Το θέμα του βιβλίου βασίζεται στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, μπαίνοντας στην θέση του άλλου, κατανοώντας τα συναισθήματα του. Η ερευνήτρια δημιούργησε ένα δράμα το οποίο στοχεύει στην αναζήτηση αυτή.

Το δράμα είναι χωρισμένο σε τρεις φάσεις, στην πρώτη φάση τα παιδιά έρχονται με επαφή με το θέμα της ιστορίας, δημιουργούν το δραματικό περιβάλλον, χτίζουν τους ρόλους μέσα από τα στιγμιότυπα της καθημερινότητας της ηρωίδας. Στην δεύτερη φάση του δράματος τα παιδιά μπαίνουν στο κυρίως θέμα της ιστορίας μέσα από το παιχνίδι που δημιουργεί η ηρωίδα και οι αφηγήσεις καθοδηγούν τα παιδιά στα επόμενα μέρη της εξέλιξης της ιστορίας. Ο *συλλογικός ρόλος* και η *ανίχνευση σκέψεις* βοηθάνε τα παιδιά να κατανοήσουν τις βαθύτερες σκέψεις και τα συναισθήματα της Ματού. Στην τρίτη φάση η *ανακριτική καρέκλα*, ο *καθρέπτης* και το *ημερολόγιο* οδηγούν στους μαθητές στην διαχείριση των καταστάσεων και στην επίλυση των προβλημάτων. Το *ομαδικό γλυπτό* με θέμα την τρυφερότητα και την αποδοχή ολοκληρώνει το δράμα, αποσυμφορίζοντας την ομάδα, ενώ ο *αναστοχασμός* που ακολουθεί φανερώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών για το κεντρικό θέμα του δράματος, την ενσυναίσθηση και πως είναι να μπαίνεις τελικά στην θέση του άλλου.

Έκτη συνάντηση / Α΄ φάση δράματος

Το δράμα ξεκινάει έχοντας η ερευνήτρια δημιουργήσει ένα δραματικό περιβάλλον. Στο κέντρο της σκηνής είναι τοποθετημένα ένα ζευγάρι κοριτσίστικα αθλητικά παπούτσια, μια σχολική τσάντα και ένα μπρελόκ κλειδιών. Τα φώτα ενισχύουν την δραματική ατμόσφαιρα του χώρου. Οι μαθητές εισέρχονται στην αίθουσα και αμέσως αντιδρούν με περιέργεια για τα αντικείμενα στον χώρο. Η ερευνήτρια καλεί τα παιδιά να καθίσουν κυκλικά γύρω από τα αντικείμενα και ξεκινάνε μια συζήτηση *χτίζοντας τον χαρακτήρα*. Υπήρξαν πολλές θεωρίες, καταλήγοντας ότι ανήκουν σε κάποια μαθήτρια λίγο μεγαλύτερη από εκείνα, επιχειρηματολογώντας ότι «τα κλειδιά φανερώνουν ότι οι γονείς εμπιστεύονται το κορίτσι αυτό».

Συνάμα αναπτύχθηκε ένας πλούσιος διάλογος μεταξύ των παιδιών, συζητώντας το θέμα των στερεότυπων και των προκαταλήψεων, για το φύλο του κατόχου των αντικειμένων, με αφορμή τα χρώματα των αντικειμένων. Για παράδειγμα ένα αγόρι σχολίασε «και γιατί να ανήκουν σε κορίτσι, επειδή είναι μωβ; Θα μπορούσε να ανήκουν σε αγόρι που του αρέσουν αυτά τα χρώματα και τα σχέδια; Καταλάβατε κυρία τι θέλω να πω... (με λίγο ντροπή και δισταγμό)... Μπορεί να είναι γκέι». Και ένα άλλο απάντησε «Καλά δεν χρειάζεται να είναι, απλά μπορεί να του αρέσουν τα χρώματα αυτά». Ενώ ένα κορίτσι απάντησε «Μα δείτε τις δικές μας τσάντες... σίγουρα είναι κορίτσι». Τα περισσότερα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους και επιχειρηματολόγησαν με ιδιαίτερη ευκολία, φανερώνοντας μια βελτίωση στην αυτοέκφραση και την αυτοπεποίθησή τους.

Στην συνέχεια του δράματος, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, χωρίς να δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα, και αναπαράστησαν μέσω αυτοσχεδιασμού τέσσερις καθημερινές στιγμές από την ζωή της Ματού. Οι παρουσιάσεις φανέρωσαν ότι η Ματού είναι πιθανόν ένα μοναχικό παιδί, κάπως ντροπαλό, το οποίο ασχολείται με τον στίβο, της αρέσει να ακούει μουσική, αλλά δέχεται εκφοβισμό στο σχολείο από κάποιους συμμαθητές της. Το τέλος της πρώτης φάσης ολοκληρώνεται με την παγωμένη εικόνα όπου τα παιδιά παρουσιάζουν την αντίδραση της Ματού στην πρώτη επαφή της με τα παπούτσια. Η παγωμένη εικόνα λειτούργησε και ως ερέθισμα, προκαλώντας αγωνία για την συνέχιση της ιστορίας στην επόμενη συνάντηση, κρατώντας έτσι ενεργό το ενδιαφέρον των παιδιών.

Ο αναστοχασμός της ομάδας φανέρωσε ότι τα παιδιά διασκέδασαν στην συνάντηση αυτή, ενώ μόνο ένα κορίτσι σχολίασε ότι η ιστορία της φάνηκε βαρετή. Η ερευνήτρια όμως παρατήρησε ότι το συγκεκριμένο κορίτσι είχε την ίδια ανταπόκριση και στις προηγούμενες συναντήσεις, τις περισσότερες φορές. Η συνάντηση κύλισε ομαλά, τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στην δράση, δεν παρουσιάστηκαν εντάσεις, ούτε δυσκολίες ως προς την κατανόηση του θέματος, της εκφώνησης των δραστηριοτήτων και στην συνεργασία μεταξύ τους.

Έβδομη Συνάντηση / Β' φάση δράματος

Η 7^η συνάντηση ξεκινάει με δυσαρέσκεια από τους μαθητές, καθότι το μάθημα πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα της τάξης τους, λόγω έκτακτης χρήσης της αίθουσας του θεάτρου από άλλο τμήμα του σχολείου. Η δυσαρέσκεια των παιδιών

είναι έντονη, τα απορυθμίζει και δημιουργεί έντονα αρνητικά συναισθήματα. Αυτό φανερώνει ότι τα παιδιά είναι συνδεδεμένα με την διεξαγωγή του συγκεκριμένου μαθήματος στον αντίστοιχο χώρο, διότι ο περιβάλλοντας χώρος δημιουργεί το αίσθημα της ασφάλειας και της οικειότητας, όπου μπορούν να εκτεθούν και να εκφραστούν ελεύθερα. Ύστερα από συζήτηση με την ερευνήτρια τα πνεύματα ηρεμούν και το δράμα συνεχίζεται από το σημείο που σταμάτησε στην πρώτη φάση. Παρόλα αυτά είναι ευδιάκριτη η μειωμένη διάθεση των παιδιών, όσο όμως προχωράει το δράμα τόσο εμπλέκονται περισσότερο σε αυτό.

Η τοποθέτηση των παπουτσιών σε σειρά και ο *συλλογικός ρόλος* φέρνουν ενθουσιασμό στα παιδιά, το παιχνίδι γίνεται διασκεδαστικό. Παρατηρείται όμως η δυσκολία κάποιων παιδιών να μαντέψουν σε ποιόν ανήκουν το κάθε ζευγάρι παπούτσια, με αποτέλεσμα να γίνεται επανάληψη των σκέψεων των παιδιών και για να αποφύγουν την αμηχανία τους διακωμωδούν την κατάσταση. Στην συνέχεια η *τεχνική στιγμές από την καθημερινότητα* δίνει την δυνατότητα στις ομάδες που δημιουργούνται να ταυτιστούν με τις αντιδράσεις έντονου θυμού, δυσκολίας και απογοήτευσης, δυσαρέσκειας, λύπης που βιώνουν οι χαρακτήρες της ιστορίας. Η *τεχνική της ανίχνευση σκέψης* λειτουργεί θετικά ώστε τα παιδιά να εμβαθύνουν στο πρόβλημα που δημιουργείται στην ιστορία, να βρουν λύση και στην συνέχεια να το αντιμετωπίσουν. Η συνεργασία στις ομάδες εξελίσσεται με επιτυχία, τα παιδιά μεταξύ τους έχουν αρχίσει να δημιουργούν ένα κώδικα επικοινωνίας, οι ιδέες και οι απόψεις εκφράστηκαν από κάθε παιδί.

Η συνάντηση ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό της ομάδας. Τα παιδιά διατηρούν το αίσθημα της αγωνίας, καθώς η δράση διακόπηκε για να συνεχιστεί στην τρίτη και τελευταία φάση του δράματος. Η συζήτηση αναπτύσσεται γύρω από τα ερωτήματα που θέτει η ερευνήτρια, όπως «έχετε βρεθεί σε παρόμοια κατάσταση», «ποια ήταν η αντίδραση σας», «πως νιώθετε όταν οι γονείς δεν τηρούν τις υποσχέσεις τους», «τι θα θέλατε να πείτε στην Ματού, αν ήσασταν φίλη της», «τι θα λέγατε στην Ματού αν ήσασταν η/ο μαμά/μπαμπάς της».

Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν ποικίλες, αρκετά από αυτά συμφώνησαν ότι δεν είναι ωραίο να μην κρατάς τις υποσχέσεις σου, ενώ άλλα σχολίασαν ότι και αυτά έχουν βιώσει μια αντίστοιχη κατάσταση, είτε από γονείς, είτε από φίλους. Ιδιαίτερα ένα κορίτσι σχολίασε «δεν με πειράζει, ο μπαμπάς μου το κάνει συνέχεια», ενώ ένα

αγόρι είπε ότι «όταν ο μπαμπάς δεν μας πήγε στην θάλασσα όπως μας είχε υποσχεθεί, τρελάθηκα, θύμωσα πάρα πολύ, άσε που είχε και ζέστη». Ένα κορίτσι σχολίασε ότι μπορεί να καταλάβει τους γονείς όταν δεν μπορούν να τηρήσουν τις υποσχέσεις τους, γιατί μπορεί να συνέβη κάτι σημαντικό, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν θέλουν να τηρήσουν τις υποσχέσεις τους. Και πρόσθεσε ότι αν ήταν η μαμά της θα της έλεγε «Συγγνώμη Ματού». Ένα κορίτσι είπε ότι αν ήταν φίλη της Ματού θα την παρηγορούσε λέγοντας «δεν πειράζει, είμαι σίγουρη ότι θα πάτε άλλη φορά την βόλτα σας». Παρατηρείται έτσι ότι η ενσυναίσθηση των παιδιών έχει αναπτυχθεί αρκετά σε σχέση με τις πρώτες συναντήσεις, ενώ η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων γίνεται πιο αισθητή.

Όγδοη Συνάντηση / Γ΄ Φάση δράματος

Στην τελευταία φάση του δράματος που πραγματοποιείται στην 8^η συνάντηση, τα παιδιά εισέρχονται στην αίθουσα χαλαρά, ήρεμα και με αγωνία για την συνέχιση της ιστορίας. Η επαναφορά στον χώρο της αίθουσας του θεάτρου σχολιάζεται θετικά από τους μαθητές. Η τοποθέτηση των αντικειμένων στον χώρο δημιουργούν την περιέργεια των παιδιών για την συνέχιση της ιστορίας, ενώ κάποια παιδιά σχολιάζουν την εμπειρία τους από την προηγούμενη συνάντηση. Η ερευνήτρια παρατηρεί ότι τα παιδιά σχεδόν σε όλες τις συναντήσεις σχολιάζουν τις δραστηριότητες και τα γεγονότα που συνέβησαν στις προηγούμενες συναντήσεις, αποκαλύπτοντας έτσι το ενδιαφέρον των μαθητών ως προς το μάθημα.

Η αφήγηση οδηγεί στην δημιουργία δραματικής ατμόσφαιρας και στην εξέλιξη της ιστορίας, ενώ και μέσω της *παγωμένης εικόνας* τα παιδιά φανερώνουν τα συναισθήματα της Ματού και της μαμάς. Τα ζευγάρια δημιουργούνται ελεύθερα από την επιλογή των μαθητών, χωρίς εντάσεις ή απογοητεύσεις και η συνεργασία τους επιδεικνύει την βελτίωση των σχέσεων τους και το δέσιμο της ομάδας. Το γραπτό *κείμενο/ημερολόγιο* της μαμάς ή του μπαμπά θα βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τις σκέψεις, τις απόψεις και τα κίνητρα από την οπτική γωνία των ρόλων αυτών. Στην αρχή της εκφώνησης της δραστηριότητας κάποια παιδιά φάνηκαν διστακτικά και προβληματισμένα, δείχνοντας την δυσκολία τους στο να μουν στην θέση του γονιού, ενώ κάποια δυσανασχέτησαν επειδή έπρεπε να γράψουν. Στην συνέχεια όμως όλα συμμετείχαν και ολοκλήρωσαν την δραστηριότητα.

Στα περισσότερα κείμενα φανερώθηκε η αγωνία της μαμάς, ο προβληματισμός, τα αρνητικά συναισθήματα που ένιωσε, που δεν κατάφερε να τηρήσει την υπόσχεση της, αλλά και την διάθεση για να επανορθώσει την κατάσταση, βρίσκοντας λύσεις. Κάποια παιδιά έγραψαν: «δεν έχω χρόνο για την Ματού και είμαι πολύ στεναχωρημένη, μου έχει θυμώσει...δεν ξέρω τι να κάνω», «είμαι λυπημένη, νιώθω χάλια», «σήμερα είχα πολύ δουλειά και στεναχωρήθηκα που δεν πήγαμε βόλτα με την Ματού. Αύριο όμως θα πάμε, ο μπαμπάς της το ξέρει, αλλά δεν της το λέμε για να είναι έκπληξη», «αγαπητό ημερολόγιο, σε τέσσερις μέρες θα πάμε βόλτα με την Ματού, αλλά ανησυχώ γιατί εκείνη την ημέρα θα έχω πολύ δουλειά και μπορεί να μην προλάβω να πάμε αυτή την βόλτα».

Τρία παιδιά έγραψαν από την οπτική γωνία του μπαμπά, τα δυο από αυτά παρουσίασαν μια απαθή στάση και αμέτοχοι ως προς το πρόβλημα, χωρίς να προσπαθούν να βοηθήσουν. Για παράδειγμα ένα παιδί έγραψε «Αγαπητό ημερολόγιο, σήμερα καθόμουν όλη μέρα και βαριόμουν. Μετά το μεσημεριανό καθόμουν και άκουγα την σύντροφο μου να μαλώνει με την κόρη μας, γιατί της είχε υποσχεθεί να πάνε βόλτα και δεν πήγανε. Άστα να πάνε είναι η οικογένεια μου, δεν το πιστεύω». Ενώ ένα παιδί περιέγραψε την μέρα εκείνη καταλήγοντας ότι «...μαζί αποφασίσαμε να πάνε αύριο την βόλτα», φανερώνοντας την ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή του μπαμπά στο πρόβλημα και στην επίλυση του.

Η *ανακριτική καρτέλα* θα κορυφώσει την δραματική εξέλιξη της ιστορίας, καθώς τα παιδιά θα κάνουν ερωτήσεις στο παιδί που θα καθίσει στην καρτέλα και θα μιλήσει από την οπτική γωνία της Ματού, αφού διάβασε το ημερολόγιο του γονιών. Στην καρτέλα θα κάτσουν τέσσερα παιδιά, με εναλλαγή, γιατί ήθελαν να συμμετέχουν στην δράση ως Ματού. Οι ερωτήσεις των παιδιών είναι συγκεκριμένες, μέσα στο θέμα και παρουσιάζεται μεγάλο ενδιαφέρον από την ομάδα. Μερικές από τις ερωτήσεις ήταν: «γιατί διάβασες το ημερολόγιο;», «πως νιώθεις τώρα που το διάβασες», «τι θα έλεγες στην μαμά σου τώρα», «μπήκες στα παπούτσια της μαμάς σου;». Τα παιδιά που κάθισαν στην ανακριτική καρτέλα απάντησαν: «Ξαφνιάστηκα! Δεν το περίμενα ότι η μαμά κρατάει ημερολόγιο», «ήμουν πολύ αυστηρή μαζί της, θέλω να την πάρω αγκαλιά και να της ζητήσω συγγνώμη», «η μαμά μου είναι πολύ κουρασμένη, προσπαθεί όμως πολύ για μένα, ήμουν άδικη μαζί της», «ήμουν πολύ θυμωμένη μαζί της, δεν είμαι όμως πια!».

Στην συνέχεια τα παιδιά μέσα από τον *διάδρομο της συνείδησης* θα ακούσουν τις θετικές και αρνητικές σκέψεις από την οπτική γωνία της Ματού, παίρνοντας την ομαδική απόφαση ότι η Ματού αντέδρασε υπερβολικά και ήρθε η ώρα να μιλήσει στην μαμά της. Αυτό οδηγεί την ομάδα στην τελική δραστηριότητα του δράματος, όπου όλοι μαζί φτιάχνουν το ομαδικό γλυπτό, δείχνοντας την τρυφερότητα και την αποδοχή που υπάρχει μεταξύ των δυο χαρακτήρων. Τα παιδιά συζητάνε μεταξύ τους, ακούγονται πολλές ιδέες και η συνεργασία φέρνει το αποτέλεσμα μια μεγάλης αγκαλιάς. Δυο παιδιά αγκαλιάζονται και τα μισά βρίσκονται από την μια πλευρά και τα άλλα από την άλλη, αγκαλιάζοντας το ένα μετά το άλλο τον μπροστινό τους.

Το τέλος της δράσης βρίσκει τους μαθητές και την ερευνήτρια/εκπαιδευτικό να κάθονται σε κύκλο, η συζήτηση ξεκινάει με το *Δελτίο Καιρού*, ανοίγοντας έτσι έναν διάλογο μεταξύ των μελών εκφράζοντας απόψεις, συναισθήματα και σκέψεις για την ιστορία και την πορεία τους μέσα σε αυτήν. Αρκετά παιδιά ταυτίστηκαν με τα γεγονότα της ιστορίας, ανέφεραν ότι έχουν βρεθεί πολλές φορές στην θέση της Ματού, ότι είναι πολύ δύσκολο να καταλάβουν τα συναισθήματα των γονιών τους, ενώ ένα σχολίασε ότι «δεν έχω μπει ποτέ στην θέση της μαμάς ή του μπαμπά». Επίσης σχολίασαν ότι τους άρεσε πολύ το παιχνίδι με την ανακριτική καρτέκλα, ένα παιδί είπε «είμασταν σαν ντεντέκτιβ», ενώ ένα άλλο σχολίασε ότι «μου άρεσε όταν κάναμε τα θεατράκια και παίζαμε σε ομάδες», αναφερόμενη στις *στιγμές της καθημερινότητας*. Δεν έλειψαν και κάποια αρνητικά σχόλια, όπως για παράδειγμα δυο παιδιά συμφώνησαν ότι βαρέθηκαν σε κάποια σημεία και ήθελαν να παίξουν κάποιο άλλο παιχνίδι. Η συνάντηση ολοκληρώνεται με την ομάδα σε κύκλο ενώνοντας του αντίχειρες τους και φωνάζοντας δυνατά το όνομα της ομάδας τους. Τα παιδιά αποχωρούν με καλή διάθεση από τον χώρο της συνάντησης.

Σύνοψη τρίτου κύκλου

Η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός μέσα από τις σημειώσεις παρατήρησης και ημερολογίου αναφέρει ότι ο τρίτος κύκλος δράσεων είχε αισθητή βελτίωση, σε σχέση με τους δυο προηγούμενους. Ο αναστοχασμός που γινόταν στην ολοκλήρωση των δυο προηγούμενων και ο επανασχεδιασμός των δράσεων, βοήθησαν σε μια ομαλότερη λειτουργία του τελευταίου κύκλου. Επίσης η συνεχόμενη τριβή των παιδιών με την θεματική των συναισθημάτων σε κάθε κύκλο, βοήθησε τα παιδιά να εκφράζονται καλύτερα και πιο συγκεκριμένα ως προς τα συναισθήματα τους. Η

ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παρατηρείται να βελτιώνεται σε αρκετά παιδιά, ενώ η ενεργητική ακρόαση γίνεται αισθητή μέσα από δραστηριότητες με την ανακριτική καρτέλα και την ανίχνευση των σκέψεων του ρόλου.

Η συνεργασία των παιδιών σε ομάδες βελτιώθηκε σε σχέση με τις πρώτες συναντήσεις, όπως και η διαχείριση του χρόνου για τις παρουσιάσεις. Η θετική ανταπόκριση των μαθητών στις δράσεις και η βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων, είχε ως αποτέλεσμα ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα στην ομάδα. Η διαχείριση του χρόνου από την ερευνήτρια για την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, βελτιώθηκε, αλλά παρατηρείται ότι και πάλι δεν είναι αρκετός.

