



**Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών**  
**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Παραστατικών Τεχνών**

**Διπλωματική Εργασία**

«Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνικο-  
συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου»

Κοντραφούρη Σταυρούλα-Ιωάννα

Επιβλέπων καθηγητής: Αντώνης Λενακάκης

Αθήνα, Ιανουάριος, 2025

© Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του/της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνικο-  
συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου»

Κοντραφούρη Σταυρούλα Ιωάννα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αντώνης Λενακάκης

<<Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης>>

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση

«Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης»

Αθήνα, Ιανουάριος 2025

*<< Το θέατρο είναι τόσο ατελείωτα συναρπαστικό επειδή είναι τόσο τυχαίο. Μοιάζει  
τόσο πολύ με τη ζωή >>.*

*-Arthur Miller*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Καθώς ολοκληρώνεται αυτή η διπλωματική εργασία, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους με στήριξαν, με καθοδήγησαν και συνάμα με ενέπνευσαν σε όλη αυτή την διαδρομή μέχρι εδώ. Η στήριξη των αγαπημένων μου προσώπων με βοήθησε να ξεπεράσω κάθε πρόκληση και να παραμείνω συγκεντρωμένη και προσηλωμένη στον στόχο μου.

Καταρχάς, ευχαριστώ εκ των βαθέων, τον καθηγητή και επιβλέποντά μου, Αντώνη Λενακάκη, για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξή του καθ'όλη τη διαδρομή μου ως εδώ. Οι πολύτιμες συμβουλές και οδηγίες του ήταν πολύ σημαντικές για την διεκπεραίωση αυτής της προσπάθειας.

Ευχαριστώ επίσης θερμά όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος, ο καθένας από αυτούς ξεχωριστά έβαλε το λιθαράκι του στη διαμόρφωση των ιδεών μου μέσα από τις γνώσεις και τις απόψεις του.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον διευθυντή του 2<sup>ο</sup> Δημοτικού Σχολείου Αλίμου που μου έδωσε τη δυνατότητα να πραγματοποιήσω την ερευνά μου αλλά και τους δασκάλους των τάξεων που μου έδωσαν την αμέριστη ελευθερία να δημιουργήσω μαζί με τα παιδιά.

Τέλος, θα ήθελα να απευθύνω ιδιαίτερες ευχαριστίες στην οικογένειά μου, που με αγάπη και υπομονή με ενθάρρυνε και με συντρόφευε σε όλη αυτή την πορεία.

Η εργασία αυτή είναι αποτέλεσμα συλλογικού αγώνα και είμαι ευγνώμων για την στήριξη και την κατανόηση που είχα.

## ***Στους γονείς μου***

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα διπλωματική εργασία γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθεί, αν και κατά πόσο, το θεατρικό παιχνίδι συμβάλει στην ανάπτυξη και διαμόρφωση τόσο κοινωνικών όσο και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά τάξεων του Δημοτικού.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικό σχολείο του νομού Αττικής και συγκεκριμένα σε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης Δ' Αθήνας, κατά το σχολικό έτος 2023-2024. Το σύνολο του δείγματος αποτέλεσαν 32 παιδιά (N=32), 17 παιδιά της Έκτης δημοτικού και 15 παιδιά της Τετάρτης δημοτικού. Το σύνολο των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν ήταν 22.

Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα δράσης με ποσοτικά στοιχεία, συνεπώς για μεικτή έρευνα καθότι συνδυάζει δυο μεθόδους. Ως προς την ποιοτική έρευνα αξιοποιήθηκε το αναστοχαστικό ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφονταν αναλυτικά οι παρεμβάσεις, οι παρατηρήσεις και αντιδράσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια αυτών. Ως προς την ποσοτική προσέγγιση, αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Niina Junttila, Marinus Voeten, Ari Kaukiaiainen και Marja Vauras (2006), αποτελούμενο από δεκαπέντε (15) ερωτήσεις κλειστού τύπου, κλίμακας Likert, το οποίο απαντήθηκε από τους μαθητές δυο φορές, στην αρχή και στο τέλος των παρεμβάσεων. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με το πρόγραμμα Statistical Package for the Social Science (SPSS).

Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν πως πράγματι μετά τις παρεμβάσεις τα παιδιά παρουσίασαν βελτίωση στις ομαδικές δραστηριότητες, στην έκφραση συναισθημάτων και στις ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

### Λέξεις-κλειδιά:

*Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Κοινωνικές δεξιότητες, Συναισθηματικές δεξιότητες,  
Θεατρικό Παιχνίδι*

## ABSTRACT

This thesis is an attempt to research whether, and to what extent the theatrical play contributes to the development and formation of, both social and emotional skills in elementary school children.

The research was carried out at a primary school in the prefecture of Attica specifically at a school unit of the Primary Division D' of Athens, during the 2023-2024 school year. The total sample consisted of 32 children (N=32), 17 sixth graders, and 15 fourth graders. The total number of interventions performed was 22.

It is a qualitative action research with qualitative elements, therefore, it is a mixed research as it combines two methods. As far as the qualitative research is concerned a reflective diary was utilized in which interventions, observations and reactions of the students were recorded in detail. As for the quantitative approach, the questionnaire of Niina Juntala, Marinus, Voeten, Ari Kaukiaien and Maria Vauras (2006) was used. It consisted of fifteen (15) closed-ended questions, on a Linkert scale, which were answered by the students twice, at the beginning and at the end of the interventions. The collected data were analyzed using the statistical package for the Social Science (SPSS) Program.

The findings of the research confirmed that the children indeed showed an improvement in group activities, in the expression of emotion and communication skills and collaboration.

## KEY WORDS:

*Primary education, social skills, emotional skills, theatrical play*



## Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	xvi
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> .....	1
ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ .....	1
1.1 Ο Ορισμός των Κοινωνικών Δεξιοτήτων .....	1
1.2 Στάδια Ανάπτυξης Των Κοινωνικών Δεξιοτήτων Κατά Την Σχολική Ηλικία .....	2
1.3 Ταξινόμηση Των Κοινωνικών Δεξιοτήτων .....	4
1.4 Η σημασία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων .....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> .....	9
ΟΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ .....	9
2.1 Η έννοια των Συναισθηματικών Δεξιοτήτων .....	9
2.2 Στάδια Ανάπτυξης Συναισθηματικών Δεξιοτήτων Κατά Την Σχολική Ηλικία .....	11
2.3 Αρχές Διαχείρισης Των Δυσάρεστων Συναισθημάτων .....	13
2.4 Η Σημασία της Συναισθηματικής Επάρκειας .....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> .....	19
ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ .....	19
3.1 Η Αξία του Παιχνιδιού .....	19
3.2 Το Θεατρικό Παιχνίδι .....	20
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ .....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> .....	23
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	23
4.1 Γενικά .....	23
4.2 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα .....	24
4.3 Είδος έρευνας .....	25
4.4 Δείγμα έρευνας .....	25
4.5 Η Ερευνητική Διαδικασία .....	26
4.6 Μέσα συλλογής δεδομένων .....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> .....	28
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	28
5.1 Ποιοτική Ανάλυση Αποτελεσμάτων .....	28
5.2 Ποσοτική Ανάλυση Αποτελεσμάτων .....	41
Στατιστική ανάλυση .....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> .....	91
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	91
6.1 Συμπεράσματα- Συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων .....	91
6.2 Περιορισμοί έρευνας .....	94
6.3 Προτάσεις για το μέλλον .....	95

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	96
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ .....	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	106

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος .....	42
Πίνακας 2. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	45
Πίνακας 3. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;» .....	45
Πίνακας 4. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση .....	46
Πίνακας 6. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Θυμώνεις εύκολα;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	47
Πίνακας 7. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Θυμώνεις εύκολα;» .....	48
Πίνακας 8. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση .....	49
Πίνακας 9. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;» .....	49
Πίνακας 10. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	50
Πίνακας 11. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;» .....	50
Πίνακας 12. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Εκνευρίζεσαι εύκολα;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση .....	51
Πίνακας 13. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Εκνευρίζεσαι εύκολα;» .....	52
Πίνακας 14. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	53
Πίνακας 15. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές;» .....	53
Πίνακας 16. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	54
Πίνακας 17. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;» .....	54
Πίνακας 18. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση .....	56
Πίνακας 19. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;».....	56
Πίνακας 20. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Χάνεις την ψυχραιμία σου;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση .....	58
Πίνακας 21. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Χάνεις την ψυχραιμία σου;» .....	58
Πίνακας 22. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	60

Πίνακας 23. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;» .....	60
Πίνακας 24. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	61
Πίνακας 25. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;» .....	61
Πίνακας 26. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση .....	63
Πίνακας 27. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;».....	63
Πίνακας 28. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	64
Πίνακας 29. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;».....	64
Πίνακας 30. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση .....	65
Πίνακας 31. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;».....	66
Πίνακας 32. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες; » ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση.....	67
Πίνακας 33. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;» .....	67
Πίνακας 34. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	69
Πίνακας 35. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων;».....	69
Πίνακας 36. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Θυμώνεις εύκολα;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση.....	70
Πίνακας 37. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Θυμώνεις εύκολα;» .....	70
Πίνακας 38. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	72
Πίνακας 39. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;» .....	72
Πίνακας 40. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	73
Πίνακας 41. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;» .....	73
Πίνακας 42. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Εκνευρίζεσαι εύκολα;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	75
Πίνακας 43. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Εκνευρίζεσαι εύκολα;» .....	75

Πίνακας 44. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση.....	76
Πίνακας 45. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές;» .....	76
Πίνακας 46. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση.....	78
Πίνακας 47. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;» .....	78
Πίνακας 48. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	80
Πίνακας 49. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;».....	80
Πίνακας 50. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Χάνεις την ψυχραιμία σου;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	81
Πίνακας 51. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Χάνεις την ψυχραιμία σου;» .....	82
Πίνακας 52. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση.....	84
Πίνακας 53. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;» .....	84
Πίνακας 54. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	85
Πίνακας 55. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;» .....	85
Πίνακας 56. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	86
Πίνακας 57. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;».....	87
Πίνακας 58. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση.....	88
Πίνακας 59. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;».....	88
Πίνακας 60. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	89
Πίνακας 61. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;».....	89

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο.....	43
Γράφημα 2. Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία.....	44
Γράφημα 3. Μέσος όρος της ερώτησης «Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	45
Γράφημα 4. Μέσος όρος της ερώτησης «Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων; » ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	47
Γράφημα 5. Μέσος όρος της ερώτησης «Θυμώνεις εύκολα;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση .....	48
Γράφημα 6. Μέσος όρος της ερώτησης «Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	49
Γράφημα 7. Μέσος όρος της ερώτησης «Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση .....	51
Γράφημα 8. Μέσος όρος της ερώτησης «Εκνευρίζεσαι εύκολα;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση .....	52
Γράφημα 9. Μέσος όρος της ερώτησης «Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	53
Γράφημα 10. Μέσος όρος της ερώτησης «Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	55
Γράφημα 11. Μέσος όρος της ερώτησης «Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	57
Γράφημα 12. Μέσος όρος της ερώτησης «Χάνεις την ψυχραιμία σου;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση .....	59
Γράφημα 13. Μέσος όρος της ερώτησης «Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	60
Γράφημα 14. Μέσος όρος της ερώτησης «Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	62
Γράφημα 15. Μέσος όρος της ερώτησης «Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση .....	63
Γράφημα 16. Μέσος όρος της ερώτησης «Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	65
Γράφημα 17. Μέσος όρος της ερώτησης «Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.....	66
Γράφημα 18. Μέσος όρος της ερώτησης «Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση.....	68
Γράφημα 20. Μέσος όρος της ερώτησης «Θυμώνεις εύκολα;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	71
Γράφημα 21. Μέσος όρος της ερώτησης «Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση.....	72

Γράφημα 22. Μέσος όρος της ερώτησης «Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	74
Γράφημα 23. Μέσος όρος της ερώτησης «Εκνευρίζεσαι εύκολα;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	75
Γράφημα 24. Μέσος όρος της ερώτησης «Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	77
Γράφημα 25. Μέσος όρος της ερώτησης «Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	79
Γράφημα 26. Μέσος όρος της ερώτησης «Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση.....	81
Γράφημα 27. Μέσος όρος της ερώτησης «Χάνεις την ψυχραιμία σου;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	83
Γράφημα 28. Μέσος όρος της ερώτησης «Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση.....	85
Γράφημα 29. Μέσος όρος της ερώτησης «Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση.....	86
Γράφημα 30. Μέσος όρος της ερώτησης «Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	87
Γράφημα 31. Μέσος όρος της ερώτησης «Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση.....	88
Γράφημα 32. Μέσος όρος της ερώτησης «Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση .....	90



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση, αποτελεί μέθοδο μέσω της οποίας μπορούν να αναπτυχθούν ποικίλες δεξιότητες στα παιδιά, πέρα από την ενίσχυση της διαδικασίας της μάθησης με δημιουργικό και ψυχαγωγικό τρόπο. Ο συνδυασμός του θεάτρου, της αυτοέκφρασης και της υποκριτικής συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, στην ενίσχυση της φαντασίας τους καθώς και της γλωσσικής τους ανάπτυξης αλλά και στην διευκόλυνση της μάθησης. Ο κάθε μαθητής διαμορφώνει την προσωπικότητά του αναζητώντας, διερευνώντας και αναγνωρίζοντας σιγά σιγά τον εαυτό του (Λενακάκης & Παρούση, 2019).

Στη σύγχρονη πραγματικότητα, υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για την σημασία του θεάτρου καθώς και του παιχνιδιού για τη μάθηση και την διδασκαλία καθώς σε αυτό το πλαίσιο, το θέατρο εκτός από συγκίνηση στον θεατή, δημιουργεί και αισθητικές εμπειρίες στο υποκείμενο που εμπλέκεται κατά την έκφραση του δημιουργικού συμβάντος και η μαθησιακή διαδικασία λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα περιβάλλον τόσο χαρούμενο και συγκινησιακό, όσο και δημιουργικό (Λενακάκης, 2013). Το σχολείο, ως ένας από τους πιο βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης, λαμβάνοντας υπόψιν όσα επιτάσσει η κοινωνία, εξοπλίζει τους μαθητές με τα απαραίτητα εφόδια που θα τους καταστήσουν «κοινωνικά επαρκείς», υιοθετώντας σωστούς τρόπους συμπεριφοράς στις συναναστροφές τους με τους γύρω τους (Lightfoot et al., 2014). Έτσι, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού θα αποκτήσουν το αίσθημα της κοινωνικής ευαισθησίας αναπτύσσοντας την ενσυναίσθησή τους (Τσιάρας, 2014).

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να προσαρμοστεί σε κάθε φύλο και ηλικία, ωστόσο αξίζει να αναφερθεί πως οι τρόποι με τους οποίους προσεγγίζεται μπορεί να διαφέρουν αναλόγως του φύλου και της ηλικιακής βαθμίδας καθώς οι κοινωνικές παράμετροι και τα στάδια ανάπτυξης είναι διαφορετικά. Η επίδρασή του είναι σημαντική καθώς σύμφωνα με μαρτυρίες τα παιδιά αγαπούν και επιζητούν εκ νέου το θεατρικό παιχνίδι όταν τους παρουσιάζεται η ευκαιρία, η συμμετοχή τους σε αυτό γίνεται με όλη τη δύναμη της συνείδησης, της φαντασίας και της επινόησής τους, βρίσκουν εκεί την ασφάλεια και τον χώρο να εξωτερικεύσουν τις διαθέσεις τους και το πιο σημαντικό,



αντιλαμβάνονται ότι μέσω της αποκάλυψης του ενός προς τον άλλον αλλάζουν οι συμπεριφορές τους και διαφοροποιούνται οι σχέσεις τους (Beauchamp, 1998).

Η παρούσα διπλωματική εργασία καλείται να μελετήσει την επιρροή που μπορεί να ασκήσει στα παιδιά του δημοτικού, στα πλαίσια του σχολείου, το θεατρικό παιχνίδι εστιάζοντας στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών και στην ανάπτυξή τους. Η έρευνα υλοποιήθηκε στο 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αλίμου, διήρκεσε τρεις (3) μήνες και οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στο σύνολό τους ήταν 22, 11 στην Δ' τάξη και 11 στην ΣΤ' τάξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 32 μαθητές, 15 στην Δ' και 17 στην ΣΤ' εκ των οποίων τα 17 ήταν κορίτσια (N=17) και τα 15 ήταν αγόρια (N=15). Μέσα από τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν οι οποίες ήταν εμπλουτισμένες από θεατρικές δραστηριότητες, βίντεο, μουσικοκινητική, με την ενσωμάτωση, δηλαδή, του θεάτρου, παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν συμπεριφορές ενώ μέσα από την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αναλύθηκαν τα δεδομένα. Τέλος, διαπιστώθηκε πως πράγματι το θέατρο έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και πως η σπουδαιότητά του για ενσωμάτωση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι καθοριστική.

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>**

#### **ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

##### **1.1 Ο Ορισμός των Κοινωνικών Δεξιοτήτων**

Είναι γεγονός πως ένα από τα πιο βασικά στοιχεία της ανάπτυξης του ανθρώπου είναι οι κοινωνικές δεξιότητες. Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ον κοινωνικό, επομένως γίνεται αντιληπτό πόσο σημαντικό ρόλο κατέχει στη ζωή του η κοινωνική ανάπτυξη και συγκεκριμένα η κατάκτηση των δεξιοτήτων εκείνων που θα συμβάλουν στην λειτουργική προσαρμογή του στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Η διαδικασία κατάκτησης των κοινωνικών δεξιοτήτων ξεκινά από την βρεφική ηλικία και κορυφώνεται κατά την σχολική και εφηβική. Η κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών δίνει στο άτομο την δυνατότητα να έχει επιτυχημένες κοινωνικές σχέσεις και σωστή εξέλιξη και ψυχοκοινωνική προσαρμογή.

Ο επικρατέστερος ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων αναφέρει πως είναι τα ιδιαίτερα συγκεκριμένα σχέδια μαθημένης παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, λεκτικής και μη, μέσω της οποίας προσπαθούμε να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες μας και επηρεάζουμε τους άλλους (Bar-On,2000. Bar-On&Parker,2000).

Οι κοινωνικές δεξιότητες δεν είναι απλώς ένα σύνολο συμπεριφορών αλλά συμπεριφορές που βοηθούν το άτομο να καταλάβει και να προσαρμοστεί σε μια ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής εγγύτητας του Gresham (1983), τα αποτελέσματα που επιφέρουν οι κοινωνικές δεξιότητες στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών είναι τα εξής: α) αποδοχή από τους συνομηλίκους, β) εκτιμήσεις των «σημαντικών άλλων» (εκπαιδευτικών, γονέων) ότι τα παιδιά είναι κοινωνικά επαρκή, γ) απουσία δυσκολίας προσαρμογής και

προβλημάτων συμπεριφοράς, δ) θετική αυτοαντίληψη, ε) ικανοποιητική σχολική απόδοση (Χατζηχρήστου, 2011).

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί πως η κοινωνική ενδυνάμωση του ατόμου συντελεί στη διαμόρφωση ενός χαρακτήρα ο οποίος θα μάθει να εμπιστεύεται τις ικανότητες και δυνατότητές του προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις αλλαγές, τις προκλήσεις καθώς και τις μεταβάσεις στη ζωή του με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη και ευημερία του η οποία συνδέεται πρωτίστως με τις σχέσεις του με τους άλλους, τις ομάδες και την κοινότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Γίνεται επομένως αντιληπτό πως οι κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου είναι εκείνες που συντελούν στη δημιουργία της κοινωνικής του ταυτότητας. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της κοινωνικής ταυτότητας, η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου μπορεί να αποτελέσει πολύ σημαντικό μέρος της αυτοαντίληψής μας, ορίζει τον εαυτό σε όρους συμμετοχής σε ομάδες και συνδέεται με ομαδική και διομαδική συμπεριφορά και αξίες όπως: η ομαδική αλληλεγγύη, η συμμόρφωση και η κανονιστική συμπεριφορά (Hogg & Vaughan, 2010).

Σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν: η επικοινωνία (λεκτική και μη), η ομαδικότητα-συνεργατικότητα, η ενσυναίσθηση, η ευελιξία και πολλές ακόμη. Αποτελούν το κέντρο βάρους της ανθρώπινης επικοινωνίας και των επιτυχημένων διαπροσωπικών σχέσεων.

## **1.2 Στάδια Ανάπτυξης Των Κοινωνικών Δεξιοτήτων Κατά Την Σχολική Ηλικία**

Το παιδί, ήδη κιόλας από πολύ μικρή ηλικία έχει την τάση να αποτυπώνει συμπεριφορές. Κανένας άνθρωπος δεν διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες εκ φύσεως στο ρεπερτόριο της συμπεριφοράς του αλλά τις κατακτά σταδιακά. Όταν ένα μικρό παιδί στη σχέση του με τον γονέα έχει βιώσει την ασφάλεια, την αποδοχή, το ενδιαφέρον και την φροντίδα, όλα αυτά θα τα αξιοποιήσει και στη μετέπειτα ζωή του. Το κοινωνικό στοιχείο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης φύσης και η κοινωνικότητα είναι ένα σύμπλεγμα σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών και δεξιοτήτων που ποικίλλουν από τη μια κατάσταση στην άλλη.

Από τα πρώτα κιόλας στάδια της ανθρώπινης ύπαρξης αρχίζει να διαφαίνεται η ανάγκη για επαφή και επικοινωνία με τους άλλους, η οποία όπως είναι φυσικό, περνάει μέσα από διάφορα στάδια και παίρνει διάφορες μορφές και εκφάνσεις καθώς το άτομο αναπτύσσεται και μεγαλώνει. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας (6-12 ετών), η κοινωνική συμπεριφορά αρχίζει σταδιακά να γίνεται όλο και πιο σύνθετη και οι σχέσεις με τους άλλους να αποτελούν πιο σύνθετες δεξιότητες. Στην προσχολική ηλικία επικρατούν κατά κύριο λόγο οι δυαδικές σχέσεις, οι οποίες όμως εξελικτικά στην σχολική ηλικία αφορούν την αλληλεπίδραση όλο και περισσότερων παιδιών που συγκροτούν ομάδες. Ακόμη, το παιχνίδι σταδιακά γίνεται όλο και πιο οργανωμένο καθώς ξεκινά να διέπεται από κανόνες. Οι επιτυχημένες κοινωνικές σχέσεις στην παιδική ηλικία αποτελούν απόρροια κοινωνικών δεξιοτήτων όπως είναι η ευγένεια, ο έλεγχος της παρορμητικότητας, η συνεργατικότητα και η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων και του τρόπου εκδήλωσής τους (Χατζηχρήστου, 2011).