4.3 Συνολικός σχολιασμός από την ανάλυση των παρατηρήσεων και του προσωπικού ημερολογίου

Η συλλογή και η ανάλυση δεδομένων μέσω των παρατηρήσεων και την καταγραφή ημερολογίου της ερευνήτρια, φανέρωσαν την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών της Δ΄ τάξης. Παρόλα αυτά τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την συλλογή των δεδομένων δεν μπορούν να γενικευθούν. Το δείγμα των μαθητών ήταν μικρό και η διάρκεια του προγράμματος επίσης μικρή. Η πειραματική ομάδα που επιλέχθηκε για την εφαρμογή του προγράμματος αν και ήταν μια ομάδα ήδη δεμένη, φανέρωσε στην αρχή και στην μέση του προγράμματος, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν ως προς την έκφραση των συναισθημάτων τους, την έκθεση προς το κοινό, την έκφραση απόψεων και σκέψεων, την ανταπόκριση στην συναισθηματική κατάσταση των άλλων, αλλά και την δυσκολία κάποιων μαθητών στον έλεγχο του αυθορμητισμού και της παρόρμησης προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Με την εξέλιξη όμως των δράσεων παρατηρείται η σταδιακή βελτίωση των μαθητών σε ατομικό επίπεδο, το οποίο επηρεάζει θετικά και το σύνολο της ομάδας. Παρατηρείται η ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης, του αυτοέλεγχου, της ενσυναίσθησης και των μεταξύ τους σχέσεων. Η συνεργασία μεταξύ των μελών είναι αισθητή και η ομάδα ανταποκρίνεται θετικά και ενεργά στις δράσεις του προγράμματος.

Οι τεχνικές της δραματική τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν προκάλεσαν το ενδιαφέρον των μαθητών και εξέφραζαν τον ενθουσιασμό τους σε κάθε επόμενη συνάντηση. Επίσης οι τεχνικές δεν ανέπτυξαν μόνο τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και την σωματική και εκφραστική τους

ικανότητα, την γνωστική και αντιληπτική τους ικανότητα, συνέβαλαν στην καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας τους και τέλος στην ανάπτυξη του λόγου τους, μέσω της ανταλλαγής απόψεων, σκέψεων και επιχειρημάτων. Η επαφή και με άλλες τέχνες όπως η μουσική, οι εικαστικές τέχνες και η λογοτεχνία, ενίσχυσαν τις δράσεις και την εμπάθυση των μαθητών στα θέματα των δράσεων. Το θετικό πρόσημο που είχε η έκβαση του προγράμματος, επιβεβαιώνει την ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας, ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνη παιδιών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού.

5. Συμπεράσματα

5.1. Συμπεράσματα/ Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα μέσα από την συλλογή και ανάλυση δεδομένων με την χρήση ποιοτικών εργαλείων, αναδεικνύει μια σειρά ευρημάτων. Συγκεκριμένα τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση της έρευνας, ότι η εφαρμογή τεχνικών δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση αναπτύσσει την συναισθηματική νοημοσύνη μαθητών της Δ΄ τάξης του δημοτικού. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε συγκεκριμένα στην Δ΄2 τάξη ενός Δημοτικού σχολείου των Χανίων, για τον λόγο αυτό τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν.

Σύμφωνα με την Άλκηστις (2008, σ. 164) η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ακολουθώντας πάντα τους στόχους που θέτει για την εκάστοτε ομάδα μαθητών, μπορεί να καλλιεργήσει ένα ή και περισσότερα είδη νοημοσύνης. Η βιωματική προσέγγιση της Δραματικής Τέχνης προσφέρει την δυνατότητα στα παιδιά να παρατηρούν τον κόσμο γύρω τους, να εκφράζονται, να γνωρίζουν τον προσωπικό τους κόσμο, όπως και των άλλων γύρω του, να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα, να δρουν και να εκτονώνονται δημιουργικά μέσα από την αλληλεπίδραση τους με άλλους (Άλκηστις, 2008, σ. 167). Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα θετικά οφέλη της Δραματικής Τέχνης για την ενεργοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών.

Η πειραματική ομάδα όπου και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα είχε θετική εξέλιξη ως προς την ανάπτυξη των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν παρουσιάζεται ιδιαίτερη βελτίωση σε κάποιους από

αυτούς. Η ανάλυση των συνεντεύξεων και των δυο ομάδων πριν και μετά το πρόγραμμα έδειξαν μια σχετική διαφορά στην διαχείριση των συγκρούσεων, την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η πειραματική ομάδα είχε σημαντική εξέλιξη στην μεταξύ τους σχέσεις πριν και μετά την λήξη του προγράμματος. Τα εργαλεία της παρατήρησης φανέρωσαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ενεργοποίησαν την ενσυναίσθηση τους, ανέπτυξαν την εκφραστική τους ικανότητα, αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων, δημιούργησαν καλύτερες σχέσεις, επιλύαν πιο γρήγορα προβλήματα και διαχειρίζονταν καλύτερα τις καταστάσεις. Επιπλέον πέρα από τους στόχους του προγράμματος τα παιδιά κατέκτησαν περαιτέρω ικανότητες ως προς την λεκτική επικοινωνία τους, καθώς μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη.

Η θετική έκβαση των δράσεων στην πειραματική ομάδα επιβεβαιώνεται από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, μέσω της παιγνιώδης διάθεσης τους, απαντώντας έτσι και στα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα τα περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στην αυτοεπίγνωση τους, μέσω της αυτοέκφρασης τους, την αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων τους και στην αύξηση της αυτοπεποίθησης τους. Εν συνεχεία ο αυτοέλεγχος όλων των παιδιών παρουσιάζει βελτίωση καθώς επιβεβαιώνεται η συναισθηματική τους ρύθμιση, μέσο της καλύτερης διαχείρισης του αυθορμητισμού και ιδιαίτερα του άγχους τους, κάτι το οποίο φανερώνεται από την 5^η δράση και μετά. Τα παιδιά διαχειρίζονται καλύτερα τον χρόνο στην παρουσιάσεις τους και στις αποφάσεις που παίρνουν.

Όσο αφορά την ενσυναίσθηση παρατηρείται σημαντική βελτίωση στο σύνολο της ομάδας σε σύγκριση με την αρχή των δραστηριοτήτων. Η ενεργητική ακρόαση σε κάποιες δραστηριότητες ενεργεί θετικά για την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, ενώ το παιχνίδι ρόλων και η μίμηση συμπεριφορών ενισχύουν της συναισθηματική τους αντίληψη για τους γύρω τους. Οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ τους παρουσιάζουν βελτίωση και ομάδα λειτουργεί συνεργατικά, σεβόμενοι ο ένας τις απόψεις του άλλου, ενώ οι μικροδιαφορές που εμφανίζονταν ανά διαστήματα επιλύονται πιο άμεσα. Επιπλέον παρατηρείται ότι η κοινωνικότητα των πιο ντροπαλών μαθητών της ομάδας αυξάνεται, μέσο της αυτοέκφρασης, της έκθεσης και της συνεργασία τους με άλλα μέλη της ομάδας.

5.2 Περιορισμός έρευνας

Η παρούσα έρευνα αντιμετώπισε κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι περιόρισαν την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ένας σημαντικός περιορισμός ήταν το δείγμα των μαθητών όπου εφαρμόστηκε η έρευνα. Συγκεκριμένα το πρόγραμμα εφαρμόστηκε μόνο σε μαθητές ηλικίας 9 με 10 ετών, της Δ΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου των Χανίων. Αυτό σημαίνει ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, καθώς τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευθούν σε άλλους πληθυσμούς με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο και να παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος της έρευνας.

Ένας ακόμα περιορισμός ήταν ότι η έρευνα δεν επαναλαμβάνεται και ήταν μικρή σε χρονική διάρκεια. Τα αποτελέσματα πιθανόν να διέφεραν, αν το πρόγραμμα εφαρμοζόταν κατά την διάρκεια ολόκληρης της σχολικής χρονιάς και είχε μεγαλύτερη διάρκεια, έτσι θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε σε βάθος τις αλλαγές των μαθητών τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

Επιπλέον η συλλογή δεδομένων περιορίστηκε μόνο στην συμμετοχική παρατήρηση, το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας και στις συνεντεύξεις των μαθητών. Η έλλειψη οπτικοακουστικών δεδομένων, όπως η βιντεοσκόπηση και η φωτογράφιση κατά την διάρκεια του προγράμματος, δεν βοήθησε στην εγκυρότερη και ακριβέστερη ποιοτική ανάλυση, η οποία θα πρόσφερε περισσότερα αποτελέσματα. Οι γονείς δώσανε συγκατάθεση, μόνο για την μαγνητοσκόπηση των συνεντεύξεων.

5.3 Προτάσεις για το μέλλον

Το πρόγραμμα της Δραματικής Τέχνης που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα για την ενεργοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φανερώνουν την αποτελεσματικότητα της Δραματικής Τέχνης ως παιδαγωγική μέθοδος. Καθίστατο φανερό ότι η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση είναι καθοριστική και ενισχύει σε βάθος την γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Προτείνεται η συνεχή προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσω της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, καθότι συντελεί στην ομαλή εξέλιξη της, σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο .

Στο μέλλον προτείνουμε την υλοποίηση του προγράμματος σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, ώστε να μπορέσουν να αντληθούν περισσότερα στοιχεία για την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Για μεγαλύτερα αξιοπιστία θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν περισσότερα προγράμματα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε περισσότερα δημοτικά σχολεία της χώρας. Όπως επίσης θα ήταν σημαντικό να εφαρμοστούν αντίστοιχα προγράμματα και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε Γυμνάσια και Λύκεια.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και η μελέτη άλλων ερευνών αποδεικνύουν την ανάγκη για περισσότερη έρευνα στους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων, για την ποιοτική προσωπική όσο και κοινωνική τους βελτίωση. Οι ταχύτατες εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας, φανερώνουν την ανάγκη για την άμεση εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής στα σχολεία της χώρας. Η Δραματική Τέχνη είναι ένα σπουδαίο μέσο, με το οποίο μπορούν εφαρμοστούν ποικίλα προγράμματα εστιάζοντας σε διάφορες πτυχές της συναισθηματικής ανάπτυξης και νοημοσύνης των παιδιών.

Επίλογος

Οι γρήγορες αλλαγές που βιώνουμε στις κοινωνίες μας τις τελευταίες δεκαετίες, φανερώνουν ένα πλήθος αλλαγών και στην παιδική ηλικία. Η βία, η οικονομική κρίση, η καλπάζουσα ανάπτυξη της τεχνολογίας και πολύωρη αποχή των γονέων από το σπίτι, λόγω των εκτεταμένων εργασιακών υποχρεώσεων, υποκρύπτουν προβλήματα στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Πολλές μελέτες και έρευνες παρουσιάζουν ευρήματα όπου τα παιδιά εμφανίζουν περισσότερη νευρική νευρικότητα, επιθετικότητα, μελαγχολία, κακοκεφία, αποκλίνουσες και παραβατικές συμπεριφορές (Goleman, στο Gottman, 2011, σσ. 19-20). Οι μελετητές που ασχολούνται με την αναπτυξιακή ψυχολογία και την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αναφέρουν ότι ένα παιδί που μεγαλώνει σε περιβάλλον που καλλιεργούνται οι συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονιών και παιδιών και κατ' επέκταση μεταξύ παιδι και σχολείου, είναι πιθανόν να ασκήσουν μια μακροπρόθεσμη ευημερία στην ζωή του ατόμου ως παιδί και μεταγενέστερα ως ενήλικα (Gottman, 2011, σσ. 20, 34-38).

Επιπλέον οι νέες θεωρητικές προσεγγίσεις για την νοημοσύνη, εστιάζουν πέρα από τις γνωστικές ικανότητες των ατόμων, στους συναισθηματικούς, ενδοπροσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες που θα βελτιώσουν την κοινωνική ζωή των ατόμων, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις, όπως επίσης την εργασιακή τους εξέλιξη. Η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει την συναισθηματική του κατάσταση, αλλά και των γύρω του. Τα άτομα που παρουσιάζουν ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη είναι ικανά να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα, να ελέγχουν το άγχος τους, ενώ παρουσιάζουν ανεπτυγμένες ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες.

Η εφαρμογή προγραμμάτων με έμφαση στις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης στα σχολεία επιδρά θετικά στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Στην παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα που υποστήριξε την ενεργοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας δράσης επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση της έρευνας. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση επιδρά θετικά στην καλλιέργεια της συναισθηματική νοημοσύνης των παιδιών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού.

Στην πειραματική ομάδα που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα επιβεβαιώνεται η επίδραση των τεχνικών της Δραματική Τέχνης στην ενεργοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα των δεδομένων επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά παρουσίασαν βελτίωση στην αυτοεπίγνωση τους, δηλαδή στην κατανόηση των συναισθημάτων τους, στην έκφραση τους και στην κατανόηση των αιτιών που τα προκαλούν. Επιπλέον επιβεβαιώνεται η ανάπτυξη του αυτοελέγχου, όπου τα παιδιά διαχειρίζονται καλύτερα τα επίπεδα του άγχους και του στρες, της επιθετική συμπεριφορά τους και της έκφρασης λεκτικών προσβλητικών εκφράσεων προς τους συμμαθητές τους. Σημαντική βελτίωση παρουσιάζεται στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών, τα παιδιά διαχειρίζονται καλύτερα τις μεταξύ τους σχέσεις, δημιουργώντας ένα ευχάριστο και συνεργατικό κλίμα στην ομάδα.

Τα θετικά αποτελέσματα των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την σπουδαιότητα του ρόλου της Δραματικής Τέχνης στην

συναισθηματική ανάπτυξη και νοημοσύνη των μαθητών. Η βιωματική εμπλοκή των μαθητών στις δράσεις τους εξοικείωσε με τις τεχνικές της Δραματική Τέχνης, φέρνοντας τους πιο κοντά στην τέχνη του θεάτρου, της μουσικής και της ζωγραφικής. Τα παιδιά είχαν την ελευθερία της σωματικής και συναισθηματικής τους έκφρασης, ανέπτυξαν την ενσυναίσθηση τους, μπόρεσαν να μπουν στην θέση του άλλου, διαχειρίστηκαν τα συναισθήματα τους και επιλύσαν προβλήματα.

Βιβλιογραφία

- Arnold , M. (1960). *Emotion and personality, 1 and 2*. New York: Columbia University Press.
- Austin,, E., Salkofske , D., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health collerates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*(38), σσ. 547-558.
- Babalıs, T., Tsoli, K., Artıkıs,, C., Mylonakou-Keke, I., & Xanthakou, Y. (2013). The impact of social and emotional learning programs on the emotional competence and academic achievement of children in greek primary school. *World Journal of Education* ,, 3(6), σ. 54.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canada: Mutli-Health Systems.
- Bar-On, R. (2002). Emotional Quotient Inventory—Short Form (EQ-i:S). doi:<https://doi.org/10.1037/t03760-000>
- Barret, K., & Campos, J. (1987). Perspectives on emotional development:II. Afunctionalist approach to emotions. Στο J. Osofsky (Επιμ.), *Handbook of infant development* (2η εκδ., σσ. 555-578). New York: Wiley.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο*. (Ε. Πανίτσκα, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδάνος.
- Bolton , G. (1984). *Drama as education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. London: Simon & Schuster.
- Booth , D. (1994). *Story drama: Reading, writing and roleplaying across the curriculum*. Markham: Pembroke Puplishers.
- Boyatzıs, R. (2007). *The creation of emotional and social competency inventory (ESCI)*. Boston: Hay Group.
- Boyatzıs, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). Στο R. Bar-On, & D. Parker, *Handbook of Emotional Intelligence* (σσ. 343-362). San-Francisco: Jossey-Bass.
- Bradberry, T., Greaves, J., Emmerling, R., Sanders, Q., Stamm, S., Su, L., & West, A. (2003). *Emotional Intelliugence Appraisal Technical Manual*. San Diego, CA: TalentSmart Inc.
- Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Camras, , L. (1992). Expressive development and basic emotions. *Development Review*(25), σσ. 328-350.

- Carr , W., & Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. (Α. Λαμπράκη- Πανάγου, Μεταφρ.) Αθήνα: Κώδικας.
- Caruso , R. (2004). Defining the Inkblot Called Emotional Intelligence. *Issues in Emotional Intelligence*(1(2)), σσ. 1-8.
- Caruso, , D., & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cooper, R., & Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Perigee Books.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Damasio, A. (1999). *The felling of what happens*. New York: Harcourt, Brace.
- Darwin, C. (1872/1965). *Expression of emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. (1998). Emotional Intelligence: In Search of an Elusive Construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, (75), σσ. 989-1015.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. Στο N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (σ. 2). London: Sage Publications Ltd.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the Human Face*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elias, M. (2003). Academic and social-emotional learning: Educational practices Series 11. Ανάκτηση από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129414>
- Fleming , M. (1994). *Starting drama teaching* . London: David Fulton Puplishers.
- Fleming, M. (2008). Η διδασκαλία του θεάτρου/δράματος: "μαθήματα" από την πρόσφατη ιστορία της εξέλιξής της στο Ηνωμένο Βασίλειο. *Θέατρο και Εκπαίδευση*(9), σσ. 52-57. Ανάκτηση από <https://theatroedu.gr/%CE%A4%CE%B9-%CE%BA%CE%AC%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5/%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF>

% 85% CF% 83% CE% B7-% CE% BA% CE% B1% CE% B9-
% CE% 98% CE% AD% CE% B1% CF% 84% CF% 81% CE% BF/teyho

- Freire , P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος.
- Galazka, A. (2016). Presentation: Creating emotional awareness through drama in the second language acquisition. *BUKS*(61), σσ. 132-138.
- Gardner, H. (2010). *Frames of mind. Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιας.
- Gardner, H. (2011). *The Theory of Multiple Intelligences: As Psychology, As Education, As Social Science*. Ανάκτηση από <https://www.multipleintelligencesoasis.org/resources>
- Goleman, D. (2006). *Κοινωνική νοημοσύνη. Η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων*. (Χ. Ξενάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2009). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. (Α. Παπασταύρου , Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gordon, T. (2011). *Τα μυστικά του αποτελεσματικού δασκάλου*. (Α. Παπάγος , Επιμ., & Ζ. Ρηγοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ερευνητές.
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πως να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. (Χ. Ξενάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Gray, J. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *cognition and emotion*(4), σσ. 269-288.
- Heathcote, D. (1980). *Drama as context NATE papers in education*. London: NATE.
- Heathcote, D., & Bolton, , G. (1995). *Drama for Learning Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. . Portsmouth: Heinemann.
- Heyward, P. (2010). Emotional engagement through drama: Strategies to assist learning through role-play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), σσ. 197-203.
- Holodynski, M., & Friedlmeier , W. (2006). *Development of emotions and their regulation: A socioculturally based internalization model*. Boston: Kluwer Academic.
- Hopkins , D. (1985). *Teacher' s guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hornbrook, D. (1996). The challenge of dramaturgy. *Research in drama education: The journal of applied theatre and performance*(1/1), σσ. 87-94.
- Hornbrook, D. (1998). *Education and dramatic art*. London: Routledge.

- Izard, C. (1971). *The Face of Emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Keltner , D., & Gross , J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, 5(13), σσ. 467- 480. Ανάκτηση από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=0dDNdPMW0usC&oi=fnd&pg=PA467&dq=Keltner+%26+Gross+1999&ots=Jm0R24phks&sig=d5yYGzZv7P-IE-3HWb5zcQ8O1SI&redir_esc=y#v=onepage&q=Keltner%20%26%20Gross%201999&f=false
- Kemmis, S., & MacTaggart, M. (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία*. (Α. Βεργιοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα : Πατάκης.
- Kuhn, T. (1987). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. (Γ. Γεωργακόπουλος, & Β. Κάλφας, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.
- Larson, R., & Brown, J. (2007). Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theater program? . *Child Development*, 78(4), σσ. 1083-1099. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/6188848_Emoional_Development_in_Adolescence_What_can_be_Learned_From_a_High_School_Theater_Program
- Lawrence, M. (2011). *Dramatic play and social/emotional development*. Portland: Concordia University.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon& Schuster.
- Lehtonen , A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., & Toivanen, T. (2016). Promoting creativity in teaching drama. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*(217), σσ. 558-566. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.046>
- Lewis, , M. (1995). Self-conscious emotions. *American Scientist*(83), σσ. 68-78.
- Lindberg, E. (2015). *Preschool creative drama: A curriculum and its effects on learning. Theses. Paper 2*. (Μεταπτυχιακή εργασία. University of Northern Colorado). Ανάκτηση από <https://core.ac.uk/download/pdf/217306831.pdf>
- Mackesy, C. (2020). *Το αγόρι, ο τυφλοπόντικας, η αλεπού και το άλογο*. (Α. Παπασταύρου, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Magai , C., & Haviland-Jones, J. (2002). *The hidden genius of emotion*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.). (Ν. Κυριαζή, Επιμ., & Ε. Δημητριάδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Matthews, G., Roberts, R., & Zeidner, M. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge: MIT Press.