Η σταδιακή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και διαπαιδαγώγηση του ατόμου μέσα στο κοινωνικό-πολιτικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μιας κοινωνίας συντελούν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτεπάρκειας του μαθητή ώστε ο ίδιος να αναπτύξει μια δυναμική που θα τον καθιστά ικανό να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις στη ζωή του (Kyriakou, 2011). Επιπλέον, οι άνθρωποι είναι σημαντικό να αισθάνονται το ότι συμπεριλαμβάνονται σε ένα κοινωνικό δίκτυο στο οποίο βιώνουν το αίσθημα του <<ανήκειν>> (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Βασικές διαστάσεις της κοινωνικής ανάπτυξης κατά την σχολική ηλικία είναι: η κοινωνική αντίληψη, η τήρηση ορίων και κανόνων και η ηθικότητα. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της κοινωνικής αντίληψης αφορά στην επίγνωση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων. Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά 5-7 ετών προτιμούν να παίζουν με ένα παιδί που τους αρέσει το παιχνίδι του παρά με ένα «καλό» παιδί ενώ τα παιδιά ηλικίας 9 ετών βασίζονται περισσότερο σε ψυχολογικές ιδιότητες όταν περιγράφουν τους φίλους τους (Barenboim, 1981).

Ως προς τους κανόνες συμπεριφοράς, σύμφωνα με τον Piaget (1932), η μετάβαση στην παιδική ηλικία συνοδεύεται από την ικανότητα τήρησης των κοινωνικών κανόνων καθώς και την δυνατότητα κατανόησής τους. Τα παιδιά είναι σε θέση να διακρίνουν τη σπουδαιότητα τους και την αναγκαιότητα του κάθε κανόνα και τους ταξινομούν. Οι κοινωνικοί κανόνες διακρίνονται σε: ηθικούς, ομαδικούς, προσωπικούς, καθώς και

κοινωνικές συμβάσεις και διέπουν κάθε φορά ορισμένες σχέσεις και συνθήκες (Χατζηχρήστου, 2011).

Ως προς την ανάπτυξη της ηθικότητας, ο όρος «ηθική» αναφέρεται στις αξίες, και τα παιδιά θεωρούν σοβαρές τις παραβάσεις των ηθικών κανόνων. Η ηθικότητα αφορά στην αντίληψη για το τί ορίζεται ως σωστό ή λάθος. Το παιδί σταδιακά τείνει να συμμορφώνεται στους ηθικούς κανόνες προκειμένου να αποφύγει κάποια τιμωρία, ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των κοντινών του ανθρώπων έχοντας καλά κίνητρα και νοιάζεται για τους άλλους. Όσο μεγαλώνει, το παιδί ξεκινά και το ίδιο να επιδιώκει το «κοινωνικά επιθυμητό» (Χατζηχρήστου, 2011).

### 1.3 Ταξινόμηση Των Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί μια ποικιλία συγκεκριμένων κοινωνικών συμπεριφορών που είναι κατάλληλες σε μια διαπροσωπική σχέση. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που έχουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πολύ πιθανό ότι θα είναι και κοινωνικά επαρκή (Χατζηχρήστου, 2011).

Ταξινομώντας τις δεξιότητες που χαρακτηρίζονται κρίσιμες για θετική κοινωνική αλληλεπίδραση θα αναφέρουμε στην κορυφή τις διαπροσωπικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, αυτές αφορούν στις επιτυχημένες συναναστροφές με τους άλλους οι οποίες για να πραγματοποιηθούν πρέπει το άτομο να είναι σε θέση να μοιράζεται, να συμμετέχει σε δραστηριότητες, να ζητάει κάτι όταν το θέλει, να ακούει προσεκτικά και να απευθύνεται στους άλλους καθώς και να περιμένει τη σειρά του.

Για τα παιδιά, οι Caldarella & Merrell (1997) προτείνουν μετά από μετα-αναλύσεις 21 ερευνών την εξής ταξινόμηση: σχέσεις με συνομηλίκους, αυτοδιαχείριση, ακαδημαϊκή πορεία, συμμόρφωση και διεκδίκηση. Συγκεκριμένα, ως προς τις σχέσεις με τους συνομηλίκους το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να βοηθά τους άλλους, παροτρύνοντας τον διάλογο και την επικοινωνία αλλά και να κάνει φιλοφρονήσεις και να προσκαλεί τους συνομηλίκους του σε κάποια δραστηριότητα. Συνεχίζοντας, σχετικά με την αυτοδιαχείριση, πρέπει να είναι σε θέση να ακολουθεί τους κανόνες, να συνεργάζεται, να έχει αυτοέλεγχο και να συμβιβάζεται όταν απαιτείται. Επιπλέον, ως

προς την ακαδημαϊκή του πορεία, να είναι σε θέση να ζητά βοήθεια όταν την χρειάζεται, να είναι οργανωτικός και να ολοκληρώνει τις υποχρεώσεις του και τις δραστηριότητες του αλλά και να ακολουθεί τις οδηγίες του δασκάλου. Ακόμα, θα πρέπει να μάθει να ακολουθεί τους κανόνες και να συμμορφώνεται σε αυτούς αλλά ταυτόχρονα και να διεκδικεί, να αλληλοεπιδρά, να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και να εκφράζει τα συναισθήματά του (Χατζηχρήστου, 2011).

Συμπεραίνουμε επομένως πως μια από τις πιο σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες ως προς την «κατάκτηση» όλων των παραπάνω, είναι η **επικοινωνία** καθώς η σωστή επικοινωνία και ο διάλογος αποτελούν τη βάση για τη δόμηση όλων των σχέσεων. Ο διάλογος μεταξύ των μαθητών γίνεται ταυτόχρονα φορέας αλλά και διαμορφωτής απόψεων, οραμάτων και ταυτοτήτων (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Η επικοινωνία αποτελεί την ουσία της κοινωνικής αλληλοεπίδρασης γιατί είναι αυτό που συμβαίνει ως επι το πλείστον κατά τη διάρκειά της. Οι άνθρωποι καταφέρνουν μέσω της επαφής να μεταδώσουν πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις τους, τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους και τις προθέσεις τους. Η επικοινωνία διακρίνεται σε λεκτική αλλά και μη λεκτική η οποία περιλαμβάνει εκφράσεις, χειρονομίες και σήματα και είναι κοινωνική με ποικίλους τρόπους. Περιλαμβάνει σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και απαιτεί από αυτούς να αποκτήσουν μια κοινή κατανόηση της σημασίας συγκεκριμένων λέξεων, ήχων, σημάτων και χειρονομιών αλλά συνάμα αποτελεί και το μέσο με το οποίο οι άνθρωποι όχι μόνο επηρεάζονται από τους άλλους, αλλά και τους επηρεάζουν. Η γλώσσα αποτελεί τόσο ισχυρό μέσο επικοινωνίας καθώς δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να περιγράψει πως είναι κάτι, να κάνει κάποιον να κάνει κάτι, να εκφράσει στάσεις και συναισθήματα, να προβεί σε μια δέσμευση καθώς και να επιτύχει κάτι με άμεσο τρόπο (Denham, Bassett & Zinsser, 2022).

Μια ακόμα σημαντική κοινωνική δεξιότητα η οποία αφορά στις κοινωνικές σχέσεις και αποτελεί θεμέλιο της βάσης τους και της επιτυχίας τους είναι η **ενσυναίσθηση**. Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να ταυτίζεται κανείς με τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τις στάσεις κάποιου άλλου ατόμου και κυρίως με τα συναισθήματά του. (Krebs, 1975). Ο ενσυναισθηματικός ακροατής αφιερώνει χρόνο στον συνομιλητή του και του δίνει χώρο ώστε να εκφράσει αυτά που νιώθει. Επιπλέον επικεντρώνεται στα λεγόμενά του και βοηθάει την εξέλιξη των συζητήσεων αναφέροντας όσα παρατηρεί κι αποφεύγοντας τη διατύπωση πολλών ερωτήσεων. Η ενσυναίσθηση αποτελεί τη βάση

της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, δηλαδή εκείνης που ευνοεί το κοινωνικό πλαίσιο. Το άτομο κατανοεί το πλαίσιο αναφοράς ενός άλλου ατόμου με μεγάλη ακρίβεια, με συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα « σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να ξεχάσει ποτέ τον όρο ‘σαν’ » (Rogers, 1959 όπως αναφέρεται στο Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011). Ακόμα, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μειώνει φαινόμενα όπως ο σχολικός εκφοβισμός και η περιθωριοποίηση (Taylor, Oberle & Durlak, 2023).

Επιπλέον, μέρος της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί και η **συνεργασία** και η ικανότητα του παιδιού να συνυπάρχει σε **ομάδες**. Οι κοινωνικές ομάδες προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τι άτομα είμαστε και τι είδους ζωή ζούμε. Καθορίζουν την γλώσσα που μιλάμε, τις στάσεις που υποστηρίζουμε, την παιδεία που παίρνουμε και τελικά το ποιοι είμαστε εμείς οι ίδιοι και το επίπεδο της ευημερίας που απολαμβάνουμε. Βάση για τη δημιουργία των ομάδων αποτελεί η δεξιότητα της συνεργασίας. Όταν το παιδί μαθαίνει να συνεργάζεται, εντάσσεται πιο εύκολα σε ομάδα κι αυτό συνεπάγεται την απόκτηση κι άλλων αρετών όπως πχ την μείωση της συστολής και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης (Hogg & Vaughan, 2010).

Η φιλο-κοινωνική συμπεριφορά αξιολογείται επίσης θετικά από την κοινωνία. Ο αλτρουισμός ως ειδική μορφή συμπεριφοράς βοήθειας, φανερώνει ενδιαφέρον για τους συνανθρώπους μας και γίνεται χωρίς κανένα προσωπικό όφελος. Είναι ανιδιοτελής και αναφέρεται στην επιθυμία να ωφελήσει κανείς κάποιον άλλον, παρά τον εαυτό του. Η **παροχή βοήθειας**, αποτελεί μια εκούσια ενέργεια που ωφελεί ένα άλλο άτομο ή μια ομάδα και συμβάλλει στην σωματική ή ψυχολογική ευημερία του (Eisenberg, Fabes., Karbon., Murphy, Wosinski, Polazzi, 1996).

Η σχολική τάξη, αποτελεί χώρο εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς αποτελεί το πλαίσιο που αυτές δοκιμάζονται στην πράξη. Στον τομέα της σχέσης με τους συμμαθητές, οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν ως αποτέλεσμα την αποδοχή και συνάμα τη δημιουργία σχέσεων φιλίας και εμπιστοσύνης. Η παιδική φιλία παρέχει το κοινωνικό πλαίσιο που τα παιδιά δοκιμάζουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς οι σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, τους παρέχουν πληροφορίες για το πως να συμπεριφέρονται σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Είναι συνεπώς προπομποί των μετέπειτα κοινωνικών σχέσεων της ενήλικης ζωής τους.



Επίσης, ένα περιβάλλον, που οι μαθητές υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον προάγει τη συνεργασία και τη θετική διάθεση (Durlak, Weissberg & Pachan, 2022).

#### 1.4 Η σημασία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Συμπεραίνουμε, επομένως, από όσα προαναφέρθηκαν πως οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι διακριτές, μαθημένες συμπεριφορές που επιδεικνύει ένα άτομο για να επιτύχει έναν στόχο. Σύμφωνα με τους Sheridan και Walker (1999), τα παιδιά πρέπει αφενός να αποκτήσουν ένα εύρος κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες θα είναι απαραίτητες για την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους και αφετέρου να μάθουν να σχετίζονται σε ένα εύρος κοινωνικών καταστάσεων με τρόπο αποδεκτό από τους άλλους. Συνεπώς, οι κοινωνικές δεξιότητες συνιστούν συμπεριφορές μαθημένες οι οποίες αποτελούν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τους ανθρώπους του περιγύρου. Αυτές οι συμπεριφορές επιτρέπουν στο παιδί να λειτουργεί αποτελεσματικά σε μια ποικιλία κοινωνικών πλαισίων. Το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να επιφέρει την κοινωνική αλλαγή μέσα από την διαρκή εναλλαγή μεταξύ του φανταστικού κόσμου και του πραγματικού κόσμου αλλά και ταυτόχρονη συμμετοχή και στους δυο αυτούς κόσμους. Το Δράμα στην εκπαίδευση επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν καταστάσεις και να τις διαχειριστούν (Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Οι κοινωνικές δεξιότητες παίζουν πολύ βασικό ρόλο στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος αλλά και στην σημαντική μείωση περιστατικών βίας στο σχολείο. Επιπρόσθετα, βοηθούν τα παιδιά να διαχειριστούν το καθημερινό άγχος το οποίο μπορεί να αντιμετωπίζουν, τα προβλήματα ή και τις δυσκολίες που ενδέχεται να υπάρχουν στο περιβάλλον τους και γενικότερα συμβάλλουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους. Θετικές μορφές συμπεριφοράς έχουν ως αποτέλεσμα την αποδοχή και την δημιουργία σχέσεων.

Από έρευνες έχει προκύψει πως τα παιδιά με ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες έρχονται αντιμέτωπα με σημαντικές δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, προκαλώντας αρνητικά συναισθήματα όπως αντιδράσεις και απόρριψη, γεγονός που οδηγεί στην εκδήλωση άγχους, επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους αλλά και τη σχολική τους επίδοση η οποία συνεπάγεται την περιορισμένη εμπλοκή τους σε δραστηριότητες. (Boivin, Hymel & Hodges, 2001. Malecki & Elliott, 2002. Coie, 2004).



Οι άνθρωποι μέσα από την εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων καταφέρνουν να ενταχθούν σε ομάδες καθώς έχουν μάθει να συνεργάζονται, να προσφέρουν βοήθεια, να έχουν αυτοέλεγχο και να υποστηρίζουν τους άλλους. Έτσι, περνούν μετά σε επόμενο στάδιο, όπου ξεκινούν να αναγνωρίζουν κοινούς στόχους και ενδιαφέροντα και καταφέρνουν πράγματα που δεν μπορούν να κάνουν μόνοι τους.

Γίνεται, επομένως, αντιληπτή η αναγκαιότητα εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων από μικρή ηλικία και ακόμη πιο αναγκαίος κρίνεται ο ρόλος του σχολείου στην εκμάθηση αυτών. Οι ενήλικες αλλά ειδικά το σχολείο, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών παρέχοντας θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση της συμπεριφοράς τους. Μέσα από δραστηριότητες και τεχνικές, ομαδικές ή ατομικές, το παιδί ασκείται τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, τόσο στην καλλιέργεια όσο και στην εσωτερίκευση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά βοηθούν την ανάπτυξη της προκοινωνικής τους συμπεριφοράς, αφού ο εκπαιδευτικός είναι ένας από τους «σημαντικούς άλλους» στη ζωή των παιδιών, και όταν επικοινωνεί ουσιαστικά και δημιουργικά μαζί τους εστιάζοντας στα συναισθήματά τους, τους δίνει πολλές δυνατότητες για δραστηριότητες συνεργασίας (Χατζηχρήστου, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΟΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

#### 2.1 Η έννοια των Συναισθηματικών Δεξιοτήτων

Ως «συναίσθημα» ορίζεται οτιδήποτε νιώθει ένα άτομο, όταν αξιολογεί ένα γεγονός με συγκεκριμένο τρόπο, και συνήθως συνοδεύεται από χαρακτηριστικές αλλαγές στην συμπεριφορά αλλά και στον οργανισμό (Χατζηχρήστου, 2011). Σύμφωνα με τον Scherer (2005), το συναίσθημα είναι ένα επεισόδιο αλληλεπίδρασης και ταυτόχρονων αλλαγών στα υποσυστήματα του οργανισμού μετά την αξιολόγηση εξωτερικών ή εσωτερικών ερεθισμάτων που θεωρούνται σημαντικά για το άτομο.

Γενικότερα η συμφωνία στη διατύπωση ενός κοινού ορισμού για τα συναισθήματα αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία καθώς η κάθε έρευνα επικεντρώνεται σε μια διαφορετική διάσταση και διαδικασία που σχετίζεται με την έκφραση και την εκδήλωση τους.

Ήδη από τον πρώτο χρόνο της ζωής μας εμφανίζονται σταδιακά τα βασικά συναισθήματα, η χαρά, η λύπη, ο θυμός και ο φόβος, από τη στιγμή που οι συναισθηματικές αντιδράσεις σε συγκεκριμένα γεγονότα διαφοροποιούνται.

Κατά την νηπιακή ηλικία η συναισθηματική ανάπτυξη παίζει σημαντικό ρόλο στις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου και το βοηθά να αρχίζει να κατανοεί κοινωνικούς κανόνες. Τα νήπια σε πρώτο στάδιο ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και είναι περισσότερο ευάλωτα στον πόνο των άλλων, κάνει συνεπώς για πρώτη φορά την εμφάνιση της η **ενσυναίσθηση**, η οποία αφορά τις συγκινήσεις και τα συναισθήματα ενός ατόμου, τα οποία ταυτίζονται με ένα άλλο άτομο (Lightfoot, Cole & Cole, 2015). Σε γενικές γραμμές, κατά την ηλικία αυτή αρκετά συναισθήματα αλλάζουν και εκδηλώνονται καινούρια τα οποία οφείλονται κυρίως στην ικανότητα των παιδιών να

ξεχωρίζουν τον εαυτό τους από τους άλλους. Η κατανόηση και συμμετοχή στα συναισθήματα των άλλων διευκολύνει την δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων (Kostelnik, Gregory & Whiren, 2023).

Στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τα συναισθήματα αλλά και τις αιτίες που τα προκαλούν και ξεκινούν σταδιακά να τα ελέγχουν και να βιώνουν συναισθήματα τα οποία σχετίζονται με την αξιολόγηση του ίδιου τους του εαυτού (Eisenberg et al., 1993. Lewis, 1992. Sroufe, 1995. Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins & Lange, 2008).

Στην παιδική πλέον ηλικία η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αναπτύσσεται ραγδαία και τα παιδιά δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι σε μια συγκεκριμένη κατάσταση τα συναισθήματα μπορεί να ποικίλουν και να εξαρτώνται από το αποτέλεσμα.

Επιπλέον, τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν και τη μαθησιακή διαδικασία και την επίδοση των παιδιών καθώς μπορούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον πάνω σε κάποιο μαθησιακό υλικό, να ενεργοποιήσουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και να κατευθύνουν την προσοχή τους (Perkun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Γενικότερα οι μαθητές, βιώνουν συναισθήματα τα οποία σχετίζονται άμεσα με δραστηριότητες ή με αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν από τις επιδόσεις τους. Συναισθήματα όπως η ευχαρίστηση, ως απόρροια της μάθησης, η πλήξη μέσα στην τάξη, ο θυμός ή η απόγνωση για τη διαχείριση δύσκολων εργασιών ή προβλημάτων μέσα στην τάξη είναι μερικά από τα παραδείγματα συναισθημάτων που προκύπτουν από την προσπάθεια του ατόμου να αποδώσει μέσα στο ακαδημαϊκό πλαίσιο καθώς οι ακαδημαϊκοί στόχοι επηρεάζουν τα συναισθήματα (Χατζηχρήστου, 2011).

Η επαφή με τα δυσάρεστα συναισθήματα αποτελεί δύσκολη διαδικασία καθώς και εμπειρία ειδικά για τα μικρότερα παιδιά τα οποία δεν γνωρίζουν πως να τα διαχειριστούν. Δεν γνωρίζουν πως να κατονομάσουν αυτό που βιώνουν όταν δεν αντιλαμβάνονται τον λόγο για τον οποίο νιώθουν άσχημα αλλά δεν γνωρίζουν ακόμη και με ποιον τρόπο να διαχειριστούν λειτουργικά τα συναισθήματα αυτά με αποτέλεσμα να τα βιώνουν επώδυνα. Συνεπώς χρειάζεται χρόνος για να κατανοήσουν τι νιώθουν αλλά και για να τα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Χρειάζονται βοήθεια ώστε να προσδιορίσουν τι νιώθουν και για να το εκφράσουν. Η έκφραση ενός

συναισθήματος, λεκτικά ή και μη, είναι καθοριστική για το πώς το παιδί θα μάθει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, τόσο τα ευχάριστα όσο κι εκείνα που το δυσκολεύουν. Το Θέατρο επειδή λειτουργεί σε ένα έντονα συναισθηματικό επίπεδο μπορεί να προκαλέσει συγκινησιακές αντιδράσεις. Τα συναισθήματα που βιώνονται μέσα από την διαδικασία του Εκπαιδευτικού Δράματος δεν είναι απλές αντιδράσεις αλλά δημιουργικές δυνάμεις, επομένως γίνεται αντιληπτό πως το θέατρο δημιουργεί το έδαφος λαμβάνει χώρα η συναισθηματική νοημοσύνη η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση της ηθικής (Κοντογιάννη, 2008).

## **2.2 Στάδια Ανάπτυξης Συναισθηματικών Δεξιοτήτων Κατά Την Σχολική Ηλικία**

Όπως προαναφέρθηκε, η ανάπτυξη αλλά και η ρύθμιση των συναισθημάτων διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκεται το κάθε άτομο. Μέσω της κατάλληλης συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης μπορεί να επιτευχθεί η καλλιέργεια και ανάπτυξη συγκεκριμένων συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών χαρακτηρίζεται με τον όρο «συναισθηματική επάρκεια». Οι δεξιότητες αφορούν την αναγνώριση και επίγνωση της συναισθηματικής κατάστασης ενός ατόμου, υπολογίζοντας την πιθανότητα το άτομο να βιώνει μια «ποικιλία» συναισθημάτων αλλά και αναγνώριση του γεγονότος πως η εσωτερική συναισθηματική κατάσταση ενός ατόμου δε συμφωνεί πάντα με την εκδήλωσή της στο συμπεριφορικό επίπεδο.

Επιπρόσθετα, το άτομο είναι σε θέση να αναγνωρίζει αλλά και να διαφοροποιεί τα συναισθήματα των άλλων βάσει του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο αναπτύσσονται αλλά και να χρησιμοποιεί το σωστό λεξιλόγιο συναισθημάτων που ταιριάζει στην κουλτούρα του κάθε ατόμου. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση στις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων αλλά και η κατανόηση πως η συναισθηματική μας έκφραση επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των άλλων, αποτελούν δεξιότητες συναισθηματικές επάρκειας.