- Mayer, J., & Cobb, C. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*(58), σσ. 14-19.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*(9), σσ. 185-211.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*(15(3)), σσ. 197–215.
- McLean, P. (1990). *The triune brain*. New York: Plenum Press.
- McNiff, J. (1993). *Teaching as learning: An action research approach*. London: Routledge.
- Moreno, J.-L. (1946). *Psychodrama*. New York: Beacon House.
- Myers, M. (2009). *Qualitative Research in Business and Management*. London: Sage.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansé, M. ((2009).). Increasing Emotional Intelligence: (How) is it Impossible? *Personality and Individual Differences*(47), σσ. 36-41. Ανάκτηση από <https://www.sciencedirect.com/journal/personality-and-individual-differences/vol/47/issue/1>
- Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2011). *Ψυχολογία του συναισθήματος. Διαπροσωπικές, βιωματικές και γνωστικές προσεγγίσεις*. (Κ. Καφέτσιος, Επιμ., & Ζ. Αντωνοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Τόπος.
- Nikoloudaki, A. (2010). Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδρασή του στα παιδιά με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(50), σσ. 68-77.
- O' Connor, K., & Schaefer, C. (1994). *Handbook of Play Therapy: Advances and Innovations (Volume Two)*. New York: Wiley.
- O'Neil, C. (1995). *Drama words: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Panksepp, J. (2008). The affective brain and core consciousness how does neural activity generate emotional feelings? Στο M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Feldman-Barrett, *Handbook of Emotions* (σσ. 47-67). New York: Guilford Press.
- Petrides, K. (2009). *Technical Manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/per.416>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: Routledge & Kegan Paul.

- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: W.W. Norton and Company.
- Plutchik, R. (1962). *The emotions: Facts, theories, and a new model*. New York: Random House.
- Porter, L., & Lawler, E. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C. (1999). *On Becoming a Person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable & Company.
- Rolls, E. (2005). *Emotions explained*. Oxford: Oxford University Press.
- Saleem, S., & Mahmood, Z. (2011). The development of a self-esteem scale for children in Pakistan. *Pakistan Journal of Psychological Research*, (26 (1)), σσ. 1-21.
- Salman-Nasser, Z. (2014). Improving students' emotional intelligence and academic achievement: the self-science program Sciences. *International Journal of Arts & Sciences*, 7(6), σσ. 1-38.
- Sawyer, K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*(33), σσ. 12-20.
doi:<https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>
- Schore, A. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shapiro, L. (2001). *Πώς να μεγαλώσεις ένα παιδί με υψηλό EQ. Ένα βιβλίο οδηγός για την συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. (Μ. Βελούδος, Μεταφρ.) Αθήνα: Δωρικός.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassel Educational.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Thompson, R. (1990). Emotion and self-regulation. *Nebraska Symposium on Motivation*, (σσ. 367-467).
- Thorndike, R. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*(140), σσ. 227-335.
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and teacher education*(50), σσ. 124-135.

- Varelas, M., Pappas, C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hankes, J., Ortiz, I., & Keblawe-Shamah, N. (2009). Drama activities as ideational resources for primary-grade children in urban science classrooms. *Journal of research in science teaching*.(47), σσ. 302-325. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/230298876_Drama_Activities_as_Ideational_Resources_for_Primary-Grade_Children_in_Urban_Science_Classrooms
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία*. (Α. Μπίμπου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.
- Whitfield, P., & Klug, B. (2004). Teachers as Healers: 21st-Century Possibility? Or Necessity. *Multicultural Perspectives*, 6(1), σσ. 43-50. Ανάκτηση από <https://resources.finalsite.net/images/v1699458582/caiuorg/wyx5jltjshnchazllkv/AccessTeachersAsHealers-10.pdf>
- Zeidner, M., Mathews, G., Roberts, R., & McCann, C. ((2003).). Development of Emotion Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. *Human Development*, (46), σσ. 69-96.
- Αλεξανδράτου, Β. (2014). *Η συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με το κλίμα της τάξης και τη σχολική επίδοση των παιδιών*. (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΕΚΠΑ). Ανάκτηση από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39119>
- Άλκηστις. (1998). *Το βιβλίο της Δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Άλκηστις. (2012). *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο Στο Σχολείο. Προετοιμασία για δραματοποίηση- Ασκήσεις και τεχνικές για την Δραματική Τέχνη στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο. 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με δάσκαλο σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Τόπος (Μοτίβο Εκδοτική).
- Γιαννούλη, Π. (2014). *Η συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Ανάκτηση από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37867>
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό, δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (2005). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Γνώση και ενημέρωση για είδη και πρακτικές*. Αθήνα: Τυποθήτω/Δάρδανος.

- Ζακόπουλος, Β. (2021). Ποιοτική έρευνα: Μεθοδολογικά ζητήματα, απόψεις και προβληματισμοί. Στο Κ. Φανουράκη, & Γ. Πεφάνης, *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σσ. 125-150). Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζαφειριάδης, Κ., & Δαρβούδης, Α. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αφοί Κυριακίδη.
- Ηρακλέους, Μ. (2005). *Η Αγωγή των Συναισθημάτων στο Νηπιαγωγείο. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράματα και Βοηθήματα. Ανάκτηση από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στην διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη Στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης με μαθητές γυμνασίου*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Ανάκτηση από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37390>
- Κωστή, Κ. (2024). Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση για δημιουργικούς μαθητές: Μια πρόκληση της Δ' τάξης. Στο Μ. Κλαδάκη, & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Θέατρο στην εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις εξελίξεις και προοπτικές* (σσ. 113-129). Αθήνα: Πατάκης.
- Λενακάκης, Ο. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του ΠροΠρογράμματος «Θαλής»*. (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανάκτηση από <http://ikee.lib.auth.gr/record/267016?ln=el>
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*(15), σσ. 1-15. Ανάκτηση από <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:10590>

- Μαυρούδης, Ν. (2019). *Ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, στην αποδοχή της ετερότητας σε πολυπολιτισμική τάξη*. (Διδακτορική διπλωματική, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)).
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η Θεωρία του δράματος, στην σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι- Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με την γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. . Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος.
- Παπανδρέου, Ν. (1994). *Περί θεάτρου*. . Ελλάδα: University Studio Press.
- Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων. Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Οκτώ.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα : Gutenberg.
- Πλωμαρίτου, Β. (2019). *Συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού. Πως να αναπτύξετε και να χρησιμοποιήσετε την συναισθηματική νοημοσύνη στην διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η έννοια της θεωρίας και ο ρόλος της στην έρευνα των Κοινωνικών Επιστημών: Οι «Κρίσεις» και τα βασικά «παραδείγματα». Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. (σσ. 59-130). Αθήνα: Τόπος (Μοτίβο εκδοτική).
- Πουρκός, Μ. (2021). Η αυτοβιογραφική επιτέλεση ως μεθοδολογία έρευνας για τις διαδικασίες αυτογνωσίας και προσωπικής ανάπτυξης: Η οικο-σωματικο-βιωματική προοπτική και η βιωματική, ευρετική και αφηγηματική- διαλογική ψυχοπαιδαγωγική. Στο Κ. Φανουράκη, & Γ. Πεφάνης, *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών* (σσ. 77-103). Αθήνα: Παπαζήση.
- Σέργη, Λ. (1991). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σράουφ, Α. (2000). *Συναισθηματική ανάπτυξη. Η οργάνωση της συναισθηματικής ζωής στα πρώιμα χρόνια*. (Α. Βουλτσίδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.
- Στάινερ, Κ. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά*. (Β. Παππά, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη.

- Τζαμαργιάς, Π. (2014). Σκέψεις για τη θεατρική αγωγή και το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Πράξη «ΘΑΛΗΣ» - ΕΚΠΑ, & Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* (σσ. 57-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα - Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσατσούλης, Δ. (2008). *Σημειολογικές προσεγγίσεις του θεατρικού φαινομένου. Θεωρία και κριτική ανάλυση της σύγχρονης θεατρικής πρακτικής*. . Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. . Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΥΠ Φ 12/657/70691/Δ1/2016. (χ.χ.). Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Φ12/657/70691/Δ1/11-5-2016). Ανάκτηση από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/document-19.pdf>
- ΥΠ, Φ. (χ.χ.). Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα - ΕΑΕΠ. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ1327/Β/16-6-2011). Ανάκτηση από http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/nomoi/fek_1327_16-6-2011_orologio-programma-eaep.pdf
- Φανουράκη, Κ. (2010). Η Διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, μέσω της θεατρικής αγωγής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα). Ανάκτηση από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19219>
- Φανουράκη, Κ., & Πεφάνης, Γ. (2021). *Εφαρμοσμένο Θέατρο. Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φλουρής, Γ. (2001). Από το δείκτη νοημοσύνης στη νοημοσύνη της επιτυχίας στο χώρο της εργασίας. *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π* (σσ. 292-304). Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π.
- Φλουρής, Γ. (2021). *Πολλαπλή νοημοσύνη και εκπαίδευση. Θεωρία, έρευνες, εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χαλίκια, Α. (2019). *Τα παπούτσια των άλλων*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Χάρτνολ, Φ. (1980). *Ιστορία του Θεάτρου*. (Ρ. Πατεράκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Υποδομή.

Παράρτημα 1

1) Ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης ανοιχτού τύπου

Ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης ανοιχτού τύπου, πριν την έναρξη του προγράμματος δράσεων

1. Είναι εύκολο να εκφράζετε τα συναισθήματα σας στους άλλους ή όχι; (έκφραση συναισθημάτων)
2. Όταν βρίσκεστε στο σχολείο προτιμάτε να περνάτε τον χρόνο σας μόνοι/ες ή με τους/της φίλους/ες σας; (κοινωνικότητα)
3. Νιώθετε ότι είστε μοναδικοί/ες, ξεχωριστοί/ες; Τι πιστεύεται ότι σας κάνει μοναδικούς/ες, ξεχωριστούς/ες; (αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση)
4. Πως νιώθετε όταν δεν τα καταφέρνετε σε κάτι; Προσπαθείτε περισσότερο ή εγκαταλείπετε την προσπάθεια; (αυτοέλεγχος)
5. Πώς νιώθετε όταν πετυχαίνετε ένα στόχο; (ευημερία, αισιοδοξία, αυτοεκτίμηση)
6. Πείτε τρία χαρακτηριστικά του εαυτού σας που σας αρέσουν και θα θέλατε να τα μοιραστείτε με τους άλλους (ευημερία, αυτοεκτίμηση)
7. Όταν κάποιος/α συμμαθητής/τρια σας, σας εκφράσει ένα πρόβλημα του/της θα τον/της ακούσετε με προσοχή και θα τον/την βοηθήσετε; (ενσυναίσθηση, αντίληψη, ευαισθητοποίηση)

Ερωτήσεις μετά την λήξη του προγράμματος

1. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής σας βοήθησε να εκφράζετε καλύτερα τα συναισθήματα σας;
2. Ποια παιχνίδια σας άρεσαν και ποια σας δυσκόλεψαν;
3. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής σας βοήθησε να ανακαλύψετε χαρακτηριστικά του εαυτού σας που δεν γνωρίζατε;
4. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής σας βοήθησε να βρείτε τρόπους ώστε να μην απογοητεύεστε όταν δεν τα καταφέρνετε κάπου;
5. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής σας βοήθησε να βρίσκεται λύσεις όταν τσακώνεστε ή διαφωνείτε κάπου με τους συμμαθητές σας;
6. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής σας βοήθησε να καταλάβετε τα συναισθήματα των άλλων και να μπειτε στην θέση τους;

2) Καταγραφή συνεντεύξεων

➤ **Ερωτήσεις/ Απαντήσεις πριν την έναρξη του προγράμματος Πειραματική ομάδα**

1. Είναι εύκολο να εκφράζετε τα συναισθήματα σας στους άλλους ή όχι; (έκφραση συναισθημάτων)

Μαθητής 1: Όχι πάρα πολύ, αλλά ναι τα εκφράζω. Νιώθω καλύτερα όταν τα συζητώ με τις φίλες μου

Μαθ.2: Καμία φορά... δεν είναι εύκολο, αλλά ναι, στους φίλους μου ειδικά θα το πω.

Μαθ. 3: Όχι (καταφατικό και χωρίς δισταγμό). (σε ερώτηση μου αν είναι χαρούμενοι ή λυπημένοι, αν θα το εκφράσουν, το κορίτσι απάντησε στο πρώτο ναι και στο δεύτερο όχι ή και να το δείξει οι άλλοι δεν θα το καταλάβουν.

Μαθ. 4: Δεν ξέρω. Ας πούμε ναι. Κάποιες φορές ναι και κάποιες όχι. (Σε έξτρα ερώτηση αν έχει σκεφτεί ποτέ τι είναι αυτό που τον μπλοκάρει να εκφραστεί, απάντησε ότι δεν ξέρει)

Μαθ.5: Εξαρτάται. Για κάτι που φοβάμαι πολύ (με δισταγμό και προσπάθεια να εξηγήσει), θέλω να το πω και μπορεί να το πω, αν μου έρθει και αν θέλω και αν νιώθω άνετα, θα το πω.

Μαθ. 6: Όχι δεν το λέω.

Μαθ. 7: Μου είναι δύσκολο.

Μαθ. 8: Εμένα είναι λίγο δύσκολο. Δεν τα λέω συνήθως, αλλά φαίνονται από το πρόσωπο μου.

Μαθ. 9: Μερικές φορές ναι τα λέω.

Μαθ. 10: Όχι! Γιατί δεν τα λέω καθόλου(καταφατικό και σίγουρο)

Μαθ. 11: Όχι δεν τα λέω. Ίσως καμία φορά.

Μαθ. 12: Είναι εύκολο, ναι. Θα μιλήσω κυρίως στους γονείς μου.

2. Όταν βρίσκεστε στο σχολείο προτιμάτε να περνάτε τον χρόνο σας μόνοι/ες ή με τους/της φίλους/ες σας; (κοινωνικότητα)

Μαθητής 1: Με τις/τους φίλες/ους μου.

Μαθ.2: Με φίλους, αλλά καμία φορά αν έχω θυμό προτιμώ να μείνω μόνος, να πάρω τον χρόνο μου και μόλις νιώσω καλύτερα επιστρέφω πίσω στους φίλους μου. (Το κορίτσι απαντάει παράλληλα, εγώ δεν έχω θυμό και γενικά αυτό που νιώθω το λέω στις φίλες μου.

Μαθ. 3: Με τους φίλους μου.

Μαθ. 4: Με τους φίλους μου.

Μαθ.5: Με τους φίλους μου.

Μαθ. 6: Κυρία, αν δεν υπήρχαν οι φίλοι, τώρα δεν θα ήμουν εδώ (με αφοπλιστική ειλικρίνεια)

Μαθ. 7: Και τα δυο. Αν είμαι μόνη μου, δεν με νοιάζει, μπορώ να κάνω κάτι μόνη μου, το έχω ξαναπάθει (πιθανόν της έχει συμβεί στο παρελθόν, να βρεθεί μόνη της και ξέρει πως να το διαχειριστεί). Και αν είμαι με καμία φίλη μου, παίζουμε, μου αρέσει.

Μαθ. 8: Νιώθω μοναξιά καμία φορά, για αυτό θέλω να είμαι με τις/τους φίλες/ους μου.

Μαθ. 9: Και εγώ και με τα δύο. Δεν έχω πρόβλημα να είμαι μόνος μου ή με τους φίλους μου.

Μαθ. 10: Με φίλους και μόνη μου.

Μαθ. 11: Με τους φίλους μου.

Μαθ. 12: Προτιμώ να είμαι με τους φίλους μου.

3. Νιώθετε ότι είστε μοναδικοί/ες, ξεχωριστοί/ες; Τι πιστεύεται ότι σας κάνει μοναδικούς/ες, ξεχωριστούς/ες; (αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση)

Μαθητής 1: Μερικές φορές ναι, νιώθω ξεχωριστή (και με χιούμορ απαντάει τέτοια ομορφιά δεν βρίσκεις πουθενά! Τα μαλλιά και τα μυαλά μου με κάνουν μοναδική! Μου αρέσει να φτιάχνω τα μαλλιά μου.

Μαθ.2: Όχι ιδιαίτερα. Αλλά ο καθένας είναι ξεχωριστός με τον τρόπο του. Τα πράγματα που μου αρέσουν να κάνω με ξεχωρίζουν από τους άλλους. Όπως για παράδειγμα μπορεί να σου αρέσει ένα σπάνιο ζώο ή ένα συνηθισμένο. Είσαι πιο ξεχωριστός αν σου αρέσει το σπάνιο ζώο, γιατί συνήθως δεν θα αρέσει σε κανέναν, αυτό εννοώ. Βασικά μου αρέσει να παίζω.

Μαθ. 3: Δεν ξέρω (Της έδωσα λίγο χρόνο να σκεφτεί, μέχρι να μιλήσει το αγόρι, αλλά όταν της ξανά έκανα την ερώτηση, με ξάφνιασμα απάντησε ότι πάλι ότι δεν ξέρει, αλλά το ξανασκέφτηκε και απάντησε ότι είναι καλή στο να αιωρείται με πανιά)

Μαθ. 4: Δεν ξέρω, ίσως στο ότι είμαι πολύ καλός στα ηλεκτρονικά παιχνίδια

Μαθ.5: Η ευλυγισία μου, κάνω ενόργανη.

Μαθ. 6: Είμαι καλός στο ποδόσφαιρο.

Μαθ. 7: Πιστεύω ότι με κάνει ξεχωριστή ο χορός.

Μαθ. 8: Η ενόργανη, γιατί δεν μπορούν να το κάνουν όλοι.

Μαθ. 9: Η εξυπνάδα μου.

Μαθ. 10: Ξέρω διάφορες ιστορίες για πράγματα που οι άλλοι δεν ξέρουν.

Μαθ. 11: Είμαι καλή στην αναρρίχηση.

Μαθ. 12: Δεν με κάνει κάτι ξεχωριστή, όχι. Ίσως ότι είμαι καλή στην ζωγραφική.

4. Πως νιώθετε όταν δεν τα καταφέρνετε σε κάτι; Προσπαθείτε περισσότερο ή εγκαταλείπετε την προσπάθεια; (αυτοέλεγχος)

Μαθητής 1: Μου έχει συμβεί πολλές φορές (συμφωνούν και τα δυο παιδιά ταυτόχρονα). Μερικές φορές νιώθω λύπη, αν και μερικές φορές αν το προσπαθήσω θα τα καταφέρω. Μερικές φορές γελάω πχ στο μπάσκετ αν χάνω ένα καλάθι, το σκέφτομαι με αστείο τρόπο.

Μαθ.2: Είχα πάρει κάποτε μια ρομποτική μηχανή αράχνη και όταν το άνοιξα κάποια κομμάτια ήταν χαλασμένα και μετά προσπάθησα να το φτιάξω ακολουθώντας τις οδηγίες, δεν έβγαιναν οι οδηγίες και βαρέθηκα γιατί ένιωσα ότι ήταν άσκοπο αυτό που έκανα και δεν είχε νόημα. Το άφησα τελικά γιατί ένιωθα λυπημένος, αλλά δεν έχασα το ενδιαφέρον μου για το παιχνίδι αυτό, έτσι μετά από λίγες εβδομάδες το προσπάθησα ξανά και τώρα σχεδόν το έχω τελειώσει.

Μαθ. 3: Με νευριάζει όταν δεν τα καταφέρνω στα πανιά. Και κάνω κάτι άλλο. Με τρομάζει καμία φορά που δεν τα καταφέρνω, αλλά συνήθως το ξαναπροσπαθώ πάλι. (Εννοώντας αθλούμενη στα πανιά).

Μαθ. 4: Όταν πάω σε αγώνες και δεν τα πηγαίνω πολύ καλά, λίγο στεναχωριέμαι. Αλλά ποτέ δεν εγκαταλείπω την προσπάθεια και συνεχίζω.

Μαθ.5: Απογοητεύομαι λίγο, αλλά θα προσπαθώ ξανά και ξανά.

Μαθ. 6: Βασικά η μαμά μου απογοητεύεται, εγώ εντάξει θα το κάνω αύριο. Κάποια φορά θα προσπαθήσω να το κάνω.

Μαθ. 7: Εγώ απλά δεν προσπαθώ πολλές φορές, αν τα καταφέρω είμαι εντάξει, αν όχι νιώθω λίγο αδύναμη. Κάποιες φορές συνεχίζω, όταν ξέρω ότι θα τα καταφέρω, κάποιες φορές όχι. Τα παρατάω.

Μαθ. 8: Όταν δεν τα καταφέρνω κάποιες φορές τα παρατάω και κάποιες φορές προσπαθώ.