Όσον αφορά τα αρνητικά συναισθήματα τα οποία μπορεί να βιώνει ένα άτομο, όπως για παράδειγμα ο θυμός ή το άγχος, η συναισθηματική επάρκεια αφορά την ικανότητα του ατόμου να τα διαχειρίζεται μέσα από την καλλιέργεια στρατηγικών αυτορρύθμισης

που στοχεύουν στο να μειώσουν την ένταση αλλά και τη διάρκεια των δυσάρεστων συγκεκριμένων καταστάσεων. Ακόμη, η αποδοχή της συναισθηματικής έκφρασης των άλλων αλλά και η συνειδητοποίηση πως η φύση των διαπροσωπικών σχέσεων βασίζεται στην γνησιότητα της συναισθηματικής έκφρασης αλλά καθορίζεται κι από την ισοτιμία των σχέσεων αποτελούν μερικές ακόμη από τις δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας ενός ατόμου. Η ανεπαρκής ανάπτυξη των δεξιοτήτων συναισθηματικής επάρκειας έχει συσχετιστεί κατά καιρούς με την εκδήλωση δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες (Goleman,1998).

Η συναισθηματική αγωγή αναφέρεται σε όλα τα παιδιά αλλά και τους ενήλικες οι οποίοι ασχολούνται και καθοδηγούν ομάδες παιδιών και ο συναισθηματικός τρόπος διαπαιδαγώγησης απαιτεί εκ μάθηση νέων δεξιοτήτων από τους ενηλίκους προκειμένου να είναι στην κατάλληλη θέση να εκπαιδεύσουν τα παιδιά σε κοινωνικές αλλά και συναισθηματικές δεξιότητες.

Ο Gottman (2000,2011) σχετικά με την συναισθηματική αγωγή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών προτείνει πέντε στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά την επίγνωση των συναισθημάτων του παιδιού. Στο στάδιο αυτό, τα παιδιά όταν βιώνουν ένα συναίσθημα, μαθαίνουν πώς να το αναγνωρίζουν και να το κατανοούν και κατόπιν να το κατονομάζουν με ακρίβεια. Επιπλέον, είναι σημαντικό το παιδί να έχει επίγνωση και των συναισθημάτων των άλλων και να αντιλαμβάνεται πως αυτά εκδηλώνονται. Συνεχίζοντας, το δεύτερο στάδιο αφορά την αναγνώριση των συναισθημάτων. Είναι σημαντικό τα παιδιά να εξασκηθούν στη διαδικασία της αναγνώρισης, κυρίως των δυσάρεστων συναισθημάτων, καθώς αυτό θα αποτελέσει την κινητήρια δύναμη ως προς την δόμηση τεχνικών αντιμετώπισής τους, ιδίως όταν αυτά τα συναισθήματα δεν έχουν συσσωρευτεί ώστε αυτό να προκαλέσει μια ενδεχόμενη κρίση.

Επόμενο στάδιο, αποτελεί η ακρόαση με ενσυναίσθηση και επιβεβαίωση των συναισθημάτων του παιδιού. Στο στάδιο αυτό σημαντικό ρόλο παίζουν οι ενήλικες, αυτοί οι «σημαντικοί άλλοι» στη ζωή του παιδιού, οι δάσκαλοι και οι γονείς, οι οποίοι ως ακροατές οφείλουν αφενός να ακούσουν το παιδί κι αφετέρου να κατανοήσουν την οπτική του μέσω της λεκτικής ή και μη λεκτικής συμπεριφοράς του. Με τον τρόπο αυτό θα βοηθήσουν το παιδί να νιώσει πως έχει ένα στήριγμα και να κατονομάσει τα συναισθήματα που νιώθει, θα του δώσουν δηλαδή τον χώρο και τον χρόνο να

εκφραστεί μέσα από την ικανότητα της ενσυναίσθησης, που αποτελεί θεμέλιο λίθο της συναισθηματικής αγωγής, αποφεύγοντας την διατύπωση αρκετών ερωτήσεων. Ακολουθεί το τέταρτο στάδιο, το οποίο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό καθότι αφορά την βοήθεια που δέχεται το παιδί ώστε να κατονομάσει λεκτικά τα συναισθήματά του.

Το να μπορεί ένα παιδί να αναπτύξει ένα λεξιλόγιο συναισθημάτων, μπορεί να αποδειχθεί ανακουφιστικό ιδίως στην περίπτωση των δυσάρεστων συναισθημάτων. Επιπλέον, όσο πιο ξεκάθαρα εκφράζει ένα παιδί το πως νιώθει τόσο πιο εύκολα μπορεί να αναπτύξει τεχνικές διαχείρισης του εκάστοτε συναισθήματος που βιώνει. Τελευταίο στάδιο και εξίσου σημαντικό αποτελεί ο καθορισμός των ορίων, παράλληλα με την παροχή βοήθειας στη διερεύνηση στρατηγικών για την επίλυση των προβλημάτων. Συγκεκριμένα, είναι σημαντικό να τίθενται όρια ιδίως όταν πρόκειται για ανάρμοστες συμπεριφορές. Είναι απόλυτα κατανοητό ένα δυσάρεστο συναίσθημα το οποίο ενδεχομένως να βιώνεται από κάποιο παιδί αλλά καμία συμπεριφορά που να εμπεριέχει βία ή επιθετικότητα δεν είναι αποδεκτή. Αντιθέτως μάλιστα μπορούν να βρεθούν κι άλλοι τρόπο επίλυσης διαφορών. Ιδιαίτερα βοηθητικές μπορεί να είναι και οι ανοιχτές ερωτήσεις, μέσω των οποίων διευκρινίζονται οι διαστάσεις του προβλήματος και οι στόχοι που μπορεί να επιτύχει το άτομο (Χατζηχρήστου, 2011).

Γενικότερα, η ενθάρρυνση και παρότρυνση του ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματά του και η ανάπτυξη τεχνικών μέσω των οποίων το παιδί θα είναι σε θέση να τα κατονομάζει και να τα διαχειρίζεται είναι μια ιδιαίτερα σημαντική συνιστώσα για την συναισθηματική επάρκεια του παιδιού. Η συναισθηματική αγωγή προετοιμάζει ουσιαστικά τους μαθητές να διερευνήσουν καλύτερα τον εσωτερικό τους κόσμο και να αξιοποιήσουν καλύτερα τις δυνατότητες τους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει από την πλευρά του, να συμβάλλει στην ανάπτυξη των παραπάνω σταδίων και να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα στην τάξη όπου θα αποτελεί χώρο ασφάλειας και ελευθερίας έκφρασης για το κάθε παιδί και έδαφος ανάπτυξης των απαραίτητων συναισθηματικών δεξιοτήτων (Χατζηχρήστου και συν., 2009).

## **2.3 Αρχές Διαχείρισης Των Δυσάρεστων Συναισθημάτων**

Είναι γεγονός πως πέραν από τα ευχάριστα συναισθήματα τα οποία βιώνει ένα παιδί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, τα συναισθήματα τα οποία πολλές φορές είναι μη

διαχειρίσιμα είναι τα δυσάρεστα. Σκοπός δεν είναι να εξαλειφθούν ή να παραληφθούν καθώς αυτό εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να συμβεί, αλλά αντιθέτως τα παιδιά να έχουν την κατάλληλη στήριξη ώστε να τα διαχειριστούν αποτελεσματικά.

Όταν τα παιδιά βιώνουν ένα δυσάρεστο συναίσθημα πρέπει μέσω της συζήτησης να επικοινωνήσουν τι ακριβώς νιώθουν, χωρίς να νιώθουν ότι κρίνονται γι' αυτό αλλά να συνειδητοποιήσουν πως όλα τα συναισθήματα, θετικά και μη, είναι αποδεκτά και φυσιολογικά. Η πίεση λειτουργεί ανασταλτικά σε αυτό καθώς οι συνεχείς ερωτήσεις και η επιμονή των ενηλίκων όταν το παιδί είναι ήδη αναστατωμένο από αυτό που βιώνει και δυσκολεύεται να κατονομάσει είναι λανθασμένη οδός και μπορεί να επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα.

Σκοπός είναι να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον κατάλληλο το οποίο θα συμβάλει στην αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, το οποίο θα διακατέχεται κυρίως από ηρεμία και παροχή ευκαιριών για ενδεχόμενη εκτόνωση των εντάσεων η οποία μπορεί να συμβάλλει στον έλεγχο των δυσάρεστων συναισθημάτων. Οι ενήλικες πρέπει να δίνουν χρόνο, να κατανοούν και να αποδέχονται το παιδί και να το καθησυχάζουν διαβεβαιώνοντάς το πως σε περίπτωση που χαθεί ο έλεγχος των συναισθημάτων, εκείνοι θα το βοηθήσουν (Landy, 2002).

Καθώς μεγαλώνουν, τα παιδιά νιώθουν συναισθήματα όπως φόβος, άγχος, θυμός, πίεση, ζήλια, ανησυχία κ.α. Ιδίως όταν ένα παιδί έρχεται αντιμέτωπο με απρόβλεπτες καταστάσεις τις οποίες δεν έχει κληθεί ξανά να διαχειριστεί, αυτές το κάνουν να αισθάνεται αβοήθητο μπροστά σε αυτό που καλείται να αντιμετωπίσει (Saarni, Mumme & Campos, 1998. Landy, 2002. Lewis, Haviland-Jones, & Barrett, 2008).

Η συχνότητα κατά την οποία εμφανίζεται το **συναίσθημα του φόβου** κατά την παιδική ηλικία μπορεί να αυξάνεται ή να μειώνεται, ανάλογα με το τί έχει κατακτήσει γνωστικά το κάθε παιδί. Όσο ένα παιδί μεγαλώνει, το αντικείμενο του φόβου διαφοροποιείται και παίρνει άλλες μορφές καθώς ξεκινά να αντιλαμβάνεται τους ενδεχόμενους κινδύνους που υπάρχουν γύρω του (Morris & Kratochwill, 1991. Robinson, Rotter, Fey & Robinson, 1991). Συγκεκριμένα, φόβοι των παιδιών κατά τη βρεφική ηλικία αποτελούν ο φόβος των ξένων, ο φόβος του αποχωρισμού, του ύψους, των θορύβων κ.ά. Αργότερα αρχίζουν να εμφανίζονται φόβοι σε σχέση με αγνώστους ανθρώπους,



με ζώα, με κάποια αλλαγή στο περιβάλλον αλλά και με το σκοτάδι, τον σωματικό τραυματισμό και με φυσικά φαινόμενα.

Είναι σημαντικό όταν το παιδί νιώσει οποιαδήποτε μορφή φόβου, να γνωρίζει πως μια αγκαλιά που θα του παρέχει την ασφάλεια είναι διαθέσιμη μέχρι αυτό να αισθανθεί σιγουριά. Είναι εξίσου σημαντικό να κατανοήσει πως ο φόβος δεν δείχνει αδυναμία αλλά έκκληση για βοήθεια και πως είναι λογικό όταν ερχόμαστε σε επαφή με ένα νέο ερέθισμα να χρειαζόμαστε χρόνο ώστε να εξοικειωθούμε με αυτό. Όταν επεξηγούμε με ακρίβεια σε ένα παιδί αυτό που φοβάται, όταν του δίνουμε την απαραίτητη σιγουριά ώστε να το αντιμετωπίσει κι όταν ακούμε προσεκτικά τους φόβους των παιδιών, τότε μπορούμε να τα στηρίζουμε με τον πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο.

Όταν νιώθουμε ότι απειλείται η αυτοεκτίμηση μας ή η αξιοπρέπειά μας αλλά κι όταν υπάρχουν βιολογικά αίτια όπως η κούραση, η πείνα κλπ τότε εμφανίζεται το **συναίσθημα του θυμού** (Lazarus, 1993). Από όλα τα δυσάρεστα συναισθήματα, ο θυμός είναι ίσως το μοναδικό που επειδή δεν μπορεί να του ασκηθεί απόλυτος έλεγχος, εύκολα μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα συμπεριφοράς (Goleman, 1995). Ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει στην απώλεια έλεγχου είναι τα υψηλά επίπεδα της ορμόνης του στρες, της κορτιζόλης, χάρη στην οποία το άτομο γίνεται πιο ευέξαπτο (Sunderland, 2006). Όσο ένα παιδί μεγαλώνει, η έκφραση του θυμού οι διάφορες εκρήξεις οργής αρχίζουν να διακρίνονται όλο και περισσότερο στη συμπεριφορά του, ωστόσο σταδιακά μαθαίνει να τα διαχειρίζεται όλο και πιο αποτελεσματικά κατανοώντας καλύτερα την οπτική των άλλων, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται μέσω της συναναστροφής με συνομηλίκους και μέσα από το παιχνίδι. Ο χειρισμός του θυμού μπορεί να διαφέρει από παιδί σε παιδί κι από περίπτωση σε περίπτωση (Spielberger&Reheiser, 2009).

Είναι σημαντικό οι ενήλικες να γνωρίζουν πως πιθανές εκρήξεις στη δική τους συμπεριφορά για την αντιμετώπιση του θυμού των παιδιών, μπορεί να επιφέρουν μη επιθυμητά αποτελέσματα καθώς κι ότι όταν κάποιος θυμώνει, δεχόμαστε το θυμό σαν συναίσθημα αλλά εμποδίζουμε το να εκφραστεί με επιθετικότητα. Η ύπαρξη κανόνων σε συνδυασμό με μεθόδους επιβράβευσης ή τιμωρίας μπορεί να οδηγήσουν αποτελεσματικά στη διαχείριση του θυμού. Αξίζει να αναφερθεί πως ο θυμός συχνά σωματοποιείται, επομένως η κατάλληλη διαχείρισή του αποβλέπει στην μείωση της έντασης του σε όλα τα επίπεδα, βιολογικό, συναισθηματικό και νοητικό



(Marion,1995). Επίσης είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό πως το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί είναι καθοριστικό για τον τρόπο που αυτό αντιδρά.

Το **συναίσθημα του άγχους** είναι επίσης ένα από τα δυσάρεστα συναισθήματα που μπορεί να βιώνει ένας άνθρωπος. Οι αγχώδεις διαταραχές επικρατούν στην παιδική ηλικία καθώς μέσα από έρευνες προκύπτει πως σε μια τάξη με 30 μαθητές, ένα στα πέντε παιδιά βιώνει κάποια αγχώδη διαταραχή (Barrett&Pahl,2006). Τα παιδιά με άγχος συνηθίζουν να εσωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και από την εσωτερίκευση αυτή των συναισθημάτων βιώνουν ανησυχία, φοβίες, σωματικά συμπτώματα και πολλές φορές απομονώνονται από τα άλλα παιδιά. Είναι συνεσταλμένα κι αρκετά ευαίσθητα στην κριτική και συνήθως έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Ginsurg, La Greca & Silverman,1998).

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό πως είναι αναγκαίο, το άγχος να προληφθεί από την παιδική ηλικία μέσω σχεδιασμένων και εφαρμοσμένων παρεμβατικών προγραμμάτων ενεργούς δράσης αλλά και μέσα από τη βοήθεια του σχολικού και του οικογενειακού πλαισίου ώστε να παρουσιαστούν οφέλη τα οποία θα συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών και κατ'επέκταση στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας ( Wells, Barlow & Stewart-Brown, 2003).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πόσο αναγκαίο είναι να δίνονται ευκαιρίες, χωρίς πίεση, στα παιδιά να εκφράζουν τα έντονα συναισθήματά τους, να διερευνούν τους παράγοντες που τα προκαλούν και να προσπαθούν να μειώσουν την έντασή τους προκειμένου να μη χαθεί ο έλεγχος. Επίσης, αξίζει να αναφέρουμε πως τα έντονα συναισθήματα δεν είναι κατ'ανάγκην και αρνητικά αλλά βασική προϋπόθεση αποτελεί η σωστή διαχείριση τους η οποία θα προκύψει μέσα από την σωστή καθοδήγηση των ενηλίκων (Underwood, 1997).

## 2.4 Η Σημασία της Συναισθηματικής Επάρκειας

Το συναίσθημα και η διάθεση επηρεάζουν τη σκέψη και τη δράση ενός ατόμου. Διαφορετικές καταστάσεις (πάρτι, κηδεία) προξενούν διαφορετικά συναισθήματα (χαρά, λύπη) αλλά ταυτόχρονα η ίδια κατάσταση (εξετάσεις) μπορεί να προκαλέσει διαφορετικά συναισθήματα (πρόκληση, άγχος) σε διαφορετικούς ανθρώπους. Οι

άνθρωποι επεξεργάζονται πληροφορίες σχετικά με τις δικές τους ικανότητες, επιθυμίες και ελπίδες και βάσει αυτών ακολουθούν διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις (Hogg & Vaughan, 2010).

Η ψυχική υγεία και η συναισθηματική επάρκεια συμβάλλουν εκτός των άλλων και στην βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και της σχολικής επιτυχίας τους (όπως οι στάσεις απέναντι στο σχολείο, η συμπεριφορά μέσα σε αυτό και η σχολική τους επίδοση (Elias, Wang, Weissberg, Zins & Walberg, 2002).

Όταν ένα παιδί είναι σε θέση να κατανοεί και να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να έχει ακριβή αυτοαντίληψη και να αναγνωρίζει τις ανάγκες και τις αξίες, όταν βιώνει την ενσυναίσθηση και έχει μάθει να εκτιμά την διαφορετικότητα και να σέβεται τον άλλον, να αναγνωρίζει το πρόβλημα και να αναλύει μια κατάσταση προκειμένου να βρει την λύση, να αξιολογεί και να συλλογίζεται σχετικά με αυτό και να αναλαμβάνει την προσωπική ηθική ευθύνη πάνω σε αυτό, όταν μαθαίνει να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να διαχειρίζεται το άγχος του αλλά και όταν συνεργάζεται, διαπραγματεύεται και αρνείται γενικότερα τις διαμάχες και τις συγκρούσεις αλλά λύνει τις διαφορές μέσω της επικοινωνίας κι όταν αναζητά και παρέχει βοήθεια, τότε καταφέρνει να συνάψει ουσιαστικές σχέσεις και να ζει μια χαρούμενη ζωή (Χατζηχρήστου, 2011).

Είναι γεγονός πως τα συναισθήματα επηρεάζουν την κρίση, τη διαχείριση πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων. Τα άτομα που έχουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής αυτοεπίγνωσης επιλέγουν στρατηγικές επίλυσης και αυτό-ρύθμισης των συναισθημάτων τους οι οποίες είναι κοινωνικά αποδεκτές σε αντίθεση με άτομα που έχουν χαμηλή συναισθηματική αυτό-επίγνωση, τα οποία πολλές φορές καταπιέζουν ή δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

Όσο περισσότερες γνώσεις έχουν τα παιδιά γύρω από τα συναισθήματα, τόσο πιο εύκολα βελτιώνουν τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τις συναισθηματικές πληροφορίες και κατ'επέκταση αυξάνουν την ικανότητα επιτυχίας σε πολλές κοινωνικές καταστάσεις (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). «Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και κατόπιν να διαχωρίζει συναισθήματα όπως ο φόβος, ο θυμός, η λύπη κ.α σε άλλους ανθρώπους αποτελεί θεμέλιο λίθο της κοινωνικής ζωής. Χωρίς αυτό, οι άνθρωποι στερούνται την ενσυναίσθηση για τα άλλα πρόσωπα, οδηγούνται σε λάθος κοινωνικές κρίσεις και αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αποφυγή

αυτών που προσπαθούν να τους βλάψουν» (Lindquist, Gendron, Barrett & Dickerson, 2014). Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, πως και η ενσυναίσθηση αποτελεί βασική δεξιότητα για την κατάκτηση της συναισθηματικής επάρκειας και η ενδεχόμενη έλλειψή της έχει άμεση επίδραση στα πλαίσια της συμπεριφοράς του ατόμου και συνδέεται κυρίως με αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Jolliffe & Farrington, 2004).

Καταλήγουμε, επομένως, πως η κοινωνική επάρκεια είναι κρίσιμη για την επιτυχή ένταξη και λειτουργία ενός ατόμου στην κοινωνία, καθώς επηρεάζει την ποιότητα των σχέσεων και τις συνεργασίες με τους άλλους. Επίσης συνεισφέρει στην επαγγελματική επιτυχία, την ψυχολογική ευεξία, και τη γενικότερη ποιότητα ζωής. Άτομα με υψηλή κοινωνική επάρκεια είναι συχνά πιο ικανά να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της καθημερινότητας και να δημιουργούν υποστηρικτικά δίκτυα συνεισφέροντας έτσι θετικά στις κοινότητές τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

#### 3.1 Η Αξία του Παιχνιδιού

Σύμφωνα με τον Erikson (1975), το παιδικό παιχνίδι ξεκινά από το παιδικό σώμα και αντίστοιχα το παιδικό σώμα αποτελεί τον πυρήνα του παιχνιδιού του. Ο Piaget (1999) προσθέτει πως το παιχνίδι είναι ένας τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών από τον έξω κόσμο. Μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού καθώς και μέσα από τη μορφή του, αφομοιώνονται τα βιώματα και το περιβάλλον. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, η πραγματικότητα γίνεται ένα με το παιχνίδι με αποτέλεσμα να γίνεται διαχειρίσιμη και να αναπλάθεται (Piaget, 1999).

Ο Meckley (2002), αναφέρει πως το παιχνίδι πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: να επιλέγεται ελεύθερα από τα παιδιά, να κατευθύνεται από κίνητρα εσωτερικά, να προσδίδει ευχαρίστηση και να ικανοποιεί το παιδί, να είναι αυτό-κατευθυνόμενο και να εμπλέκει ενεργά τους συμμετέχοντες, να έχει δηλαδή νόημα για το παιδί.

Γίνεται επομένως αντιληπτό, πως το παιχνίδι αποτελεί το βασικότερο μέσο για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, είναι μια δραστηριότητα με νόημα, κι όχι τυχαία, και χάριν αυτού τα παιδιά δημιουργούν έναν κόσμο μαζί με τους συνομηλίκους τους και μέσα από την αλληλεπίδραση που έχουν μεταξύ τους, τον μαθαίνουν σταδιακά. Πέραν όμως από την σταδιακή γνωριμία με τον κόσμο το παιδί αναδομεί και τον πολιτισμό, καλλιεργεί ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, αποκτά αυτοέλεγχο καθώς και κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ποιότητες οι οποίες συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή του (Αυγητίδου, 2001).

Σύμφωνα με θεωρία του Piaget (1999), το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αφομοιώνουν καινούρια υλικά και γνώσεις στις ήδη υπάρχουσες.

Ως προς τη συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι, αυτό σαν γεγονός, μπορεί να ενθαρρύνει την λεκτική επικοινωνία και να προσδώσει άλλες ποιότητες στη διαδικασία. Σκοπός είναι η συμμετοχή να είναι ενθαρρυντική και διακριτική και σε καμία περίπτωση να μην αποθαρρύνει την δραστηριότητα των παιδιών (Αυγητίδου, 2001).