Μαθ. 9: Εγώ δεν τα παρατάω, μέχρι να τα καταφέρω.

Μαθ. 10: Αποτυχία! Γιατί είμαι. Κάνω μια προσπάθεια και μετά τα παρατάω.

Μαθ. 11: Νιώθω θυμό. Αλλά προσπαθώ.

Μαθ. 12: Νιώθω άδικα, ότι αυτό έπρεπε να γίνει. Μερικές φορές προσπαθώ και άλλες εγκαταλείπω. Όταν εγκαταλείπω νιώθω άδικα και μετά είναι όλα καλά (πιθανόν εννοεί όταν τα καταφέρνει).

5. Πώς νιώθετε όταν πετυχαίνετε ένα στόχο; (ευημερία, αισιοδοξία, αυτοεκτίμηση)

Μαθητής 1: Νιώθω τέλεια, ικανοποιημένη. Δεν κάνω χιουχου αλλά χαίρομαι.

Μαθ.2: Νιώθω καλά

Μαθ. 3: Νιώθω χαρά, αυτό.

Μαθ. 4: Νιώθω χαρούμενος πάρα πολύ. Δεν έχω κάτι άλλο να πω.

Μαθ.5: Νιώθω χαρά

Μαθ. 6: Νιώθω χαρά, γιατί έχω καταφέρει να κάνω πράγματα που ήθελα τόσο καιρό.

Μαθ. 7: Νιώθω δυνατή, έτοιμη!

Μαθ. 8: Πολύ ωραία.

Μαθ. 9: Νιώθω τέλεια.

Μαθ. 10: Όπως είμαι πάντα. Φυσιολογικά. Δεν αντιδρώ καν. Καλά ίσως λίγο χαρά. Εκτός και αν καταφέρω να είμαι πιο γκρινιάρια, τότε θα είμαι απογοητευση.

Μαθ. 11: Νιώθω χαρά.

Μαθ. 12: Νιώθω πολύ χαρούμενη.

6. Πείτε τρία χαρακτηριστικά του εαυτού σας που σας αρέσουν και θα θέλατε να τα μοιραστείτε με τους άλλους (ευημερία, αυτοεκτίμηση)

Μαθητής 1: Οι βλεφαρίδες μου, τα χείλη μου και η ηρεμία μου. (Το κορίτσι εστίασε κυρίως στην εξωτερική του εμφάνιση, αλλά στην συνέχεια πρόσθεσε το κομμάτι της ηρεμίας, ως βασικό χαρακτηριστικό της.)

Μαθ.2: Τα αθλήματα, όπως το τένις και το ποδόσφαιρο, το ξυπνάω πρωί νωρίτερα από τους άλλους και να παίζω και μου αρέσει να περνάω χρόνο με τους φίλους μου.

Μαθ. 3: Είμαι καλή στο να αιωρούμαι στα πανιά, στο κολύμπι και στην ενόργανη

Μαθ. 4: Στα ηλεκτρονικά παιχνίδια και στον πόλο.

Μαθ.5: Είμαι καλή στο κοιμάμαι. Να βρίσκω πράγματα εύκολα, είμαι καλή ντεντέκτιβ (με περηφάνεια το λέει) και να είμαι καλή ηθοποιός.

Μαθ. 6: Είμαι καλός στο ποδόσφαιρο, στα μαθηματικά και στα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Έχω και άλλα πολλά εκατομμύρια.

Μαθ. 7: Είμαι καλή στον χορό, στην γλώσσα και μιλάω ωραία

Μαθ. 8: Είμαι καλή στο χορό, στην ενόργανη και στα μαθηματικά. Στην συμπεριφορά μου δεν είμαι πολύ καλή.

Μαθ. 9: Είμαι καλός στο πιάνο, στα μαθηματικά και στο καράτε.

Μαθ. 10: Είμαι καλή στην ιστορία, στην γλώσσα και στο Ρόμπλοξ (ηλεκτρονικό παιχνίδι). Δεν είμαι καλή στον χαρακτήρα, δεν έχω τίποτα καλό στον χαρακτήρα μου.

Μαθ. 11: Είμαι καλή στα ρωσικά, στην γυμναστική και στην μαγειρική.

Μαθ. 12: Είμαι καλή στην γλώσσα (μάθημα) και στην ζωγραφική, μου αρέσουν τα μαλλιά μου.

7. Όταν κάποιος/α συμμαθητής/τρια σας, σας εκφράσει ένα πρόβλημα του/της θα τον/της ακούσετε με προσοχή και θα τον/την βοηθήσετε; (ενσυναίσθηση, αντίληψη, ευαισθητοποίηση)

Μαθητής 1: Τις περισσότερες φορές ναι. Με τις κολητές μου, υπάρχουν λίγες φορές που δεν έχω μάθει τα συναισθήματα τους. Έτσι το συζητάμε και μετά τις βοηθάω.

Μαθ.2: Το καταλαβαίνεις από την έκφραση τους ότι δεν είναι καλά, δεν παίζει μαζί σου, δεν είναι χαρούμενος, είναι κάπως λυπημένος, στεναχωρημένος. Και έτσι τον ρωτάω τι έχει και προσπαθώ να τον βοηθήσω.

Μαθ. 3: Ναι, το κάνω κάποιες φορές και άλλες φορές με νευριάζει. Και μπλα μπλα μπλά, είναι λίγο σπαστικό. Αλλά το κάνω όμως.

Μαθ. 4: Ναι έτσι πιστεύω. Ναι και θα βοηθήσω αν χρειαστεί.

Μαθ.5: Θα βοηθήσω. Και αν μου πει κάτι που δεν πρέπει να πω, δεν θα το πω.

Μαθ. 6: Δεν είμαι πολύ καλός να ακούω, αλλά θα βοηθήσω. Θα προσπαθήσω όσο πιο πολύ μπορώ.

Μαθ. 7: Όταν είναι για τις φίλες μου, τις βοηθάω σίγουρα. Νιώθω ότι είμαι καλή φίλη όταν τις βοηθάω, ενώ αν είναι ένα μεγάλο πρόβλημα, όπως να πεθάνει κάποιος, δεν μπορώ να τις βοηθήσω, αλλά θα προσπαθήσω να τις κάνω να νιώσουν καλύτερα.

Μαθ. 8: Μερικές φορές.

Μαθ. 9: Εξαρτάται με το πρόβλημα. Αν είναι μικρό (το πρόβλημα) τον βοηθάω, αν πέθανε κάποιος, προσπαθώ να τον ηρεμήσω. (Η απάντηση αυτή είναι συνδυαστική με αυτό που ανέφερε η μαθήτρια 7, γιατί βρισκόντουσαν στην ίδια ομάδα)

Μαθ. 10: Μόνο θα ακούσω και αν μπορώ να βοηθήσω, τότε θα βοηθήσω.

Μαθ. 11: Θα την βοηθήσω την φίλη μου, αν έχει κάποιο πρόβλημα.

Μαθ. 12: Ναι, θα ακούσω τους φίλους μου και θα τους βοηθήσω.

➤ **Ερωτήσεις/ Απαντήσεις πριν την έναρξη του προγράμματος: Ομάδα ελέγχου**

1. Είναι εύκολο να εκφράζετε τα συναισθήματα σας στους άλλους ή όχι; (έκφραση συναισθημάτων)

Μαθητής 1: Όχι.

Μαθ.2: Στο παιδί που έχω εμπιστοσύνη θα τα πω.

Μαθ. 3: Μέτρια !

Μαθ. 4: Όχι .

Μαθ.5: Όχι, δεν μου είναι εύκολο. Προτιμώ να τα κρατάω μέσα μου.

Μαθ. 6: Ναι, μου είναι εύκολο.

Μαθ. 7: Όχι. Δεν θέλω να λέω στους άλλους τι νιώθω. Το είχα πει μια φορά και δεν μου βγήκε σε καλό. Αν είμαι χαρούμενος το κρατάω μέσα μου.

Μαθ. 8: Όχι, γιατί φοβάμαι ότι δεν θα βγει σε καλό αν πω τι νιώθω. Δεν εμπιστεύομαι, γιατί αν πω κάτι στους γονείς μου, μπορεί να με μαλώσουν.

Μαθ. 9: (Κομπιάζει)... Σε κάποια πράγματα ντρέπομαι είναι η αλήθεια και σε κάποια όχι, δηλαδή στις φίλες μου τα λέω όλα. Αν είναι για χαρά, αλλά δεν πρέπει να το μάθουν όλοι δεν το λέω.

Μαθ. 10: ...Όχι δεν είναι εύκολο να τα πω...

Μαθ. 11: Ναι μου είναι εύκολο (με λίγο δισταγμό)

Μαθ. 12: Παύση, σκέψη.. Μμμμ... όχι μου είναι εύκολο.

2. Όταν βρίσκεστε στο σχολείο προτιμάτε να περνάτε τον χρόνο σας μόνοι/ες ή με τους/της φίλους/ες σας; (κοινωνικότητα)

Μαθητής 1: Με τους φίλους μου.

Μαθ.2: Δεν έχω πρόβλημα. Είμαι ένα παιδί που και μόνη μου θα περάσω καλά. Δεν έχω θέμα.

Μαθ. 3: Με τους φίλους μου, μου αρέσει να περνάω τον χρόνο μου.

Μαθ. 4: Με τους φίλους μου και εγώ.

Μαθ.5: Με τους φίλους μου

Μαθ. 6: Με τους φίλους μου

Μαθ. 7: Με τους φίλους μου

Μαθ. 8: Με τους φίλους μου

Μαθ. 9: Προτιμώ κάποιες φορές μόνες μας, με την φίλη μου. Αν η φίλη μου λείπει θα κάτσω μόνη μου.

Μαθ. 10: Προτιμώ με ένα κορίτσι να περνάω χρόνο, γιατί αν θέλουμε να πούμε τα προσωπικά μας, έρχονται άλλες κοπέλες και αυτό είναι λίγο άβολο. Εγώ αν έλειπε η φίλη μου, θα πήγαινα να κάτσω με άλλα κορίτσια, αλλά δεν θα έλεγα τα προσωπικά μου

Μαθ. 11: Με τις φίλες μου

Μαθ. 12: Με τις φίλες μου

3. Νιώθετε ότι είστε μοναδικοί/ες, ξεχωριστοί/ες; Τι πιστεύεται ότι σας κάνει μοναδικούς/ες, ξεχωριστούς/ες; (αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση)

Μαθητής 1: Όχι δεν νιώθω μοναδικός και ξεχωριστός. Τα δυο παιδιά (N. 1 και N.2, απάντησαν αμέσως αρνητικά ότι δεν είναι μοναδικοί, οπότε ξανά έκανα την ερώτηση δίνοντας περισσότερα στοιχεία για να κατανοήσουν την ερώτηση. Στην συνέχεια απάντησαν)... Όταν όμως ένας φίλος έχει πρόβλημα, αν τον χτυπήσουν δηλαδή, θα πάω να τον βοηθήσω.

Μαθ.2: Δεν το νιώθω σχετικά αυτό. Δεν μπορώ να το νιώσω...Εγώ είμαι ένα παιδί που βοηθάω και άλλα παιδιά, για παράδειγμα αν είναι από άλλη θρησκεία ή αν του κάνουν bullying, θα μπω στην μέση να βοηθήσω.

Μαθ. 3: Είμαι καλή στην ζωγραφική και στο κολύμπι και νιώθω για αυτό ξεχωριστή

Μαθ. 4: Νιώθω ότι είμαι καλός στην ιστιοπλοΐα και είμαι καλός να είμαι το αρχηγόπουλο της ομάδας.

Μαθ.5: Ναι, ξέρω τι με κάνει μοναδικό. Ότι δεν είμαι μοναδικός.

Μαθ. 6: Δεν ξέρω τι με κάνει να ξεχωρίζω. Έχω μεγάλα μάτια.

Μαθ. 7: Είμαι αστεία, μου αρέσει να πειράζω τους φίλους μου.

Μαθ. 8: Δεν ξέρω, δεν το έχω σκεφτεί.

Μαθ. 9: Δεν νιώθω μοναδική...(κομπιάζει και σκέφτεται, μετά από περισσότερες ερωτήσεις της ερευνήτριας.) Είμαι καλή στα μαθήματα.

Μαθ. 10: Εγώ στον εξωτερικό μου κόσμο δεν νιώθω ξεχωριστή. Στον εσωτερικό μου κόσμο σκέφτομαι θετικά πράγματα, μου αρέσει να κάνω παρέα με άλλα άτομα, να τα ενθαρρύνω και να λέω ωραία πράγματα.

Μαθ. 11: Δεν έχω σκεφτεί τι μπορεί να με κάνει μοναδική. Μετά από σκέψη...είμαι καλή στο πιάνο (δυσκολεύτηκε πάρα πολύ να απαντήσει σε αυτή την ερώτηση, υπήρχε σκέψη και παύση, εν τέλει είπε ότι) ...Είμαι καλή στο πιάνο. (χωρίς να δίνει παραπάνω πληροφορίες)

Μαθ. 12: Δεν έχω σκεφτεί σε τι μπορεί να ξεχωρίζω.

4. Πως νιώθετε όταν δεν τα καταφέρνετε σε κάτι; Προσπαθείτε περισσότερο ή εγκαταλείπετε την προσπάθεια; (αυτοέλεγχος)

Μαθητής 1: Δεν το παίρνω και τόσο καλά. Αν δεν πετύχω απογοητεύομαι, αλλά συνεχίζω μέχρι να το καταφέρω.

Μαθ.2: Χάλια. Αν είναι ο στόχος μου και προσπαθώ και προσπαθούν και οι άλλοι να με βοηθήσουν να τον πετύχω, θα νιώσω χάλια. Μπορώ να το κάνω, αλλά δεν το κάνω. Δεν τα παρατάω μέχρι να το πετύχω.

Μαθ. 3: Συνεχίζω και προσπαθώ μέχρι να τα καταφέρω.

Μαθ. 4: Μια φορά στην ιστιοπλοΐα γυρίσαμε τούμπα και έβαλα όλη την δύναμη μου για να γυρίσουμε και τα κατάφερα. Δεν εγκατέλειψα την προσπάθεια μου. Ένιωσα μεγάλη χαρά.

Μαθ.5: Εμμ εξαρτάται...Όταν προσπαθώ κάτι πολύ και δεν το πετυχαίνω, τότε θυμώνω και τα παρατάω.. Αλλά μετά το ξαναπιάνω και αν πετύχει, τότε όλα καλά!

Μαθ. 6: Κάποιες φορές εγκαταλείπω και κάποιες προσπαθώ.

Μαθ. 7: Στεναχωριέμαι αν δεν τα καταφέρω, αλλά συνεχίζω να προσπαθώ.

Μαθ. 8: Μμμ... δεν ξέρω.. (σκέφτεται)...άλλες φορές προσπαθώ και άλλες όχι.

Μαθ. 9: Κάποιες φορές όταν προσπαθώ, στην δεύτερη φορά που δεν τα καταφέρνω νιώθω λυπημένη, όταν όμως έχω προσπαθήσει πάρα πολλές φορές αρχίζω να εκνευρίζομαι, αλλά δεν σταματώ.

Μαθ. 10: (Σιωπή για μεγάλη διάρκεια)...Δεν ξέρω...Θυμώνω και μετά δεν ξεσπάω στον εαυτό μου, αλλά στους άλλους, έχω νεύρα και ξεσπάω σε κάποιον που δεν φταίει, θέλω να σταματήσω να ξεσπάω στους άλλους. Αλλά μετά φεύγει ο θυμός και ηρεμώ, δεν λέω όμως αυτό που νιώθω, δεν θέλω.

Μαθ. 11: Δεν ξέρω...ίσως λύπη κάποιες φορές.

Μαθ. 12: Εγώ αν δεν τα καταφέρω μια φορά, δεν στεναχωριέμαι, απλά σκέφτομαι πως έπαιξα και αν πέρασα καλά. Συνεχίζω.. δεν σταματάω, ακόμα και αν δεν τα έχω καταφέρει.

5. Πώς νιώθετε όταν πετυχαίνετε ένα στόχο; (ευημερία, αισιοδοξία, αυτοεκτίμηση)

Μαθητής 1: Τέλεια!

Μαθ.2: Νιώθω χαρούμενη. Και να μην το πετύχω, πάλι χαρούμενη νιώθω, απλά θα βάλω λίγο περισσότερη προσπάθεια στην δεύτερη ευκαιρία μου.

Μαθ. 3: Νιώθω χαρούμενη και δυνατή.

Μαθ. 4: Νιώθω χαρούμενος, νιώθω ότι κάτι κατάφερα.

Μαθ.5: Νιώθω δυνατός. Ότι τα κατάφερα.

Μαθ. 6: Νιώθω ωραία.

Μαθ. 7: Είμαι πολύ χαρούμενος .

Μαθ. 8: Νιώθω καλά, εντάξει.

Μαθ. 9: Είμαι αρκετά χαρούμενη με τον εαυτό μου και το προσπαθώ πάρα πολλές φορές για να το πετύχω.

Μαθ. 10: ΕΕΕΕ...εγώ...ναι εντάξει το έκανα, μπράβο μου, αν είναι ένα πρόβλημα, λέω το έκανα και κλείνω το βιβλίο.

Μαθ. 11: Νιώθω χαρά.

Μαθ. 12: Είμαι χαρούμενη.

6. Πείτε τρία χαρακτηριστικά του εαυτού σας που σας αρέσουν και θα θέλατε να τα μοιραστείτε με τους άλλους (ευημερία, αυτοεκτίμηση)

Μαθητής 1: Μου αρέσει η εμφάνιση μου, αλλά μου αρέσει που λέω στον εαυτό μου, ότι θα τα καταφέρω. Όταν θέλω να μοιραστώ κάτι με τους φίλους μου, το μοιράζομαι. (Στην συνέχεια η μαθήτρια Ν.2, συμπληρώνει για τον μαθητή Ν.1 ότι είναι καλός στα μαθήματα και είναι δίκαιος.)

Μαθ.2: Εμένα μου αρέσει η εμφάνιση μου, τα ρούχα μου, τα παπούτσια μου. Θα ήθελα να μοιραστώ επίσης την καλοσύνη που έχω, για τα μικρά παιδιά. Θα ήθελα να μοιραστώ την βοήθεια που προσφέρω σε παιδιά, γιατί παίζω μαζί τους και ας είναι από άλλη θρησκεία. Αν μου ζητήσει ο δάσκαλος μου να τα βοηθήσω με την γλώσσα στα παιδιά.

Μαθ. 3: Είμαι πολύ καλή στο κολύμπι, κάνω εύκολα φίλους και είμαι καλή στην ζωγραφική.

Μαθ. 4: Είμαι πολύ καλός στην ιστιοπλοΐα και δεν βαριέμαι να ξυπνάω το πρωί. Και νομίζω ότι είμαι αστείος.

Μαθ.5:

Μαθ. 6: Είμαι γενναιόδωρη, αν κέρδιζα κάτι θα το μοιραζόμουν με τους φίλους μου. Επίσης είμαι καλή στο να τραγουδάω, αλλά ντρέπομαι να τραγουδήσω μπροστά στους άλλους.

Μαθ. 7: παύση... εμμ.. δεν ξέρω.. είμαι καλός στο ποδόσφαιρο και μου αρέσει να λέω αστεία με τους φίλους μου.

Μαθ. 8: Είμαι καλή στην ζωγραφική.

Μαθ. 9: μου αρέσουν τα μαλλιά μου, μου αρέσει που εεε δεν είμαι σαν κάποιους άλλους δεν νοιάζονται για τα άλλα παιδιά, εγώ νοιάζομαι, ακόμα και αν είναι αντίπαλος μου, προσπαθώ να γίνω φίλη του και μου αρέσει που είμαι καλή στην ιστορία, στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, μου αρέσει που προσπαθώ.

Μαθ. 10: Έμενα μου αρέσει η ζωγραφική, δεν είμαι καλή, αλλά μου αρέσει γιατί ηρεμώ όταν ζωγραφίζω, μου αρέσει να φτιάχνω τα μαλλιά μου, μου αρέσει να παίζω με τις φίλες μου και να τους εκφράζω τα προβλήματα μου.

Μαθ. 11: Παύση μεγάλη..... είμαι έξυπνη, είμαι καλή στα γαλλικά.

Μαθ. 12: Είμαι ευγενική, μου αρέσει να τραγουδάω.

7. Όταν κάποιος/α συμμαθητής/τρια σας, σας εκφράσει ένα πρόβλημα του/της θα τον/της ακούσετε με προσοχή και θα τον/την βοηθήσετε; (ενσυναίσθηση, αντίληψη, ευαισθητοποίηση)

Μαθητής 1: Θα τον ακούσω, θα μου πει το πρόβλημα του και αμέσως θα τον βοηθήσω.

Μαθ.2: Θα τον/την ακούσω πρώτα να δω τι θα μου πει. Ας πούμε αν είναι κάτι σημαντικό θα βοηθήσω. Αν είναι κάτι ασήμαντο δεν έχει νόημα, αφού είναι ασήμαντο. (Στο σημείο αυτό την ρωτάω, αν είναι όμως σημαντικό για τον/την ίδιο/α και απαντάει) Αν είναι όμως καλός φίλος ή φίλη θα βοηθήσω.