Σύμφωνα με αρκετές έρευνες, όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται κάτι ως παιχνίδι, τότε οι επιδόσεις τους σε αυτό γίνονται καλύτερες, νιώθουν συναισθηματική ευεξία και συμμετέχουν πιο ευχάριστα σε αυτό (Aalsvoorta et al., 2015). Το παιχνίδι, προσφέρει στο παιδί ερεθίσματα για διερεύνηση, παρατήρηση, προβληματισμό, διατύπωση ερωτήσεων και υποθέσεων, κατανόηση και εκπλήρωση στόχων. Δίνει στα παιδιά την δυνατότητα να διερευνήσουν τα όριά τους, να κατανοήσουν το σώμα τους και την κίνησή τους αλλά και να κατανοήσουν τα αντικείμενα και τα πρόσωπα που τα περιβάλλουν. Νέες συνδέσεις, ιδέες, εμπειρίες και ικανότητες διευκολύνουν ακόμη περισσότερο τη μάθηση η οποία μέσα από το παιχνίδι συμβαίνει αβίαστα και ευχάριστα (Γουργιώτου, 2009). Επιπρόσθετα, συμβάλλει σημαντικά στην διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού η οποία προκύπτει μέσα από το πλαίσιο της δράσης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (James, 2001).

Συμπεραίνουμε λοιπόν πόσο σημαντικό είναι το παιχνίδι για ένα παιδί και πόσα πολλά τα οφέλη του τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο καθώς βοηθάει τα παιδιά να διαμορφώσουν αρκετά από τα στοιχεία του χαρακτήρα τους κατανοώντας τον κόσμο γύρω τους.

### **3.2 Το Θεατρικό Παιχνίδι**

Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια μορφή προσέγγισης που ενσωματώνει τη δραματοποίηση και τις θεατρικές τεχνικές σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στο δημοτικό σχολείο, το Δράμα ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα μέσο για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Sullivan & Sadeh, 2023). Μπορούμε να

διακρίνουμε αρκετά είδη παιχνιδιού όπως το κινητικό, το οποίο εξυπηρετεί την ανάγκη για εξερεύνηση και κίνηση, το γλωσσικό, στο οποίο γίνεται χρήση φράσεων και ήχων και αναπαράσταση αυτών, το λεκτικό και πολλά ακόμη (Διαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί πως τα παιδιά τείνουν να δείχνουν μια σημαντική κλήση προς το συμβολικό και το θεατρικό παιχνίδι καθώς γοητεύονται από τη μαγεία του φανταστικού στοιχείου που διακατέχει αυτά τα είδη.

Πέραν από το φανταστικό στοιχείο, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας καθώς και στην καλλιέργεια της φαντασίας, ενισχύεται παράλληλα ο λόγος, η έκφραση και η επικοινωνία. Μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα το παιδί μαθαίνει να διαχειρίζεται συναισθήματα και δύσκολες καταστάσεις, να περιμένει, να συμβιβάζεται και να κατανοεί πως οι πράξεις έχουν και συνέπειες. Αυτό όμως που είναι το πιο σπουδαίο είναι πως μαθαίνει να εκφράζεται ελεύθερα εκθέτοντας τον εαυτό του χωρίς φόβο κάτω από τον ασφαλή μανδύα του παιχνιδιού (Plummer, 2016).

Ένα πολύ σημαντικό προσόν της δραματοπαιδαγωγικής είναι πως μπορεί να διεκπαιρωθεί παντού και η διάρκεια της δεν είναι συγκεκριμένη. Τα θέματά της αντλούνται από την καθημερινότητα και βασικό της στοιχείο είναι ο αυτοσχεδιασμός. Επιπλέον χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις: Απελευθέρωση-Αναπαραγωγή-Εκτέλεση-Συζήτηση (Κουρετζής, 2008).

Όσον αφορά την έννοια του αυτοσχεδιασμού, αξίζει να σχολιαστεί η σημασία της για το παιδί καθώς βασίζεται καθαρά σε ένα δημιουργικό πλαίσιο και όχι σε κάτι δεδομένο. Το παιδί μαθαίνει να ενδιαφέρεται όχι μόνο για το αποτέλεσμα αλλά και για την διαδικασία, να παράγει ιδέες, να φτιάχνει χαρακτήρες, να δημιουργεί σκηνές και να διαχειρίζεται συμπεριφορές. Κυρίως όμως, ο αυτοσχεδιασμός δίνει χώρο στην δοκιμή και συνάμα στην αποτυχία και ενισχύει τα επίπεδα του αυθορμητισμού του παιδιού καθώς ξεκινάει από το ίδιο το άτομο. Σαφώς και αφήνει ένα μεγάλο περιθώριο ελευθερίας αλλά δεν αποτελεί περιβάλλον που ο καθένας κάνει ό,τι θέλει καθώς υπάρχουν όρια και περιορισμοί, τίθεται ένα συγκεκριμένο θέμα και στόχοι πάνω σε αυτό (Γκόβας, 2003).

Το θέατρο δεν περιορίζεται στο αποτέλεσμα, το οποίο είναι η παράσταση αλλά έχει και παιδαγωγικό χαρακτήρα. Το θεατρικό παιχνίδι ενώνει δυο κόσμους, αυτόν του παιχνιδιού και αυτόν του θεάτρου με όρους αισθητικούς και κοινωνικούς με στόχο την

πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών διαπροσωπικά, κιναισθητικά και δραματικά. Η ψυχαγωγία δεν αποτελεί μοναδικό του σκοπό αλλά έναν από τους άξονες του. Το πιο σημαντικό είναι πως βοηθά τα παιδιά να μάθουν να επικοινωνούν και να παίζουν σε ομάδα, ενθαρρύνοντας τις ιδέες τους και αναπτύσσοντάς τες, καλλιεργώντας την φαντασία τους αλλά και την σωματική τους έκφραση καθώς αποτελεί μια βιωματική δραστηριότητα (Παπαδόπουλος, 2010).

Το θέατρο στην εκπαίδευση έχει διττό ρόλο. Αφενός βοηθά τα παιδιά να εκτονωθούν και να εκφραστούν κι αφετέρου βοηθά τον εκπαιδευτικό να τα κατανοήσει. Παράλληλα, μπορεί να βοηθήσει στη ρύθμιση της λειτουργίας του συναισθηματικού φόρτου του παιδιού, την επιθετικότητα, τις εντάσεις, την περιθωριοποίηση καθώς ένα μεγάλο μέρος της ενέργειάς τους διοχετεύεται στο θεατρικό παιχνίδι με αποτέλεσμα την χαλάρωση, την απελευθέρωση της δημιουργικότητας και την επίτευξη της εσωτερικής τους ισορροπίας (Κουρετζής, 1992).

Τέλος, αξίζει επίσης να αναφερθεί πως οι εικαστικές τέχνες, όπως το θέατρο, η λογοτεχνία και η μουσική έχουν μεγάλη σύνδεση με την εκπαίδευση και σύμφωνα με αρκετές θεωρίες κρίνεται αναγκαία η βιωματική συμμετοχή για να μεταδοθεί η γνώση. Κατά τη βιωματική μέθοδο τα παιδιά αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες παίζοντας, δηλαδή εμπειρικά ενεργοποιώντας τη σκέψη τους, τις αισθήσεις τους και τα συναισθήματά τους (Gregory, 2002).

## **Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

#### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

##### **4.1 Γενικά**

Η έρευνα είναι η διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται, αναλύονται και παρουσιάζονται νέα δεδομένα ή πληροφορίες πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα με σκοπό να υπάρξουν νέες προσεγγίσεις πάνω σε αυτό. Μπορεί να έχει διάφορες μορφές, όπως ποσοτική, δηλαδή συλλογή δεδομένων μέσα από αριθμούς, ποιοτική, δηλαδή συλλογή δεδομένων μέσα από κειμενική μορφή ή γενικά μορφή μη αριθμητικών πληροφοριών ή μεικτή, δηλαδή να προκύπτει από τον συνδυασμό των δυο παραπάνω. Όποια μορφή κι αν επιλεγθεί φέρει οφέλη και περιορισμούς (Begin,2021).

Ένα από τα ισχυρότερα εργαλεία της ποσοτικής έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα εργασία. Είναι μια από τις πιο χαρακτηριστικές μεθόδους συλλογής αριθμητικών δεδομένων, που προκύπτουν από ομάδες ατόμων και περιλαμβάνουν ερωτήσεις συνήθως κλειστού τύπου ή κλίμακες μέτρησης. Ωστόσο, μια από τις αδυναμίες της μεθόδου αυτής είναι πως δεν λαμβάνονται επαρκώς υπόψιν διάφορα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά, κάτι το οποίο σημαίνει πως μπορεί να παραληφθούν σημαντικά στοιχεία τα οποία μπορεί να απαιτούν περαιτέρω ερμηνεία και νόημα (Begin,2021).

Ως προς την ποιοτική έρευνα, είναι μια προσέγγιση η οποία επικεντρώνεται περισσότερο στην μελέτη και κατανόηση των ανθρώπινων εμπειριών καθώς αναλύει κυρίως ποιοτικά δεδομένα, μη αριθμητικά κατανοώντας έτσι ψυχολογικές και



κοινωνικές διαδικασίες. Εργαλεία τα οποία αξιοποιεί η μέθοδος αυτή είναι οι συνεντεύξεις, η συμμετοχική παρατήρηση, η ανάλυση δεδομένων, το αναστοχαστικό ημερολόγιο. Ωστόσο, και η μέθοδος αυτή έχει περιορισμούς καθώς εξαρτάται κυρίως από την εμπειρία, την κρίση και τις προσωπικές απόψεις του ερευνητή, συνεπώς δεν είναι απολύτως αντικειμενική. Ο ερευνητής πρέπει να είναι σε θέση να διαθέσει χρόνο προκειμένου να εμπλακεί ενεργά, για ένα μεγάλο διάστημα στην καθημερινότητα των ατόμων και να είναι σε θέση να ακούσει τις διάφορες απόψεις (Bryman & Burgess, 1994. Hammersley & Atkinson, 1983. McLeod, 2009).

Στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκε η μεικτή προσέγγιση μεθόδων με στόχο την περαιτέρω ανάλυση και κατανόηση. Οι έρευνες κατά τις οποίες γίνεται συνδυασμός και των δυο μεθόδων δίνουν ένα πιο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα το οποίο προκύπτει από μια βαθύτερη μελέτη ενός φαινομένου και κατ' επέκταση ενισχύεται και τόσο η εγκυρότητα όσο και η αξιοπιστία του.

## 4.2 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να σχεδιαστεί, να εφαρμοστεί και τέλος να αξιολογηθεί ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων Θεατρικού Παιχνιδιού, στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το οποίο στοχεύει στην ανάλυση και καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους ηλικιακούς πληθυσμούς των 10 και 12 ετών. Η έρευνα αυτή σύμφωνα με τον Bryman, 2017, μπορεί να οριστεί ως κοινωνική, καθώς εστιάζει και αναλύει κοινωνικά φαινόμενα.