Μαθ. 3: Ναι θα βοηθήσω. Θα ανοίξω τα χέρια μου να βοηθήσω.

Μαθ. 4: Γενικά θα είμαι στο πλευρό της φίλης μου αν με χρειαστεί. Όπως οι φίλες και οι φίλοι μου ήταν στο πλευρό μου, όταν τους χρειάστηκα.

Μαθ.5: Ναι, αν χρειαστεί θα βοηθήσω.

Μαθ. 6: Ναι, το έχω κάνει πολλές φορές.

Μαθ. 7: Ναι αμέ! Προσπαθώ δηλαδή...(γέλια)

Μαθ. 8: Ναι θα βοηθήσω, θα είμαι εκεί να ακούσω και αν μπορώ θα πω κάτι καλό για να νιώσει καλύτερα.

Μαθ. 9: Μου αρέσει να ακούω τα προβλήματα των φίλων μου και αν μου είναι εύκολο τους βοηθώ όπως μπορώ, αν δεν μπορώ τους λέω πράγματα για μην είναι στεναχωρημένοι, τους υποστηρίζω, τους λέω ότι ό,τι και να γίνει θα είμαστε πάντα φίλες σου.

Μαθ. 10: Εγώ πάντα φοβόμουν, μήπως τους πω κάτι που δεν τους αρέσει, θα προσπαθήσω να βοηθήσω, υπάρχουν φορές που δεν θέλει να μου ανοιχτεί μια φίλη μου, όμως όταν θέλει θα την ακούσω. Το πρόβλημα που έχω εγώ είναι ότι δεν θέλει να την βοηθήσω, θα της πω συγγνώμη δεν μπορώ να καταλάβω τι έχεις αν δεν μου το πεις.

Μαθ. 11: Ναι, μπορώ και προσπαθώ να βοηθήσω.

Μαθ. 12: Ναι μπορώ.

➤ **Ερωτήσεις/ Απαντήσεις μετά την λήξη του προγράμματος: Πειραματική Ομάδα**

1. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής σας βοήθησε να εκφράζετε καλύτερα τα συναισθήματα σας;

Μαθ.1: Μπόρεσα να μάθω και άλλα συναισθήματα... δεν είχα σκεφτεί ποτέ πριν, τι μπορεί να νιώθει η Ε.

Μαθ.2: Ναι με βοήθησε.. αν και πάντα λέω αυτά που νιώθω.

Μαθ.3: Ναι πιστεύω πως ναι...Μου αρέσει που στο μάθημα δεν ντρεπόμουν να δείξω αυτό που νιώθω.

Μαθ.4: Ναι, νιώθω ότι έμαθα να διαχειρίζομαι τα συναισθήματα μου, καλύτερα από παλιά.

Μαθ.5 : Ήταν εύκολο να δείχνω τι νιώθω.. κυρία ήταν πολύ παιχνιδιάρικα αυτά που κάναμε...

Μαθ.6 : Μου αρέσει να λέω τι νιώθω και μου αρέσει τότε που κάναμε τα θεατράκια με τα συναισθήματα, που κάναμε αστεία και γελούσαμε.

Μαθ.7 : Εμμ όχι πολύ...αλλά πέρναγα ωραία με τα παιχνίδια που παίζαμε... ένιωθα καλά.

Μαθ.8: Ναι ίσως ...(διστακτικά)

Μαθ.9: Δεν νιώθω κάποια αλλαγή...Τα ίδια... (απότομα και κοφτά)

Μαθ.10: Ναι σίγουρα...είχε πλάκα όταν ο Β. έκανε τον φοβισμένο, μου θύμισε τον εαυτό μου.

Μαθ.11: Μου είναι ακόμα δύσκολο, αλλά μου άρεσε πολύ όταν παίζαμε παντομίμα σε ομάδες και έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε το πρόσωπο μας για να δείξουμε το συναίσθημα μας.

Μαθ.12: Δεν μου είναι εύκολο να εκφράζω τα συναισθήματα μου, όπως είχα πει και στην αρχή.

2. Ποια παιχνίδια σας άρεσαν και ποια σας δυσκόλεψαν;

Μαθ.1: Εμένα μου άρεσαν όλα αυτά που κάναμε, περνούσα ωραία κάθε φορά!(με ενθουσιασμό)

Μαθ.2: Μου άρεσε τότε που παίζαμε με τα μπαλόνια και όταν χορεύαμε, βασικά όλα ωραία ήταν.

Μαθ.3: Κυρία εμένα μου άρεσαν όλα, αν κάτι με δυσκόλεψε ήταν τότε με την Ματού που έπρεπε να μπούμε σε κύκλους.

Μαθ.4: Ότι κάναμε μου άρεσε.

Μαθ.5: Εμένα μου άρεσαν όλα, αγαπώ την θεατρική αγωγή! Δεν θέλω να τελειώσει.

Μαθ.6: Κυρία, εμένα μου άρεσε όταν ήμασταν εξερευνητές και βρήκαμε το κουτί και φτιάξαμε τις λέξεις και κάναμε παντομίμα...αυτό μου άρεσε....Ααα και οι πίνακες ήταν ωραίοι.

Μαθ.7.: Το γλυπτό που κάναμε στο τέλος που αγκαλιαστήκαμε. Αυτό ήταν πολύ ωραίο.

Μαθ.8: Όλα ωραία ήταν κυρία.

Μαθ.9: Καλά ήταν όλα.. καμία φορά βαριόμουν που περίμενα την σειρά μου.

Μαθ.10: Και μένα μου άρεσε το γλυπτό πολύ και η ιστορία της Ματού και οι πίνακες που κάναμε τα αγάλματα.

Μαθ.11: Εμένα μου άρεσαν τα θεατρικά, κάθε φορά που βάζαμε τα υφάσματα και τα καπέλα και κάναμε κάποιον. Μου φάνηκε κάπως δύσκολο όταν έπρεπε να πούμε τι σκέφτεται ο άλλος.

Μαθ.12: Δεν μου άρεσε που έπρεπε να παρουσιάσω.

3. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής σας βοήθησε να ανακαλύψετε χαρακτηριστικά του εαυτού σας που δεν γνωρίζατε;

Μαθ.1: (παύση...) Μμμ... δεν ξέρω δεν το έχω σκεφτεί.

Μαθ.2: Κατάλαβα ότι είμαι καλός στην παντομίμα. (Γέλια)

Μαθ.3: Νομίζω ότι ανακάλυψα πόσο υπομονετική είμαι, ειδικά όταν περιμέναν την σειρά μας για να παρουσιάσουμε τα θεατρικά.

Μαθ.4: (Σκεπτική) Εμμ.. δεν είμαι σίγουρη.

Μαθ.5: (Παύση)..Δεν ντρέπομαι πια να εκφράζομαι όπως πριν. Αγχώνομαι λιγότερο να πω αυτό που σκέφτομαι.

Μαθ.6: Κυρία, νομίζω ότι έχω πολύ φαντασία, ειδικά με αυτά που έλεγα τότε στους πίνακες (γέλια και ενθουσιασμός).

Μαθ.7: Ναι ίσως..

Μαθ.8: Κυρία, εγώ πιστεύω ότι έμαθα να συνεργάζομαι πιο καλά, ειδικά τότε με την
Στ

Μαθ.9: Δεν άλλαξε τίποτα, δεν μου αρέσει τίποτα στον εαυτό μου.

Μαθ.10: Κοιτάζετε, τότε με την ιστορία της Ματού, που κάναμε ότι φοράμε τα παπούτσια, νομίζω ότι ανακάλυψα πως να καταλαβαίνω τους άλλους. Το κάνω και στο σπίτι αυτό, φοράω τα παπούτσια και σκέφτομαι...

Μαθ.11: Κατάλαβα ότι μπορώ να δείξω αυτό που νιώθω χωρίς λόγια... Εντάξει και πως να τα πω βέβαια.

Μαθ.12: Εγώ πιστεύω ότι δεν ανακάλυψα κάτι.

4. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής σας βοήθησε να βρίσκεται λύσεις όταν τσακώνεστε ή διαφωνείτε κάπου με τους συμμαθητές σας;

Μαθ.1: Στην αρχή δεν ήθελα καθόλου να συνεργαστώ με την ομάδα μου, πίστευα ότι δε θα τα καταφέρουμε, αλλά μετά μου άρεσε πολύ η ιστορία που φτιάξαμε και ένιωσα χαρούμενος.

Μαθ.2: Ναι. Οι ρόλοι που παίζαμε, μου άρεσαν γιατί έτσι καταλαβαίνω τι νιώθει ο άλλος πιο εύκολα.

Μαθ.3: Όχι και πολύ, αλλά στο μάθημα πέρναγα ωραία.

Μαθ.4: Έμαθα να περιμένω την σειρά μου για να μιλήσω. Θέλω όμως τόσα πολλά να πω κυρία.

Μαθ.5: Κυρία θυμάστε...(κοιτάει με νόημα).. ήταν πολύ δύσκολο να συνεργαστώ με τον Γ. όλο έκανε πλάκα και δεν το έπαιρνε στα σοβαρά και με νευριάζε, όμως μετά που σταμάτησε και παίζαμε τελικά,

Μαθ.6: Κυρία, εμένα με βοήθησε να λέω συγγνώμη πιο εύκολα, τότε με την Ε. που δεν θέλαμε να παίζουμε και βρήκαμε την λύση τελικά.

Μαθ.7: Κυρία, εγώ πιστεύω ότι όταν συνεργαζόμαστε και προσπαθούμε να βρούμε λύση στο πρόβλημα, χωρίς να τσακωνόμαστε τότε όλοι είμαστε χαρούμενοι.

Μαθ.8: Ναι κυρία και εγώ συμφωνώ με την Στ., μπορέσαμε να βρούμε λύση, δεν είχε νόημα να είμαστε τσακωμένες.

Μαθ.9: Όχι, μου σπάνε όλοι τα νεύρα!!

Μαθ.10: Εμμ.. (παύση, σκέψη)... εντάξει ναι, μάλλον.

Μαθ.11: Κυρία, όταν παίζαμε τα θεατρικά δεν είχε νόημα να τσακωνόμαστε...

Μαθ.12: Εγώ είμαι πιο ήρεμη τώρα, θα προσπαθήσω να μην θυμώνω τόσο με τις φίλες μου.

5. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής σας βοήθησε να καταλάβετε τα συναισθήματα των άλλων και να μπειτε στην θέση τους;

Μαθ.1: Ναι.. στην αρχή ήταν δύσκολο να πω την ιστορία της Μ., αλλά προσπαθούσα να θυμηθώ ακριβώς τα λόγια της και στο τέλος μου άρεσε που τα κατάφερα, είχε πλάκα που ήμουν για λίγο η Μ.

Μαθ.2: Δεν είναι εύκολο να μπαίνεις στην θέση του άλλου, θέλει προσπάθεια και προσπαθώ να μπω στην θέση του...ναι, πιστεύω ότι με βοήθησε, ναι.

Μαθ.3: Εντάξει ίσως να μπορώ να τις κατανοήσω καλύτερα, αν είναι πολύ σοβαρό το πρόβλημα.

Μαθ.4: Κυρία, όταν έπρεπε να ακούσουμε την ιστορία του άλλου, ήταν πολύ δύσκολο και μετά να την πούμε, όμως τα κατάφερα.. άρα μάλλον έμαθα να ακούω..(γέλια)

Μαθ.5: Ναι πιστεύω ότι με βοήθησε.

Μαθ.6: Ναι (παύση)...μάλλον.

Μαθ.7: Είναι δύσκολο να καταλάβεις τον άλλον, όμως μου άρεσε πολύ που μεταμορφώθηκα στον ήρωα του πίνακα με το φοβισμένο πρόσωπο

Μαθ.8:

Μαθ.9: Δεν ξέρω, ίσως...μπορώ να καταλάβω πότε είναι λυπημένοι.

Μαθ.10: Ναι κυρία σίγουρα, όπως είπα και πριν, εμένα μου άρεσε που κάναμε το παιχνίδι με τα παπούτσια και μπαίναμε στην θέση του άλλου.

Μαθ.11: Νομίζω ότι έγινα καλύτερη φίλη, γιατί ακούω με περισσότερη προσοχή την φίλη μου.

Μαθ.12: Ναι μπορώ να καταλάβω πιο καλά τι νιώθουν οι άλλοι.

➤ Ερωτήσεις/ Απαντήσεις μετά την λήξη του προγράμματος: Ομάδα Ελέγχου

1. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής σας βοήθησε να εκφράζετε καλύτερα τα συναισθήματά σας;

Μαθ.1: Εμμ ίσως, δεν μου είναι εύκολο κιόλας.

Μαθ.2: Ναι με βοήθησε, νιώθω πιο άνετα να τα πω.

Μαθ.3: Νιώθω πιο καλά, να δείξω τι νιώθω μπροστά στους άλλους.

Μαθ.4: Δεν είναι ακόμα εύκολο, αλλά κάπως καλύτερα.

Μαθ.5 : (παύση)... έτσι και έτσι.

Μαθ.6 : Ναι με βοήθησε, μου αρέσει να παίζω και να δείχνω τι νιώθω.

Μαθ.7 : (σκεπτικός)...Δεν θα το λέγα, όχι.

Μαθ.8: Μου είναι ακόμα δύσκολο να λέω αυτό που νιώθω, αλλά μου άρεσαν πολύ τα παιχνίδια.

Μαθ.9: Δεν ντρέπομαι τόσο πια να πω αυτό που νιώθω στις φίλες μου. Μου αρέσει που λέω τι νιώθω.

Μαθ.10: Εμένα δεν με βοηθάει πολύ, γιατί όπως είπα και πριν δεν μου αρέσει να εκφράζομαι, μου αρέσει να τα κρατάω για τον εαυτό μου. Δεν βρήκα τον τρόπο μέσα από το παιχνίδι να το εκφράσω, αλλά μου αρέσει να συμμετέχω.

Μαθ.11: Ναι, είμαι πιο άνετος να πω αυτό που νιώθω

Μαθ.12: Ναι, ίσως.. δεν ξέρω...

2. Ποια παιχνίδια σας άρεσαν και ποια σας δυσκόλεψαν;

Μαθ.1: Εμένα μου άρεσαν όλα!!!!(με πολύ ενθουσιασμός)

Μαθ.2: Κυρία, το παιχνίδι με τους κλέφτες ήταν τέλειο!

Μαθ.3: Όλα!!

Μαθ.4: Εμένα μου άρεσε πολύ το μουσείο.

Μαθ.5 : Ναι και μένα, το μια νύχτα στο μουσείο, αυτό με τα κλειδιά.

Μαθ.6: Κυρία, εμένα μου άρεσε όταν χορεύαμε και όταν παίζαμε την Ντενεκεδούπολη.

Μαθ.7 : Και μένα μου άρεσε η Ντενεκεδούπολη με τον Λαδένιο, τον κακό!

Μαθ.8: Όλα ωραία ήταν.

Μαθ.9: Εμένα μου άρεσαν όλα κυρία, μου αρέσει πολύ το μάθημα της θεατρικής αγωγής.

Μαθ.10: Όλα ήταν ωραία, ίσως λίγο βαρετό όταν έπρεπε να βρούμε τι σκέφτονται αυτοί στους πίνακες. Κράτησε πολύ ώρα.

Μαθ.11: Κυρία εμένα μου άρεσε όταν παίρναμε τα υφάσματα και ντυνόμασταν και βάζατε τα φώτα για να κάνουμε θέατρο.

Μαθ.12: Όλα μου άρεσαν.

3. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής σας βοήθησε να ανακαλύψετε χαρακτηριστικά του εαυτού σας που δεν γνωρίζατε;

Μαθ.1: Ανακάλυψα ότι μου αρέσει το θέατρο και να παίζω διάφορους ρόλους.

Μαθ.2: Κυρία δεν ξέρω (κάπως ντροπαλά)...ίσως ότι είμαι...αχ δεν ξέρω..

Μαθ.3: Νομίζω ότι δεν ντρέπομαι τόσο, να λέω αυτό που νιώθω.

Μαθ.4: Εγώ ανακάλυψα ότι μου αρέσει να λέω ιστορίες.

Μαθ.5 : Δεν ξέρω, δεν το έχω σκεφτεί.

Μαθ.6 : Εμένα μου αρέσει να παίζω θέατρο. Όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω ηθοποιός.

Μαθ.7 : Δεν νομίζω ότι ανακάλυψα κάτι.

Μαθ.8: Εγώ κατάφερα να έχω περισσότερη υπομονή με τους άλλους. Κυρία, ειδικά όταν σταματούσαμε το παιχνίδι, γιατί κάποια παιδιά έκαναν φασαρία και περιμέναμε, για να ηρεμήσουν και να συνεχίσουμε.

Μαθ.9: Τα παιχνίδια με βοήθησαν να καταλάβω τι θέλω να κάνω όταν μεγαλώσω, θέλω να κάνω θεατρική αγωγή, μου αρέσουν πολύ αυτά που κάνουμε και επειδή παλιά στο άλλο σχολείο που ήμουν κάναμε το μάθημα στην τάξη, δεν μου άρεσε τόσο, όμως εδώ είναι πολύ όμορφος ο χώρος και μου αρέσει πάρα πολύ.

Μαθ.10: Ίσως να μην θυμώνω τόσο πολύ με τους άλλους.

Μαθ.11: Κυρία, εγώ νιώθω πιο καλά να λέω τις ιδέες μου και αυτά που νιώθω. Όταν ανέβαινα πάνω στην σκηνή και παίζαμε με τους άλλους ήταν πολύ ωραία. Μου άρεσε που όταν είμασταν στην ομάδα τα παιδιά έπαιζαν την πρόταση μου. Ένιωσα δυνατή.

Μαθ.12: Μπορώ να συμμετέχω πιο εύκολα στα παιχνίδια.

4. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής σας βοήθησε να βρísκεται λύσεις όταν τσακώνεστε ή διαφωνείτε κάπου με τους συμμαθητές σας;

Μαθ.1: Δύσκολα κυρία. Ειδικά κάποια παιδιά, δεν θέλανε να σταματήσουν την φασαρία και μας χάλαγαν συνέχεια το παιχνίδι. Όμως εγώ κατάλαβα ότι στο παιχνίδι μπορώ να ηρεμώ.

Μαθ.2: Ναι με βοήθησε.

Μαθ.3: Όταν μιλούσαμε ήρεμα μπορούσαμε να τα βρούμε πιστεύω. Όταν λέγαμε και τις ιδέες μας.

Μαθ.4: Θέλουμε πολύ δουλειά κυρία. Κάποια παιδιά πρέπει να μάθουν να ακούν και τους άλλους, δεν μπορεί να γίνεται πάντα το δικό τους (αγανακτισμένα).

Μαθ.5 : Εγώ όταν τσακώνομαι με τις φίλες μου, προσπαθούμε μετά να τα βρούμε, έτσι κάνουν οι καλές φίλες και είμαστε πάλι χαρούμενες.

Μαθ.6 : Όταν προσπαθούσαμε να βρούμε όλοι μαζί μια λύση και είμασταν ενωμένοι, τότε τα καταφέρναμε.

Μαθ.7 : Όχι.

Μαθ.8: Δεν νομίζω, όχι.

Μαθ.9: Ναι, μας βοήθησε, όταν παίζαμε το μουσείο, δεν έκανε κανένας φασαρία.

Μαθ.10: Εμμ... όχι και πολύ...ειδικά όταν τσακωνόμουν με τον Α., μετά δεν ήθελα να παίξω στο παιχνίδι.

Μαθ.11: Προσπάθησα, αλλά δεν ήταν εύκολο με κάποια παιδιά.

Μαθ.12: Ναι με βοήθησε, όταν διαφωνούσαμε με την ομάδα μου, αλλά μετά το συζητούσαμε, βρísκαμε λύση και μετά ήταν διασκεδαστικό.

5. Το μάθημα της θεατρικής αγωγής σας βοήθησε να καταλάβετε τα συναισθήματα των άλλων και να μπειτε στην θέση τους;

Μαθ.1: Εγώ πάντα ακούω και βοηθάω τους φίλους μου, δεν άλλαξε κάτι.

Μαθ.2: Θα ακούσω τι έχει να πει και αν μπορώ θα βοηθήσω, όταν τσακώνονταν ο Α. με τον Γ. προσπαθούσα να τους βοηθήσω να τα βρουν.

Μαθ.3: Δεν με βοήθησε τόσο να καταλάβω τους άλλους, αλλά μπορώ να καταλάβω καλύτερα εμένα.

Μαθ.4: Κυρία, εγώ κατάλαβα ότι πρέπει να αγαπάμε ο ένας τον άλλον, έτσι δεν θα τσακωνόμαστε και θα περνάμε καλά.

Μαθ.5 : Δεν είναι εύκολο να καταλάβω τα συναισθήματα των άλλων, αλλά θα προσπαθήσω να ακούσω το πρόβλημα των φίλων μου.

Μαθ.6 : Έτσι και έτσι.

Μαθ.7 : Θέλω να βοηθήσω όπως μπορώ, αλλά είναι δύσκολο να μπω στην θέση του άλλου.

Μαθ.8: Ναι πιστεύω ότι βοήθησε.

Μαθ.9: Εμένα μου βοήθησε, μου αρέσει να λέω τι νιώθω και μου αρέσει τότε που κάναμε τα θεατράκια με τα συναισθήματα, που κάναμε αστεία και γελούσαμε, αυτά μου άρεσαν πάρα πολύ και ακόμα μου αρέσουν. Δεν μου άρεσε όταν ήταν να συνεργαστώ με κάποια παιδιά και αυτά δεν θέλανε να συνεργαστούν καθόλου και έκαναν φασαρία ακόμα και όταν τους έλεγαν να σταματήσουν. Ναι, νιώθω ότι έμαθα να διαχειρίζομαι τα συναισθήματα μου, καλύτερα από παλιά.

Μαθ. 10: Εεε λίγο, ήταν πολλές φορές δύσκολο να συνεργαστούμε, δεν μου άρεσε αυτό. Πρέπει να ακούμε περισσότερο ο ένας τον άλλον.

Μαθ. 11: Ναι με βοήθησε, μου άρεσε το παιχνίδι με το μουσείο. Με βοήθησε να μην εγκαταλείπω την προσπάθεια μου. Με βοήθησε να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου.

Μαθ. 12: Ναι με βοήθησε. Σε κάποια πράγματα που είναι δύσκολα να τα σκεφτώ, τώρα μπορώ να το κάνω. Με βοήθησε να προσπαθώ να συνεργαστώ με τους άλλους συμμαθητές μου, αλλά δεν πετύχαινε πάντα.

Παράρτημα 2

Α) Πρόγραμμα δράσεων για την συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών της Δ΄ τάξης με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης

Πρώτος κύκλος δράσεων

1^η Δράση/ 1^η Συνάντηση: Οι Μαχητές

Στόχοι: Ενεργοποίηση της ομάδας με σκοπό το δέσιμο, την εμπιστοσύνη και την συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Ανάπτυξη του σωματικού ελέγχου, της συγκέντρωσης, της αντίληψης και αυτοαντίληψης. Έκφραση των ιδεών.

Αντικείμενα δράσης : ντέφι, μαρκαδόροι, χαρτί του μέτρου, μικρά χαρτάκια, κουτί

Εισαγωγή/Προετοιμασία

- Κύκλος καλωσορίσματος:

Στο κύκλο η ομάδα ξεκινάει την συνάντηση της με το τραγουδάκι του Καλωσορίσματος. Αυτό γίνεται από την αρχή της σχολικής χρονιάς, έτσι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με την δράση αυτή. Η εμψυχώτρια κρατάει ένα ντέφι και δίνει τον ρυθμό στην ομάδα. Όλοι μαζί με παλαμάκια τραγουδάμε :

Έλα να παίζουμε,
Έλα να γελάσουμε,
Έλα να συναισθανθούμε,
Καλημέρα, Καλημέρα
Κα-λημέρα, Κα-λημέρα

Καλημέρα σου ... (κάθε παιδί με την σειρά λέει το όνομα του δυνατά, πχ. Παύλος)

Κάλημερα σας παιδιά!!

- Κυρίες και κύριοι σας παρουσιάζω τον/την:

Η ομάδα παραμένει στον κύκλο, τα παιδιά καλούνται να παρουσιάσουν τον/την διπλανή τους, λέγοντας το όνομα τους και ένα θετικό στοιχείο για αυτόν/την. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά καλούνται να μιλήσουν για τους συμμαθητές τους, ανακαλύπτοντας τα θετικά χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους.

- Βρίσκοντας τον ρυθμό:

Η ομάδα παραμένει στον κύκλο σε όρθια θέση. Η εμψυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να επαναλάβουν μετά από εκείνη ότι πει και ότι κίνηση κάνει. Σκοπός της άσκησης είναι τα παιδιά να ενεργοποιηθούν ομαδικά, να αναπτύξουν τον ρυθμό τους και την συνοχή.

Εμψυχώτρια: Μπουμ!

Παιδιά (ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ): Μπουμ!

Ε: Μπουμ-Τσίκα!

Π: Μπουμ-Τσίκα!

Ε: Μπουμ-Τσίκα-Ρόκα (παλαμάκι)!

Π: Μπουμ-Τσίκα-Ρόκα (παλαμάκι)!

Ε: Μπουμ-Τσίκα-Ρόκα-Τσίκα-Ρόκα-Μπουμ (παλαμάκι και χτύπημα ποδιού ταυτόχρονα)!

Π: Μπουμ-Τσίκα-Ρόκα-Τσίκα-Ρόκα-Μπουμ (παλαμάκι και χτύπημα ποδιού ταυτόχρονα)!

Το παιχνίδι αυτό επαναλαμβάνεται άλλα τέσσερις φορές, με αργό ρυθμό, με γρήγορο, σαν να βαριόμαστε και σαν να είμαστε τραγουδιστές της όπερας).

- Εμπρός όλοι να...

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Η εμπυχωτρία εξηγεί στα παιδιά το παιχνίδι. Ένας/ένας, μία/μία προτείνουμε στην ομάδα να κάνει κάτι ξεκινώντας πάντα με την πρόταση «Εμπρός όλοι να...πχ. χοροπηδήσουμε, να κάνουμε τις μαϊμούδες, να γελάσουμε δυνατά, να κάνουμε ότι σκουπίζουμε κτλ.». Το παιχνίδι ολοκληρώνεται όταν παίζει και ο τελευταίος παίκτης.

Κυρίως θέμα

- Ότι μας ενώνει, ότι μας Χωρίζει.

Η δραστηριότητα αυτή χωρίζεται σε δυο σκέλη.

Στην δραστηριότητα αυτή η εμπυχωτρία μοιράζει στους μαθητές/τριες post it και τα προτρέπει να γράψουμε στο χαρτάκι, τρία στοιχεία της προσωπικότητας τους, ένα για την εμφάνιση τους, όπως φοράω γυαλιά, είμαι ψηλός, έχω μακριά μαλλιά, ένα του χαρακτήρα τους, όπως είμαι ευγενικός, μου αρέσει να βοηθάω, είμαι έξυπνη και μια δραστηριότητα που τους αρέσει να κάνουν, όπως αγαπημένο παιχνίδι/ομάδα/ταινία/βιβλίο/τραγούδι, χωρίς όμως να γράψουν το όνομα τους.

Στην συνέχεια η εμπυχωτρία ζητάει από τους μαθητές/τριες να βάλουν το χαρτάκι τους στο κουτί που κρατάει στα χέρια της. Στην συνέχεια κάθε μαθητής τραβάει από το κουτί ένα χαρτάκι και πρέπει να διαβάσει δυνατά όλα τα στοιχεία που είναι γραμμένα, τα υπόλοιπα παιδιά πρέπει να μαντέψουν ποιος/α συμμαθητής/τρια τους είναι στο χαρτάκι.

Αφού ολοκληρωθεί το παιχνίδι αυτό, η εμπυχωτρία καλεί τα παιδιά να κολλήσουν τα χαρτάκια τους στο μεγάλο χαρτί που είναι κολλημένο στον τοίχο και τους δίνει από ένα μαρκαδόρο. Αφού έχουν κολλήσει όλοι/ες το χαρτάκι τους, με τον μαρκαδόρο ενώνουν με μια γραμμή το κοινό ενδιαφέρον που βρήκαν με τους συμμαθητές τους. Έτσι δημιουργείται το σύμπλεγμα της τάξης και τα παιδιά οπτικά, πέρα από λεκτικά ανακαλύπτουν πόσα κοινά έχουν μεταξύ τους.

Στοχασμός

- Είμαστε οι...

Η εμπυχωτρία καλεί τα παιδιά να σκεφτούν ένα όνομα για όλη την ομάδα της τάξης τους, που τους ενώνει. Τα παιδιά συγκεντρώνονται σε κύκλο με την τεχνική της ιδεοθύελλας προτείνουν διάφορες ιδέες για το όνομα της ομάδας τους. Στην συνέχεια ψηφίζουν αυτό που τους άρεσε πιο πολύ.

- Δελτίο καιρού της ομάδας

Η συνάντηση ολοκληρώνεται στον κύκλο. Η εμπυχωτρία ενημερώνει τα παιδιά ότι είναι η ώρα για το Δελτίο Καιρού. Ο αποχαιρετισμός αυτός είναι εμπνευσμένος από την παιδαγωγική θεωρία του Freinet και τα Συμβούλια της τάξης. Είναι ένας τρόπος ανατροφοδότησης και αναστοχασμού της ομάδας, αφού μέσα από τα τρία διαφορετικά φυσικά φαινόμενα οι μαθητές/τριες εκφράζουν την συναισθηματική τους εμπειρία. Έτσι όταν η εμπυχωτρία ρωτάει **Ποιοι φεύγουν με ήλιο**, σηκώνουν το χέρι σε σχήμα ήλιου, τα παιδιά που φεύγουν χαρούμενα και ενθουσιασμένα και έχουν περάσει καλά. Στην ερώτηση **Ποιοι φεύγουν με σύννεφα**, σηκώνουν τα χέρια τους, σχηματίζοντας ένα σύννεφο οι μαθητές/τριες που για κάποιο λόγο κάτι δεν τους άρεσε στο μάθημα, ή βαρέθηκαν ίσως, ή θέλανε να συνεχιστεί και άλλο το παιχνίδι. Τέλος στην ερώτηση **Ποιοι φεύγουν με Βροχές και Καταιγίδες**, σηκώνουν τα χέρια τους κάνοντας την βροχή και τον κεραυνό, οι μαθητές/τριες που μπορεί να δυσαρεστήθηκαν με κάτι που προέκυψε στο μάθημα, ίσως μια πιθανή διαφωνία σε κάποια συνεργασία, ή να μην τους άρεσε η δραστηριότητα, ή να τους άρεσε τόσο πολύ που να μην ήθελαν να τελειώσει και μπορεί να φεύγουν λυπημένοι ή δυσαρεστημένοι. Η εμπυχωτρία ρωτάει ενδεικτικά κάποια από τα παιδιά από τις διάφορες φάσεις, ώστε να εκφράσουν την γνώμη τους. Οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι με την τεχνική αυτή από την αρχή της χρονιάς και γνωρίζουν αμέσως τι πρέπει να κάνουν εφόσον ερωτηθούν.

2^η Δράση/ 2^η Συνάντηση: Καλώς Ήρθατε στην Συναισθηματικούπολη

Στόχοι: Η εισαγωγή στα συναισθήματα, η συνεργασία σε δυάδες, η λεκτική & μη λεκτική επικοινωνία, η σωματική και συναισθηματική έκφραση, η καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Αντικείμενα Δράσης: μαρκαδόροι, χαρτί μέτρου, φακελάκια με καρτέλες συναισθημάτων, σημείωμα, γλωσσοπίεστρο, υφάσματα

Στην δεύτερη συνάντηση η εμπυχώτρια καλωσορίζει τα παιδιά στην αίθουσα και τα καλεί να καθίσουν σε κύκλο για να πουν το τραγούδι του καλωσορίσματος. Στην συνέχεια μοιράζει στο κάθε παιδί από ένα μαρκαδόρο και στο κέντρο του κύκλου τοποθετεί ένα μεγάλο χαρτί.

Εισαγωγή/ Προετοιμασία

- Μια θύελλα συναισθημάτων

Η εμπυχώτρια καλεί τους/τις μαθητές/τριες να αναφέρουν όσα συναισθήματα γνωρίζουν και να τα καταγράψουν στο μεγάλο χαρτί, τους προτρέπει να ζωγραφίσουν το συναίσθημα που έγραψαν εάν και εφόσον το επιθυμούν. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές καταγράφουν τα συναισθήματα που γνωρίζουν.

Κυρίως θέμα

- Δραματική αφήγηση

Η ερευνήτρια/εκπαιδευτικό καλεί τα παιδιά να περπατήσουν ελεύθερα στον χώρο χαλαρά, σιγά σιγά αρχίζει να διηγείται μια ιστορία. Τα παιδιά περπατάνε και γίνονται εξερευνητές και μπλέκονται σε μια περιπέτεια, μια θύελλα συναισθημάτων, περπατάνε λυπημένα, χαρούμενα, φοβισμένα, ενθουσιασμένα, στροβιλίζονται βαριεστημένα, θυμωμένα, ήρεμα. Η θύελλα τους οδηγεί σε μια έρημη πόλη, η ταμπέλα γράφει *Καλώς Ήρθατε στην Συναισθηματικούπολη*, όμως οι εξερευνητές βρίσκουν την πόλη άδεια, τα συναισθήματα έχουν εξαφανιστεί, το μόνο που ακούγεται είναι ο εκκωφαντικός ήχος της σιωπής. Καθώς περπατάνε μέσα στην πόλη βρίσκουν ένα σημείωμα. Το χαρτί λέει:

Οι άνθρωποι έχουν αρχίσει να ξεχνάνε τα συναισθήματα και να γίνονται ανέκφραστοι, ξεχνάνε να χαίρονται, να λυπούνται, να θυμώνουν, να αγαπούν, να φοβούνται, να τολμούν.

Η πόλη χρειάζεται βοήθεια!

Ένας παλιός μύθος λέει ότι σε μια σπηλιά υπάρχει ένα κουτί κρυμμένο με τις μαγικές λέξεις που ενεργοποιούν τα συναισθήματα.

ΑΝ ΔΙΑΒΑΖΕΤΕ ΑΥΤΟ ΤΟ ΓΡΑΜΜΑ, ΣΑΣ ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ

ΒΟΗΘΗΣΤΕ ΜΑΣ!

ΒΡΕΙΤΕ ΤΟ ΚΟΥΤΙ!

ΠΕΙΤΕ ΤΑ ΜΑΓΙΚΑ ΛΟΓΙΑ!!!

Με εκτίμηση, Τα συναισθήματα.

▪ **Βρες τα συναισθήματα**

Η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός προσφέρει στα παιδιά από έλα χρωματιστό γλωσσοπίεστρο, στην συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες ανάλογα με το χρώμα που τους έτυχε. Στην συνέχεια τα προτρέπει να ψάξουν στην αίθουσα και να βρουν το κουτί. Μόλις βρουν το κουτί, η κάθε ομάδα παίρνει από ένα φάκελο που βρίσκεται μέσα. Η οδηγία λέει : *Ενώστε τα γράμματα και βρείτε το συναίσθημα.* Τα παιδιά πρέπει να ενώσουν τα γράμματα σαν παζλ και να δημιουργήσουν μια λέξη.

▪ **Ας φτιάξουμε μια ιστορία**

Αφού η κάθε δυάδα βρει το συναίσθημα, καλείται να παρουσιάσει στην υπόλοιπη ομάδα το συναίσθημα που τους έτυχε, χρησιμοποιώντας την τεχνική της **παντομίμα**, δημιουργώντας μια μικρή αυτοσχέδια ιστορία. Τα παιδιά θεατές παρακολουθούν και πρέπει να μαντέψουν το συναίσθημα.

Στον χώρο είναι διαθέσιμα υφάσματα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά για την παρουσίαση τους.

Στοχασμός

▪ **Πες δυνατά το συναίσθημα που νιώθεις**

Μόλις ολοκληρωθούν οι παρουσιάσεις των δυάδων. Τα παιδιά βρίσκονται στον κύκλο. Η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός ενημερώνει την ομάδα, η αποστολής του είχε επιτυχία. Τα συναισθήματα επέστρεψαν στην πόλη τους. Καλεί τα παιδιά να πιαστούν χέρι, χέρι και να φωνάξουν δυνατά στον κύκλο με την σειρά ένα συναίσθημα.

- **Δελτίο καιρού της ομάδας**

Η συνάντηση ολοκληρώνεται με το Δελτίο καιρού. Τα παιδιά δείχνουν με κινήσεις με ποιόν καιρό αποχωρούν από την ομάδα και στην συνέχεια η ερευνήτρια ρωτάει τι τους άρεσε πιο πολύ στην συνάντηση, αν τους δυσκόλεψε κάτι στην συνεργασία τους στις ομάδες ή αν συνεργάστηκαν ευχάριστα. Τα παιδιά εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους

3^η Δράση/ 3^η Συνάντηση: Όμοια και αντίθετα

Στόχοι : Η ενεργοποίηση των αισθήσεων, ακουστική και οπτική. Η καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης, με σκοπό την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ευαισθητοποίησης για τους άλλους. Η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Ο σωματικός έλεγχος και η συγκέντρωση.

Αντικείμενα δράσης: Μπαλόνια, ντέφι, κάρτες συναισθημάτων, ηχείο για την μουσική

Εισαγωγή/Προετοιμασία

Στην τρίτη συνάντηση η εμπυχωτρία καλωσορίζει τα παιδιά στην αίθουσα και τα καλεί να σταθούν όρθιοι στον κύκλο. Στην συνέχεια θα εφαρμοστούν παιχνίδια ενεργοποίησης της ομάδας.

- **Εμπρός όλοι Να...**

Η εμπυχωτρία εξηγεί στα παιδιά το παιχνίδι. Κάθε παίκτης με την σειρά προτείνει στην ομάδα να κάνουν κάτι, όπως για παράδειγμα, «Εμπρός όλοι να χοροπηδήσουμε, να κάνουμε τα πιθήκια, να κάνουμε τα ρομπότ, να γελάσουμε δυνατά... κτλ.». Σκοπός του παιχνιδιού είναι να ενεργοποιήσει την ομάδα, να δημιουργηθεί θετικό κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης.

- **Αν και αντίθετοι, πάμε μαζί**

Η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε παιδί ένα χαρτάκι. Στα χαρτάκια είναι γραμμένα διάφορα συναισθήματα όπως χαρά, λύπη, θυμός, γαλήνη, ενθουσιασμός, απογοήτευση, φόβος, θάρρος, αγάπη, μίσος, ευτυχία, δυστυχία, δυσφορία, ευφορία. Στην συνέχεια ζητάει από τα παιδιά να μην αποκαλύψουν την λέξη που τους έτυχε, αλλά να απλωθούν στον χώρο και με το χτύπημα του ντεφιού να αρχίσουν να περπατούν δείχνοντας με τις εκφράσεις του προσώπου και του σώματος τους το

συναίσθημα που τους έτυχε. Καθώς περπατάνε, παρατηρούν και τους γύρω τους ώστε να βρουν το ζευγάρι τους. Σκοπός είναι να βρουν το ζευγάρι τους που είναι ταυτόχρονα και το αντίθετο τους. Για παράδειγμα αν ένα παιδί έχει την λέξη χαρά, πρέπει να βρεθεί με το παιδί που έχει την λέξη λύπη, αντίστοιχα ο ενθουσιασμός με την απογοήτευση, ο θυμός με την γαλήνη.

- **Αυτή η κόλλα μας ενώνει**

Η άσκηση αυτή χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες, η εμπυχωτρία τους ενημερώνει ότι ανάμεσα τους βρίσκεται μια αόρατη κόλλα. Αυτή η κόλλα τους ενώνει κάθε φορά με κάποιο διαφορετικό μέρος του σώματος τους. Τα ζευγάρια θα πρέπει να κινηθούν στο ρυθμό της μουσικής ακουμπώντας κάθε φορά κάποιο μέρος του σώματος τους, για παράδειγμα τους αγκώνες, τις παλάμες, το κεφάλι ή την πλάτη τους. Η εμπυχωτρία δίνει τις οδηγίες.

Στο δεύτερο μέρος η εμπυχωτρία ζητάει οι μαθητές να παραμείνουν στα ζευγάρια τους και τους παρουσιάζει τα μπαλόνια. Τα ζευγάρια θα πρέπει να επαναλάβουν το παιχνίδι αυτό, μόνο που αυτή την φορά θα υπάρχει ανάμεσα τους ένα μπαλόني. Οι μαθητές καλούνται να κινηθούν στο χώρο της αίθουσας, στον ρυθμό της μουσικής ακουμπώντας αυτή την φορά το μπαλόني, με το κεφάλι, με τους αγκώνες, τις παλάμες, την πλάτη τους κτλ. Σε αυτόν τον γύρο η βασική προϋπόθεση είναι το μπαλόني να μην πέσει κάτω στο πάτωμα.

Στο τρίτο μέρος της άσκησης αυτής η εμπυχωτρία ενημερώνει τους μαθητές ότι το σώμα μας κινείται καθημερινά με διάφορους τρόπους και αλλάζει συνέχεια επίπεδα. Τα επίπεδα λειτουργούν σαν το ασανσέρ, ανεβοκατεβαίνουν συνεχώς. Για παράδειγμα άλλες φορές βρισκόμαστε στο πάνω επίπεδο, δηλαδή όρθιοι, άλλες στο μεσαίο, όπως σκύβοντας και άλλοτε στο κάτω επίπεδο καθιστοί ή ξαπλωμένοι στο πάτωμα. Αφού ενημερώσει τους μαθητές για τα επίπεδα τους καλεί να παραμείνουν με τα ζευγάρια τους σε ένα σημείο του χώρου και κρατώντας το μπαλόني με ένα μέρος του σώματος τους να παίζουν με τα επίπεδα.

Κυρίως Θέμα

- **Σε ακούω...Με ακούς;**

Τα ζευγάρια παραμένουν μαζί, ο καθένας τους θα διηγηθεί μια ιστορία που τους έχει συμβεί και ήταν έντονο κάποιο συναίσθημα τους. Τα παιδιά συζητάνε μεταξύ τους. Ο

παίκτης που είναι ο ακροατής στην δυάδα θα πρέπει να ακούσει με προσοχή την ιστορία που θα του διηγηθεί ο ομιλητής. Στην συνέχεια τα μέλη των ζευγαριών θα πρέπει να παρουσιάσει την ιστορία που άκουσαν στο κοινό. Αυτό σημαίνει ότι ο παίκτης ακροατής θα πρέπει να διηγηθεί την ιστορία που άκουσε, σαν να είναι δικιά του.

Στοχασμός

Δελτίο καιρού της ομάδας

Τα παιδιά ολοκληρώνουν την συνάντηση σε κύκλο, με το δελτίο καιρού ανατροφοδοτούν την ομάδα, εκφράζουν τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους. Κλείνουν λέγοντας όλοι μαζί το όνομα της ομάδας τους.

Δεύτερος κύκλος

4^η Δράση/ 4^η Συνάντηση: Μόνοι και Μαζί

Στόχοι: Η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Η ενίσχυση των φιλικών σχέσεων και η ανάπτυξη θετικού κλίματος στην ομάδα και της συναισθηματικής ασφάλειας.

Αντικείμενα δράσης: Πλαστικοποιημένοι πίνακες, μαρκαδόροι, χαρτί του μέτρου, ηχείο μουσικής

Εισαγωγή/Προετοιμασία

Τα παιδιά εισέρχονται στην αίθουσα, η εκπαιδευτικός τα καλεί τα παιδιά να απλωθούν στον χώρο και να σταθούν ελεύθερα.

- **Στον ρυθμό των συναισθημάτων μας (διάρκεια 5 λεπτά)**

Η εμπυλωτρία ενημερώνει τα παιδιά ότι θα ακούσουν διάφορες μελωδίες και τους καλεί να χορέψουν στον ρυθμό της μουσικής εκφράζοντας τα συναισθήματα που τους προκαλούν οι μελωδίες που ακούν. Αν για παράδειγμα η μελωδία είναι χαρούμενη, τα παιδιά χορεύουν χαρούμενα, αν είναι τρομακτική, χορεύουν τρομαγμένα. Όταν σταματάει η μουσική τα παιδιά παγώνουν και γίνονται αγάλματα. Κάθε παιδί που ακουμπάει στο κεφάλι, ξεπαγώνει και λέει το συναίσθημα που κάνει.

- **Τα συναισθήματα είναι μελωδίες (διάρκεια 5 λεπτά)**

Μόλις ολοκληρωθεί η πρώτη δραστηριότητα ενεργοποίησης της ομάδα, οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου η εμπυχωτρία τοποθετεί ένα χαρτί, όπου στο κέντρο του είναι γραμμένος ο τίτλος *Οι μελωδίες των συναισθημάτων μας*, στην συνέχεια μοιράζει στα παιδιά μαρκαδόρους και τους προτρέπει να γράψουν τα συναισθήματα που ένιωσαν χορεύοντας. Αφού ολοκληρωθεί η δράση, τοποθετούν το χαρτί στον τοίχο ώστε να είναι εμφανή σε όλους.

Κυρίως Θέμα

- Πες μου τι βλέπεις/ Ιδεοθύελλα (διάρκεια 10 λεπτά)

Ερέθισμα: Έργα τέχνης.



Πίνακας 1. *Children playing* (1992) Elena Kostenko,



Πίνακας 2. *Niños jugando* (1998) Chema Cox

Η εμπυχωτρία παρουσιάζει στα παιδιά δυο πίνακες. Τα καλεί να τους παρατηρήσουν, να σχολιάσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματα τους που τους προκαλούν. Με τις ερωτήσεις όπως «Τι μπορεί να έχει συμβεί», «Τι διαφορές υπάρχουν στον ένα πίνακα με τον άλλο», «Έχει συμβεί ποτέ σε εσάς;» ενισχύει την αντίληψη των παιδιών. Στο τέλος καλεί τα παιδιά να δώσουν ένα *Τίτλο* σε κάθε πίνακα.

- Ρόλος στον τοίχο (διάρκεια 10 λεπτά)

Η εκπαιδευτικός εμφανίζει δυο μεγάλα κομμάτια χαρτιού στην ομάδα. Σε κάθε χαρτί τα παιδιά σχεδιάζουν το περίγραμμα ενός παιδιού. Η εκπαιδευτικός χωρίζει σε δυο ομάδες τα παιδιά μοιράζοντας χαρτάκια όπου είναι γραμμένα αποσπάσματα από το κείμενο *Το αγόρι, ο τυφλοπόντικας, η αλεπού και το άλογο*, του Charlie Mackesy

➤ -Τι κάνουμε όταν ραγίζει η καρδιά μας;

-Την τυλίγουμε με όσα έχουμε μοιραστεί, φιλία, δάκρυα, χρόνο και έτσι ξαναβρίσκει την ελπίδα και την χαρά.

➤ -Χαίρομαι που είμαστε όλοι εδώ.

-Και εμείς χαιρόμαστε που είσαι και εσύ εδώ.

Η πρώτη ομάδα γράφει στο χαρτί σκέψεις και συναισθήματα για το παιδί από τον πίνακα 1. Που νιώθει απομονωμένο, μόνο και τα συναισθήματα των άλλων παιδιών για αυτό. Η δεύτερη ομάδα γράφει το ίδιο για τα συναισθήματα και τις σκέψεις των παιδιών που βρίσκονται στον πίνακα 2. και τα συναισθήματα και σκέψεις των άλλων παιδιών.

▪ **Ο κύκλος της συνείδησης (διάρκεια 10 λεπτά)**

Στην συνέχεια τα παιδιά παραμένουν στις ομάδες τους, όπου θα δημιουργήσουν δυο ομόκεντρους κύκλους και η εκπαιδευτικός τους προτείνει η πρώτη ομάδα να σταθεί στο κέντρο και η δεύτερη ομάδα να δημιουργήσει τον εξωτερικό κύκλο. Η δεύτερη ομάδα θα είναι οι φωνές της συνείδησης και θα εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις που είχαν γράψει εξωτερικά στο χαρτί τους και η πρώτη ομάδα θα παραμείνει στον κύκλο υποδύμενη το παιδί της πρώτης ομάδας και ακούν. Στην συνέχεια οι δυο ομάδες αλλάζουν θέσεις και η διαδικασία επαναλαμβάνεται. Η δεύτερη ομάδα είναι το παιδί από το δικό τους χαρτί και η πρώτη ομάδα οι εξωτερικές σκέψεις και συναισθήματα του δικό τους χαρτί. Στο τέλος όλα τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και αποφασίζουν ποιες σκέψεις της συνείδησης θα ακολουθήσουν. Σκοπός της δραστηριότητας είναι τα παιδιά να καταλάβουν ότι δεν χρειάζεται κανένας να μένει μόνος, παρά μόνο αν είναι επιλογή του, να ενισχυθεί η ενεργητική ακρόαση των μαθητών ακούγοντας και συζητώντας με τους άλλους.

Στοχασμός (διάρκεια 5 λεπτά)

Η εμπυχώτρια ενημερώνει τα παιδιά ότι η σημερινή συνάντηση ολοκληρώθηκε, αλλά πριν φύγουν προτείνει στα παιδιά να παραμείνουν στον κύκλο, κρατώντας τα χέρια μεταξύ τους, να διαλέξουν ένα θετικό συναίσθημα που παρατήρησαν στο χαρτί

και να πουν στον/στην διπλανό/η του/της μια ευχή: πχ. Μαρία εύχομαι σήμερα να φύγεις με χαρά, ενθουσιασμό, ηρεμία, θάρρος κτλ.. Στην συνέχεια η εμπυχωτρία ρωτάει για το Δελτίο Καιρού της τάξης. Αφού ολοκληρωθεί το Δελτίο, τα παιδιά αποχαιρετούν την ομάδα, λέγοντας δυνατά το όνομα της ομάδας τους.

Ερεθίσματα Μουσικής:

- 1) Φόβος : René Aubry/ Madame papillon.

https://www.youtube.com/watch?v=cApfdFKM3GU&ab_channel=ReneAubry-Topic

- 2) Λύπη: Amelie Original Soundtrack - La Valse d'Amélie (Piano version).

https://www.youtube.com/watch?v=0LBoqT68xoU&list=PL8DC77A18632B9382&index=15&ab_channel=CarlosGarc%C3%ADa

- 3) Ηρεμία: Κωνσταντίνος Βήτα – Two

https://www.youtube.com/watch?v=2IZcuC3ggKg&ab_channel=%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%A4%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BF%CF%8D%CE%B4%CE%B9

- 4) Χαρά: Happy- Pharrell Williams

https://www.youtube.com/watch?v=ZbZSe6N_BXs&ab_channel=PharrellWilliamsVEVO

- 5) Ντροπή : La Vita è Bella Soundtrack- Viva Giosue

https://www.youtube.com/watch?v=qu3riUX9ysw&list=PL6EF0E7E2533E4864&index=14&ab_channel=Alchemisticat

5^η Δράση/ 5^η Συνάντηση: Στην Γκαλερί

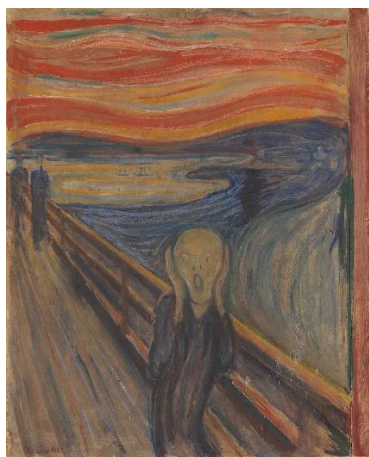
Στόχοι: Στην δράση αυτή έχουν ως σκοπό την καλλιέργεια της αυτοέκφρασης, της φαντασίας, της σωματικής και συναισθηματικής έκφρασης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, της διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων, την ενεργοποίηση της συναισθηματικής και γνωστικής αντίληψης με ερέθισμα διάσημους πίνακες ζωγραφικής.

Αντικείμενα/Υλικά δράσης: πλαστικοποιημένοι πίνακες, υφάσματα, αντικείμενα, φωτισμός

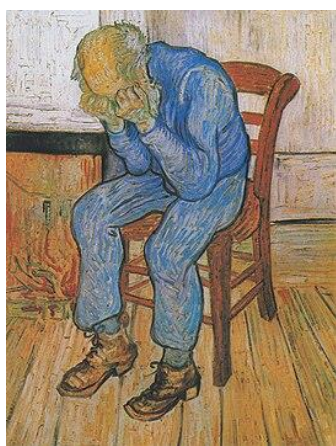
Ερεθίσματα:



Πίνακας 1. *Απεγνωσμένος άντρας/self portrait* (1843-1845), Gustave Courbet,



Πίνακας 2. *Η κραυγή* (1893) του Edvard Munch,



Πίνακας 3. *Στο κατόφλι της αιωνιότητας* (1890) Van Gogh,



Πίνακας 4. *Morning Sun* (1952) Edward Hopper

Εισαγωγή/Προετοιμασία

▪ Πες μου την ιστορία σου (διάρκεια 10 λεπτά)

Η εμπυχωτρία ενημερώνει τα παιδιά ότι σήμερα η αίθουσα τους έχει μεταμορφωθεί σε μια γκαλερί τέχνης. Στους τοίχους είναι κρεμασμένοι τέσσερις διάσημοι πίνακες ζωγραφικής. Τα παιδιά θα περιπλανηθούν στην αίθουσα, παρατηρώντας τους πίνακες, ως οι επισκέπτες της γκαλερί. Στην συνέχεια η εμπυχωτρία καλεί τα παιδιά να συγκεντρωθούν σε ημικόκλιο. Μεταφέρει τους πίνακες στο κέντρο του κύκλου. Ξεκινάνε συζήτηση για τον κάθε πίνακα. Η εμπυχωτρία κάνει διάφορες ερωτήσεις στα παιδιά που θα ενισχύσει την τεχνική *ιδεοθύελλα*. «Τι πιστεύεται ότι νιώθει αυτός ο άντρας στον πίνακα;», «Γιατί μπορεί να είναι φοβισμένος;» «Που βρίσκεται ο άνθρωπος αυτός;», «Τι μπορεί να συνέβη πριν;», «Τι σκέφτεται η γυναίκα;». Έτσι τα παιδιά ανακαλύπτουν τα συναισθήματα που φαίνονται στους πίνακες σχετίζονται με τον θυμό, την λύπη και τον φόβο και αρχίζουν να δημιουργούν πιθανές ιστορίες γύρω από τα πρόσωπα των πινάκων και τον λόγο που πιθανόν τους οδήγησε σε αυτά τα συναισθήματα.

Κυρίως Θέμα

▪ Πάγωσε-Ξεπάγωσε-Στοπ! (διάρκεια 25 λεπτά)

Η δραστηριότητα αυτή χωρίζεται σε τρία μέρη.

➤ Παγωμένη εικόνα

Στο πρώτο μέρος τα παιδιά διαλέγουν τον πίνακα που τους άρεσε πιο πολύ και κάθε παιδί καλείται να αναπαραστήσει την εικόνα που βλέπει στον πίνακα, έτσι ακριβώς όπως είναι. Τα παιδιά μπορούν να εμπλουτίσουν την παγωμένη εικόνα τους, χρησιμοποιώντας, υφάσματα και αντικείμενα που υπάρχουν διαθέσιμα στο χώρο. Στην συνέχεια κάθε παιδί ή ομάδα παρουσιάζει με την σειρά τον πίνακα και τα υπόλοιπα παιδιά καλούνται να μαντέψουν ποιον πίνακα υποδύονται.

➤ Τι θα γινόταν Αν;

Στο δεύτερο μέρος της δραστηριότητας η εμπυχωτρία κάνει την μαγική ερώτηση του *Αν*, από την μέθοδο του Stanislavski. «Τι θα γινόταν *ΑΝ* οι πίνακες ξεπάγωναν; Τι ιστορίες θα μας έλεγαν;». Στην συνέχεια προτείνει στα παιδιά να δημιουργήσουν μια πιθανή ιστορία γύρω από τον πίνακα που έχουν διαλέξει. Η ιστορία μπορεί να

ξεκινάει από την παγωμένη εικόνα ή να καταλήγει στην παγωμένη εικόνα του πίνακα. Στην συνέχεια η εκπαιδευτικός σταματάει κάθε παρουσίαση ακολουθώντας την τεχνική παρακολούθησης της σκέψης, παροτρύνοντας τους ηθοποιούς ή τους θεατές να εκφράσουν σε α' πρόσωπο τις βαθύτερες σκέψεις του ήρωα της εικόνας. Τα παιδιά μέσα από αυτές τις τεχνικές θα αναπτύξουν την φαντασία τους, την δημιουργικότητα τους, την σωματική και εκφραστική ανάπτυξη, την ικανότητα να διηγούνται μια ιστορία, την κοινωνικής τους ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση, θα μπου στην θέση του άλλου.

➤ Στοπ! Πάμε πάλι (Forum Theatre)

Στο τρίτο μέρος της δραστηριότητας η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να επαναλάβουν την παρουσίαση τους, μόνο που αυτή την φορά κάθε παιδί θεατής μπορεί να φωνάζει ΣΤΟΠ! Δίνοντας λύση ή προτείνοντας άλλη λύση στο πρόβλημα του κάθε ήρωα, είτε δίνοντας οδηγίες στους ηθοποιούς, είτε υποδυόμενος ο ίδιος την πρόταση του.

Στοχασμός

Τα παιδιά μαζεύονται σε κύκλο. Η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός μοιράζει μαρκαδόρους και ένα χαρτί σε κάθε μαθητή. Τα παιδιά γράφουν ένα αποχαιρετιστήριο γράμμα στο αρνητικό συναίσθημα που θα ήθελαν να διώξουν από μέσα τους. Στην συνέχεια το βάζουν στο κουτί που έχει τοποθετήσει η εκπαιδευτικός στο κέντρο του κύκλου.

Η συνάντηση ολοκληρώνεται με τα παιδιά να κρατιούνται ενωμένα και να φωνάζουν δυνατά το όνομα της ομάδας.

Τρίτος Κύκλος Δράσεων

6^η Δράση/ 6^η Συνάντηση: Τα παπούτσια των άλλων

Στόχοι: Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, η ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης και των ανθρώπινων σχέσεων.

Ερέθισμα: Το εικονογραφημένο βιβλίο «Τα παπούτσια των άλλων» της Άλκηστη Χαλίκια, εικονογράφηση Φωτεινή Τίγκου

Η δραστηριότητα αυτή είναι χωρισμένη σε τρεις φάσεις και κρατάει τρεις διδακτικές ώρες.

1^η Φάση Δράματος

Αντικείμενα δράσης: ένα ζευγάρι κοριτσίστικα παπούτσια, μπρελόκ κλειδιά σπιτιού, σχολική τσάντα

Προσωπικά αντικείμενα του ρόλου (διάρκεια 5 λεπτά)

Η ομάδα εισέρχεται στην αίθουσα, στο κέντρο της σκηνής βρίσκεται ένα σακίδιο σχολικό, ένα ζευγάρι παπούτσια κοριτσίστικα, κλειδιά σπιτιού και ένα τετράδιο. Οι μαθητές/τριες πλησιάζουν τα αντικείμενα και κάθονται κυκλικά γύρω από τα αντικείμενα. Η εμπυχωτρία καλωσορίζει τους μαθητές και τους ενημερώνει ότι στην αίθουσα υπήρχαν αυτά τα αντικείμενα. Τα παιδιά καλούνται να εξερευνήσουν τα αντικείμενα και να υποθέσουν το άτομο που πιθανόν του ανήκουν.

Αφήγηση (διάρκεια 2 λεπτά)

Αφού έχουν ειπωθεί διάφορες ιδέες από τους μαθητές, η εμπυχωτρία δίνει μερικές πληροφορίες για την κάτοχο των πραγμάτων.

Τα αντικείμενα ανήκουν σε ένα κοριτσάκι, την Ματού, η οποία μένει στην περιοχή Πιγιόμ, λίγο πιο έξω από το Παρίσι. Φέτος, η Ματού άρχισε να γυρνάει μόνη στο σπίτι μετά το σχολείο, ενώ μέχρι πέρσι γυρνούσε με τη μαμά της. Η μαμά της άλλαξε δουλειά και δεν προλαβαίνει να την πηγαίνει στο σχολείο. Έτσι, η Ματού γυρνάει μόνη της στο σπίτι. Έχει πλέον και δικά της κλειδιά...

Χτίσιμο ρόλου, σκηνές-στιγμιότυπα της καθημερινότητας της Ματού (25 λεπτά)

Η εμπυχωτρία σταματάει την αφήγηση και απευθύνεται στα παιδιά κάνοντας τους ερωτήσεις:

- Πως φαντάζεστε την καθημερινότητα της Ματού;
- Ποια μπορεί να είναι τα ενδιαφέροντα της;
- Πιστεύεται ότι έχει φίλους/ες;
- Πως μπορεί να νιώθει που φέτος περπατάει μόνη της, χωρίς την παρέα της μαμά της;

Στην συνέχεια τα παιδιά αναπτύσσουν τις ιδέες τους γύρω από την προσωπικότητα της Ματού.

Αφού δημιουργήσουν τα χαρακτηριστικά της Ματού, η εμπυχωτρία προτείνει στα παιδιά να χωριστούν σε 4 ομάδες, όπου κάθε ομάδα θα δείξει μια διαφορετική στιγμή από την καθημερινότητα της Ματού. Για παράδειγμα την Ματού στο σχολείο, την Ματού όταν γυρνάει από το σχολείο, την Ματού στο σπίτι με την οικογένεια της και η Ματού σε κάποια πιθανή δραστηριότητα που μπορεί να έχει πχ βόλτα με τις/τους φίλες/ους της.

Αφήγηση (διάρκεια 2 λεπτά)

Αφού ολοκληρωθούν οι παρουσιάσεις η εμπυχωτρία ενημερώνει τα παιδιά ότι η Ματού έχει αλλάξει κάτι στην καθημερινότητα της και συνεχίζει την αφήγηση:

Της Ματού αρέσει πολύ να παρατηρεί γύρω της τα αμάξια που περνούν, τις μεγάλες πολυκατοικίες και τα δέντρα στους δρόμους. Το τελευταίο διάστημα όμως, της έχει τραβήξει το ενδιαφέρον κάτι διαφορετικό. Στο δρόμο της συναντά ένα τζαμί και παρατηρεί ότι έξω από αυτό υπήρχαν πολλά ζευγάρια παπούτσια παρατεταμένα στη σειρά. Σήμερα, καθώς περνούσε από το τζαμί, το ενδιαφέρον της Ματού στράφηκε συγκεκριμένα σε ένα ζευγάρι αθλητικών παπουτσιών με πορτοκαλί κορδόνια. «Αχ, αυτά είναι ακριβώς τα παπούτσια που θέλω», σκέφτεται η Ματού. Η Ματού κοιτά με ενθουσιασμό τα παπούτσια και...

Δυναμική παγωμένη εικόνα (Διάρκεια 10 λεπτά)

Η εμπυχωτρία σταματάει την αφήγηση και ρωτάει τα παιδιά τι μπορεί να έκανε η Ματού αφού είδε τα παπούτσια. Στην συνέχεια η εμπυχωτρία εμφανίζει ένα ζευγάρι παπούτσια στην σκηνή και καλεί τα παιδιά όποιος/α θέλει να σηκωθεί και με μια παγωμένη κίνηση να δείξει τι κάνει η Ματού. Στην συνέχεια όποιος/α θέλει μπορεί να σηκωθεί και να συμπληρώσει την εικόνα, εάν και εφόσον θεωρούν ότι χρειάζεται να συμπληρώσει.

Στοχασμός (Διάρκεια 5 λεπτά)

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και η ερευνήτρια ρωτάει τα παιδιά τι μπορεί να συνέβη στην συνέχεια της ιστορίας. Τα παιδιά εκφράζουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Η συνάντηση ολοκληρώνεται με το Δελτίου Καιρού.

2^η Φάση Δράματος / 7^η Συνάντηση

Αντικείμενα δράσης: διάφορα ζευγάρια παπουτσιών

Τα παιδιά εισέρχονται στην αίθουσα. Στο κέντρο της σκηνής βρίσκονται τοποθετημένα με την σειρά διάφορα ζευγάρια παπούτσια. Η ερευνήτρια καλωσορίζει την ομάδα και καλεί τα παιδιά να ακούσουν την συνέχεια της ιστορίας.

Αφήγηση (Διάρκεια 2 λεπτά)

Η Ματού δοκιμάζει αυτά τα παπούτσια και προσπαθεί να μαντέψει πώς είναι το άτομο που τους ανήκουν. Παρατηρεί αν της είναι μικρά ή μεγάλα, αν είναι καινούργια ή πολυφορεμένα. Αυτή τη συνήθεια αρχίζει να την επαναλαμβάνει κάθε μέρα μετά το σχολείο. Σταματάει έξω από το τζαμί και δοκιμάζει τα διάφορα ζευγάρια παπουτσιών, προσπαθώντας να μαντέψει τον χαρακτήρα του ιδιοκτήτη κάθε ζευγαριού.

Συλλογικός ρόλος (10 λεπτά)

Στο σημείο αυτό η εμπυχωτήρια προτρέπει τους μαθητές όποιος/α θέλει να ανέβει στην σκηνή και να μιλήσει ως η Ματού, περιγράφοντας σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα, φορώντας τα διάφορα παπούτσια.

Αφήγηση

Αφού έχει ολοκληρωθεί η παραπάνω δραστηριότητα, η εμπυχωτήρια συνεχίζει την ιστορία λέγοντας:

Σήμερα είναι μια σημαντική μέρα για την Ματού. Η μαμά της θα σχολάσει νωρίς από την δουλειά της και θα πάνε μια βόλτα οι δυο τους στην πόλη, να φάνε παγωτό και να αγοράσουν καινούργια παπούτσια. Η Ματού είναι πολύ ενθουσιασμένη και ανυπομονεί να συναντήσει την μαμά της στο σπίτι τους. Άλλωστε έχουν πολύ καιρό να κάνουν κάτι οι δυο τους. Γυρνώντας από το σχολείο ανοίγει την πόρτα και...

Δάσκαλος σε ρόλο

Η εμπυχωτήρια σε ρόλο του μπαμπά, ενημερώνει την Ματού (τα παιδιά σε συλλογικό ρόλο) ότι η μαμά της δεν θα μπορέσει να γυρίσει νωρίς από την δουλειά και θα πάνε άλλη μέρα την βόλτα τους. Η Ματού είναι απογοητευμένη και θυμωμένη με την μαμά της, αποφασίζει να....

Αυτοσχεδιασμός όλης της ομάδας με δάσκαλο σε ρόλο (Διάρκεια 10 λεπτά)

Η εμπυχωτρία καλεί τα παιδιά να παίξουν όλοι σε συλλογικό ρόλο την Ματού και να αντιδράσουν στην ανακοίνωση του μπαμπά (Δάσκαλος σε ρόλο). Πως αντιδρά η Ματού σε αυτά τα νέα; Τι μπορεί να λέει και με ποιόν τρόπο στον μπαμπά της;

Ανίχνευση σκέψης του ρόλου (Διάρκεια 20 λεπτά)

Η εμπυχωτρία χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες των τριών ατόμων και κάθε ομάδα καλείται να παρουσιάσει την στιγμή που συναντιούνται και οι τρεις στο σπίτι. Τι συζητάνε σαν οικογένεια, ποια είναι η αντίδραση της μαμάς και της Ματού; Πως συμπεριφέρονται μεταξύ τους. Στην συνέχεια αφού οι ομάδες είναι έτοιμες και ξεκινάνε, σε κάθε παρουσίαση εκπαιδευτικός παγώνει την δράση και ζητάει από τους συμμετέχοντες ή τους θεατές να φανερώσουν σε α' πρόσωπο τις βαθύτερες σκέψεις που ενδέχεται να κάνουν οι ρόλοι στην συγκεκριμένη στιγμή.

Στοχασμός (Διάρκεια 5 λεπτά)

Η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά στον κύκλο και ζητάει να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματα τους για τα γεγονότα, ρωτάει αν έχουν βιώσει παρόμοιες προβλήματα. Τα παιδιά εκφράζουν τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. Η συνάντηση ολοκληρώνεται με τα παιδιά να κρατούνται χέρι, χέρι και να φωνάζουν δυνατά το όνομα της ομάδας τους.

3^η Φάση Δράματος/ 8^η Συνάντηση

Αντικείμενα δράματος: ένα τραπέζι, μια καρέκλα, ένα ημερολόγιο, διάφορα παπούτσια, Α4 φύλλα, χαρτί του μέτρου

Το δράμα ολοκληρώνεται στην τελευταία αυτή φάση. Η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός καλωσορίζει τα μέλη της ομάδας. Το δράμα συνεχίζεται με αφήγηση από την ερευνήτρια.

Αφήγηση: «Μπες στα παπούτσια μου...»

Η Ματού ήταν πολύ θυμωμένη με τη μαμά της. Είχε κλείσει τα αυτιά της όσο εκείνη προσπαθούσε να της εξηγήσει, όταν ξαφνικά την ακούει να λέει: «Μπες λίγο στα παπούτσια μου». Η Ματού, με περιέργεια, ρωτάει τη μαμά της τι εννοούσε, και εκείνη της εξηγεί: «Προσπάθησε να με καταλάβεις, έλα στη θέση μου δηλαδή. Τι λες, θα προσπαθήσεις να με καταλάβεις;»

Παγωμένη εικόνα (διάρκεια 10 λεπτά)

Τα παιδιά ανά ζευγάρια αναπαριστούν την στιγμή της αφήγησης. Το ένα παιδί μπαίνει στην θέση της μαμάς και το άλλο στην θέση της Ματού. Σκοπός είναι με την στάση του σώματος και την έκφραση του προσώπου, να φανερώσουν τα συναισθήματα των δυο ρόλων εκείνης της στιγμής και την ένταση που υπάρχει μεταξύ τους.

Αφήγηση

Το επόμενο πρωί, η Ματού ζύπνησε νωρίτερα από τους γονείς της και στο τραπέζι της κουζίνας παρατήρησε ένα ημερολόγιο, που ήταν της μαμάς ή του μπαμπά. Ρίχνοντας μια κλεφτή ματιά στους γονείς της, για να σιγουρευτεί ότι κοιμούνται ακόμα, η Ματού διαβάζει το ημερολόγιο.

Σύνταξη κειμένου/Ημερολόγιο (10 λεπτά)

Η εμπυχωτρία προτρέπει τους μαθητές/τριες να μπουν στον ρόλο του μπαμπά ή της μαμάς και να γράψουν στο ημερολόγιο τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους για το συμβάν. Το κείμενο θα γραφτεί από την οπτική γωνία του ρόλου της μαμάς ή του μπαμπά, ώστε τα παιδιά να ανακαλύψουν τις βαθύτερες σκέψεις και συναισθήματα του ρόλου. Όποιο παιδί θέλει μπορεί να διαβάσει δυνατά το κείμενο του στην ομάδα. Τα κείμενα στην συνέχεια τα κολλάμε συλλογικά σε ένα μεγάλο χαρτόνι στον τοίχο.

Αφήγηση

Η Ματού αφού διάβασε το ημερολόγιο, πήγε στην παπουτσοθήκη και σκέφτηκε να κάνει ό,τι έκανε και στο τζαμί, δηλαδή να δοκιμάσει τα παπούτσια της μαμάς. Και όντως, φορώντας τα παπούτσια, σκέφτηκε ότι είναι κάπως φαρδιά και οι μύτες έχουν ξεβαφτεί λίγο, δεν δείχνουν πολύ όμορφα, αλλά είναι ακόμα ζεστά και αναπνευστικά. Αν έπρεπε να μαντέψει σε ποιον ανήκουν τα παπούτσια αυτά, σίγουρα τότε ανήκουν σε κάποιαν...

Ανακριτική καρτέλα

Η εμπυχωτρία τοποθετεί μια καρτέλα στο κέντρο της σκηνής και καλεί όποιο παιδί θέλει να καθίσει στην ανακριτική καρτέλα υποδυόμενο τον ρόλο της Ματού. Τα υπόλοιπα παιδιά μπορούν να κάνουν διάφορες ερωτήσεις στην Ματού, για το πως νιώθει που διάβασε το ημερολόγιο της μαμάς/του μπαμπά. Αν της έχει περάσει ο θυμός για την μαμά της. Αν θα ήθελε να πει κάτι στην μαμά της. Πως ένιωσε που

μπήκε στα παπούτσια της μαμάς της, ποιες είναι οι σκέψεις κτλ. Έτσι τα παιδιά θα μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα τον χαρακτήρα της Ματού και αν προσπάθησε να καταλάβει την μαμά της ή όχι.

Διάδρομος της συνείδησης

Η εμπυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να σταθούν σε σειρές αντικριστά. Η μια ομάδα θα είναι οι θετικές σκέψεις και συναισθήματα της Ματού και η άλλη σειρά οι αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα. Στην συνέχεια τα παιδιά με την σειρά, θα μπουν στο ρόλο της Ματού και θα περπατήσουν ανάμεσα στον διάδρομο που έχουν σχηματίσει οι δύο σειρές, ακούγοντας και τις δυο πλευρές. Έτσι τα παιδιά θα βιώσουν στο εδώ και τώρα την στιγμή της απόφασης, εμβαθύνοντας στο πρόβλημα και οδηγώντας τους στο επόμενο στάδιο της επίλυσης του προβλήματος.

Ομαδικό γλυπτό συμφιλίωση

Ύστερα από συζήτηση, τα παιδιά αποφασίζουν τον τρόπο με τον οποίο η Ματού θα συμφιλιώνεται με τη μαμά της. Αυτός ο τρόπος θα φανερώνει την αποδοχή, δείχνοντας ενσυναίσθηση και κατανόηση της κατάστασης της μαμάς της. Τα παιδιά αποφασίζουν να χρησιμοποιήσουν τα σώματά τους και να δημιουργήσουν ένα ομαδικό γλυπτό με θέμα την τρυφερότητα και την αποδοχή.

Αναστοχασμός/συζήτηση

Η δράση ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό της ομάδας. Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και εκφράζουν απόψεις και σκέψεις για την ιστορία, τους ρόλους, το αποτέλεσμα της ιστορίας, σχολιάζουν τα γεγονότα και την εμπειρία τους. Τέλος η εμπυχώτρια δίνει ένα μαρκαδόρο σε κάθε παιδί και τους ζητάει να σχεδιάσουν με χαρούμενη φατσούλα στο δεξί τους χέρι. Στην συνέχεια όλοι στέκονται όρθιοι στον κύκλο και πιάνουν με την σειρά ο ένας τον αντίχειρα του άλλου μέχρι ο κύκλος να κλείσει. Όλοι μαζί φωνάζουν δυνατά το όνομα της ομάδας τους.

B) Υπεύθυνη Δήλωση Γονέων

Έντυπο συναίνεσης για συμμετοχή σε μεταπτυχιακή έρευνα

Εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής του Σχολείου, επόπτρια της μεταπτυχιακής έρευνας:
Πρίντζη Αθηνά

Αγαπητοί γονείς,

Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι φοιτώ στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ΠΜΣ «Τέχνη και Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Κρήτης, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Την περίοδο αυτή εκπονώ τη μεταπτυχιακή διπλωματική μου εργασία με τίτλο «Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέθοδος προαγωγής της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης των μαθητών στη δημοτική εκπαίδευση».

Λίγα λόγια για την έρευνα:

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας θα υλοποιήσω ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων στους μαθητές των Δ τάξεων του 16ου Δημοτικού Σχολείου Χανίων. Ο στόχος του προγράμματος είναι να διερευνηθούν οι επιπτώσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος, αξιοποιώντας τις τεχνικές του Θεάτρου, ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τις συναισθηματικές τους ικανότητες-δεξιότητες, όπως είναι ο αυτοέλεγχος, η αυτοαντίληψη, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές τους δεξιότητες.

Μέσα από το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων αυτών, θα προκύψουν αποτελέσματα, τα οποία θα παρουσιάζουν τα οφέλη που προσφέρει το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και η χρήση των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος στους μαθητές, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους, αλλά και των γύρων τους, να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματα τους, να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (ενεργή συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, ενσυναίσθηση).

Διαδικασία

Η εφαρμογή του παραπάνω προγράμματος δραστηριοτήτων που αφορά στη μεταπτυχιακή μου έρευνα, έχει την άδεια του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης και υλοποιείται με την έγκριση της Διευθύντριας του 16ου Δημοτικού Σχολείου Χανίων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα θα εφαρμοστεί στη Δ' τάξη, στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και θα έχει διάρκεια 8 συναντήσεων (δηλαδή 8 διδακτικές ώρες), από τα μέσα Φεβρουαρίου μέχρι αρχές Απριλίου. Το τμήμα Δ1 θα είναι η πειραματική ομάδα, όπου θα εφαρμοστούν οι συνεντεύξεις και το πρόγραμμα δραστηριοτήτων. Το Δ2 θα είναι η ομάδα ελέγχου, όπου θα εφαρμοστούν μόνο οι συνεντεύξεις και όχι το πρόγραμμα.

Κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων θα επιβλέπω, θα συμμετέχω και θα παρατηρώ τη διαδικασία δράσεων και στο τέλος θα καταγράφω τις παρατηρήσεις μου. Οι δάσκαλοι των τμημάτων θα παραβρεθούν σε δυο από τις συναντήσεις, ώστε να λειτουργήσουν βοηθητικά στην παρατήρηση των παιδιών και για την ακεραιότητα των αποτελεσμάτων.

Πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων και μετά την λήξη των δραστηριοτήτων, θα πραγματοποιηθεί μια μικρή συνέντευξη των μαθητών, με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, την ευκολία ή όχι της έκφρασης των συναισθημάτων και σκέψεων τους. Η συνέντευξη θα συνοδευτεί με ηχογράφηση των ομιλούντων, ώστε να μπορέσουν να καταγραφούν στην συνέχεια τα δεδομένα.

Ανωνυμία – Δημοσίευση αποτελεσμάτων

Τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών θα παραμείνουν ανώνυμα, δεν θα καταγραφούν, ούτε θα αναφερθούν στην έρευνα. Τα μόνα στοιχεία που θα καταγραφούν και θα αναφερθούν είναι ο αριθμός και το φύλο των μαθητών σε κάθε τμήμα. Όποια πληροφορία καταγραφεί από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια θα φυλάσσεται σε ασφαλές σημείο, που θα έχει πρόσβαση μόνο η ίδια.

Η συμμετοχή των παιδιών σας στην εκπαιδευτική εφαρμογή είναι εθελοντική. Με την συμμετοχή των παιδιών σας θα βοηθήσετε περαιτέρω στο να διεξαχθεί η έρευνα στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, για τα οφέλη που προσφέρει στην πολύπλευρη, πολυαισθητηριακή ανάπτυξη, την συναισθηματική νοημοσύνη και ικανότητες των παιδιών.

Η συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα των δραστηριοτήτων αυτών, συνεπάγεται ότι συμφωνείται με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες των παιδιών θα παραμείνουν ανώνυμες, όπως αναφέρθηκε παραπάνω και θα αφορούν το σύνολο της μαθητικής ομάδας.

Για περισσότερες πληροφορίες ή πιθανές ερωτήσεις για τον σκοπό ή τη διαδικασία του προγράμματος των δραστηριοτήτων, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου, στο τηλέφωνο του Σχολείου 2821097348, Δευτέρα ή Τετάρτη.

Με εκτίμηση, Αθηνά Πρίντζη Θεατρολόγος

Δήλωση συναίνεσης

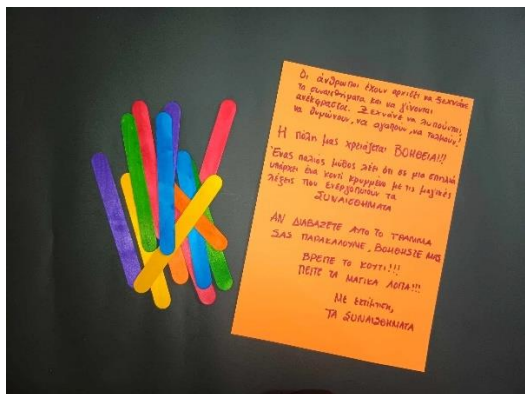
Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν. Με την υπογραφή μου, συναινώ, για τη συμμετοχή του παιδιού μου στη μεταπτυχιακή εργασία – έρευνα.

Ημερομηνία:

Όνοματεπώνυμο μαθητή:

Όνοματεπώνυμο και υπογραφή γονέα

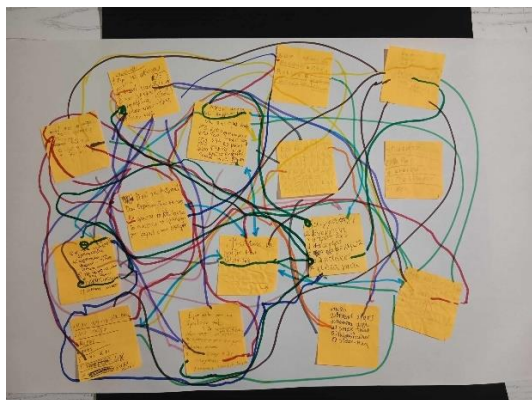
Γ) Ενδεικτικό υλικό δράσεων



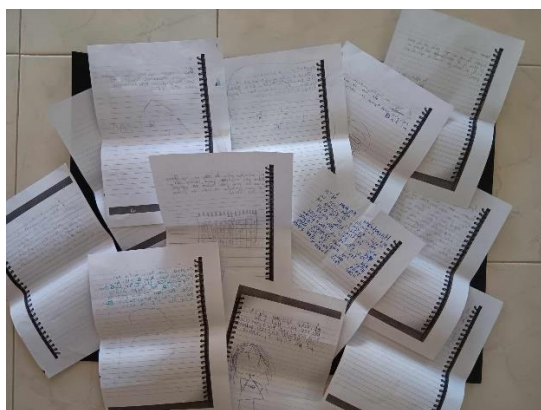
Σημείωμα από την 2^η Δράση



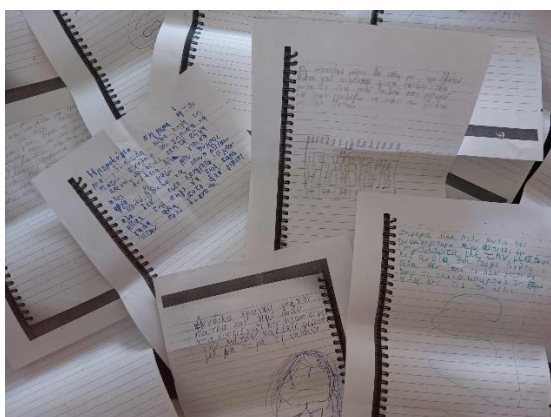
Κάρτες συναισθημάτων 2^η Δράση



Χαρτάκια 1^η Δράσης



Ημερολόγιο μαμάς/μπαμπά 6^η Δράση



Ημερολόγιο μαμάς/μπαμπά 6^η Δράση