Βασικότερο και πρωταρχικό ερευνητικό ερώτημα αποτελεί το κατά πόσο το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών του Δημοτικού σχολείου. Λαμβάνοντας υπόψιν αυτό το ερώτημα προκύπτουν και εξετάζονται τα παρακάτω ερευνητικά υποερωτήματα:

Κατά πόσο είναι εφικτό το θεατρικό παιχνίδι:

1. Να επηρεάσει στην αποδοχή τόσο του εαυτού όσο και του άλλου
2. Να αναπτύξει την ομαδικότητα και την συνεργασία σε μια τάξη
3. Να συμβάλλει επιδραστικά στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών από τους ίδιους

4. Να ενισχύσει και να βελτιώσει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών

Επιχειρείται λοιπόν μια έρευνα η οποία θα εμβαθύνει στη θετική επίδραση του θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από την συλλογή, την εξέταση και την αξιολόγηση των δεδομένων τα οποία θα προκύψουν από τα παραπάνω ερωτήματα.

### 4.3 Είδος έρευνας

Η στρατηγική που επιλέχθηκε ως είδος έρευνας στην παρούσα εργασία είναι η έρευνα δράσης. Αποτελεί μια μέθοδο η οποία επικεντρώνεται κυρίως στο να επιλύσει πρακτικά προβλήματα μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, στην παρούσα κατάσταση το περιβάλλον αυτό είναι το σχολείο. Σύμφωνα με τον Elliot (1991), << Η έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης >>. Εμπεριέχει τόσο την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού και του ερευνητή όσο και του μαθητή και αποτελεί συνεργατική διαδικασία που επιτρέπει τον συνδυασμό μεθόδων. Βασικοί της άξονες είναι η συμμετοχή και η βελτίωση των υποκειμένων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

### 4.4 Δείγμα έρευνας

Στην συγκεκριμένη έρευνα πιλοτικού χαρακτήρα, επιλέχθηκε η δειγματολήψια ευκολίας, δηλαδή η μελέτη ενός ανομοιογενή πληθυσμού στον οποίο υπήρχε εύκολη πρόσβαση και ο οποίος δεν μπορεί να συντελέσει στην διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων (Κυριαζή, 2002).

Το δείγμα αποτέλεσαν παιδιά της Τετάρτης (Δ') και της Έκτης (Στ') δημοτικού σε ένα δημόσιο σχολείο του δήμου Αλίμου. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν συνολικά 32 μαθητές, (N=32), 15 μαθητές ηλικίας των 10 ετών και 17 μαθητές ηλικίας των 12 ετών. Από αυτούς τα 17 είναι κορίτσια και τα 15 είναι αγόρια. Και οι 32 μαθητές συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα. Επιλέχθηκαν δυο τμήματα καθώς δεν μπορούσαν να διατεθούν παραπάνω από μια διδακτικές ώρες για το καθένα και χρονικά αυτό ενείχε αρκετούς περιορισμούς για την διεξαγωγή της έρευνας. Το τμήμα της Έκτης τάξης επιλέχθηκε

σκόπιμα καθώς οι σχέσεις των παιδιών ήταν αρκετά δυσλειτουργικές ενώ το τμήμα της Τετάρτης επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο.

#### **4.5 Η Ερευνητική Διαδικασία**

Η ερευνητική διαδικασία η οποία διεχξήχθη είχε διάρκεια τριών μηνών. Ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2024 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο σε Δημοτικό Σχολείο του νομού Αττικής και συγκεκριμένα, στον Άλιμο. Η πρώτη συνάντηση με τους μαθητές έγινε στις 19 Μαρτίου και η τελευταία στις 5 Ιουνίου και αντίστοιχα η συλλογή του υλικού από την ερευνήτρια πραγματοποιήθηκε το ίδιο χρονικό διάστημα.

Το πρώτο βήμα για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν η έγκριση του διευθυντή του σχολείου και το αμέσως επόμενο ήταν η σχετική ενημέρωση και συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, στα τμήματα των οποίων προτάθηκε να γίνουν οι παρεμβάσεις. Λόγω του ότι δεν υπήρχε η δυνατότητα να εξασφαλιστούν δυο διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα στο ίδιο τμήμα, άρα οι παρεμβάσεις θα ήταν αρκετά περιορισμένες, συμφωνήθηκε να διεξαχθούν σε δυο τμήματα, σε ένα της Δ' τάξης και σε ένα της Στ'. Έπειτα, αφού ακολούθησε η σχετική ενημέρωση και συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το τί θα ακολουθήσει, δόθηκε μια υπεύθυνη δήλωση για τους γονείς ώστε να υπάρχει και η απαραίτητη συγκατάθεσή τους για να ξεκινήσει το πρόγραμμα.

Αξίζει να αναφερθεί πως κατά το σχεδιασμό των παρεμβάσεων λήφθηκαν υπόψιν ο διαθέσιμος χρόνος και η ηλικία των παιδιών. Καθότι δεν υπήρχε μεγάλη ηλικιακή απόκλιση μεταξύ των δυο τάξεων, οι παρεμβάσεις ήταν σχεδόν ίδιες με μικρές παραλλαγές. Κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις οι οποίες μετά την ολοκλήρωση της εκάστοτε παρέμβασης καταγράφονταν σε ημερολόγιο προκειμένου να μη χαθούν στοιχεία τα οποία κρίνονταν χρήσιμα για την διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης, στην πρώτη και στην τελευταία συνάντηση οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που τους είχε δοθεί προκειμένου να φανεί κατά πόσο οι παρεμβάσεις είχαν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου έγινε με το πρόγραμμα SPSS.

Οι παρεμβάσεις στο σύνολό τους ήταν 22, 11 για την κάθε τάξη και έλαβαν χώρα μέσα στις σχολικές αίθουσες, οι οποίες ήταν πιο οικείες για τους μαθητές, με τις σωστές αναδιατάξεις στο χώρο (απομάκρυνση καρεκλών και θρανίων για εξασφάλιση χώρου κλπ). Το βιβλίο το οποίο ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο στην διαμόρφωση των παρεμβάσεων ήταν το βιβλίο << Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο>> του Νίκου Γκόβα.

#### 4.6 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή δεδομένων για την παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε ο συνδυασμός ποιοτικού και ποσοτικού τύπου εργαλείων τα οποία σχετίζονταν με τους στόχους που είχαν τεθεί. Σύμφωνα με την Κυριαζή 2002, << η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μπορεί να πραγματοποιηθεί με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, στατιστικές μεθόδους ανάλυσης ή και με συμμετοχική παρατήρηση>>.

Στην συγκεκριμένη διπλωματική εργασία επιλέχθηκε ως **ποσοτικό εργαλείο** συλλογής, το ανώνυμο, αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου το οποίο αποτελείται από 15 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, κλίμακας τύπου Likert. Η πενταβάθμια κλίμακα διάταξης τύπου Likert, δίνει τις εξής επιλογές: Ποτέ, Σπάνια, Συχνά, Πολύ Συχνά, Πάντα. Τα δημογραφικά στοιχεία τα οποία υπήρχαν προς συμπλήρωση στην αρχή, ήταν το φύλο και η ηλικία και οι ερωτήσεις οι οποίες ακολουθούσαν αφορούσαν την διαχείριση των συναισθημάτων, τι ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, την επικοινωνία-αποδοχή και την ενσυναίσθηση. Η ερευνήτρια ήταν παρούσα κατά την συμπλήρωση και έδινε τυχόν διευκρινίσεις όπου αναγκαίο (Bryman, 2017).

Ως **ποιοτικό εργαλείο** συλλογής δεδομένων ορίστηκε στην παρούσα έρευνα το αναστοχαστικό ημερολόγιο του ερευνητή, το οποίο αποτέλεσε αρχείο καταγραφής στοιχείων για όσο χρονικό διάστημα λάμβαναν χώρα οι παρεμβάσεις. Το αναστοχαστικό ημερολόγιο δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να καταγάψει οτιδήποτε θεωρεί ο ίδιος σημαντικό αλλά ακόμη και δικά του συναισθήματα και σκέψεις, γενικότερα δηλαδή δεδομένα τα οποία είναι ποιοτικά ( Wakeford& Cohen, 2008).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1 Ποιοτική Ανάλυση Αποτελεσμάτων

##### Ημερολόγιο εκπαιδευτικού/ Παρεμβάσεις

##### 1<sup>η</sup> συνάντηση

##### (Δ')

Σήμερα μοιράστηκαν τα **ερωτηματολόγια** στα παιδιά της Δ' δημοτικού. Αξίζει να αναφερθεί πως ενώ στην πρώτη σελίδα όλα τα παιδιά απάντησαν χωρίς δυσκολία και είχαν ελάχιστες ερωτήσεις κυρίως για κάποιες λέξεις πως δεν γνώριζαν τη σημασία τους. Η διαδικασία αυτή κράτησε μια διδακτική ώρα επομένως δεν συνέβη κάποια παρέμβαση.

##### (Στ')

Σήμερα μοιράστηκαν τα **ερωτηματολόγια** και στους μαθητές της Στ' δημοτικού. Τα παιδιά απάντησαν γρήγορα χωρίς να αντιμετωπιστούν δυσκολίες. Η διαδικασία ήταν σύντομη επομένως έμεινε χρόνος για γνωριμία μεταξύ μας. Συγκεκριμένα, αφού αφιερώσαμε χρόνο στο να τους γνωρίσω καλύτερα, ύστερα εστιάσαμε στο πως ζεσταίνουμε και ενεργοποιούμε τα σώματα μας πριν από κάθε διαδικασία και πόσο σημαντικό είναι αυτό. Η άσκηση που κάναμε ήταν αρχικά το περπάτημα χωρίς στόχο. Ο καθένας περπατούσε ελεύθερος στο χώρο με σκοπό να γεμίζει όλος ο χώρος. Δεν έπρεπε να ακουμπήσει ο ένας τον άλλον κι αν ακουμπούσε ο ένας τον άλλον περπατούσαν κολλητά. Στην πορεία, προκειμένου να γίνει πιο ευχάριστη η άσκηση τους έδινα κάποιες οδηγίες σχετικά με τον τρόπο που κινούνται πχ βάδισμα σε λάσπη, κουτσό, πάνω σε βράχια κλπ. Ύστερα κάναμε την άσκηση του καθρέφτη. Χωρίστηκαν

σε δυνάδες κι ο ένας ακολουθούσε την κίνηση του άλλου. Σε αυτό το σημείο ήθελα να παρατηρήσω σε τι βαθμό θα μπορούσε να επιτευχθεί η συγκεκριμένη άσκηση. Πράγματι στην αρχή υπήρξε δυσανεξία ως προς τον διαχωρισμό των ζευγαριών και γέλια με την αντιγραφή των κινήσεων. Όσο περνούσε η ώρα τα γέλια σταματούσαν και το κάθε παιδί εστίαζε ολοένα και περισσότερο στις κινήσεις του απέναντί του ακολουθώντας τες πιο πιστά.

## **2<sup>η</sup> συνάντηση**

(Δ')

Σήμερα ασχοληθήκαμε με τα συναισθήματα και την αναγνώρισή τους.

Σε πρώτη φάση μιλήσαμε για τα συναισθήματα που υπάρχουν και το κάθε παιδί ανέφερε το πρώτο συναίσθημα που του ήρθε στο μυαλό. Ακολούθησε το ζέσταμα όπου τα παιδιά περπάτησαν στον χώρο εκφράζοντας το καθένα διάφορα σ

υναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβο κλπ). Στην πορεία δόθηκε η οδηγία να σωματοποιήσουν κάποιο συναίσθημα και οι υπόλοιποι να μαντεύουν το εκάστοτε συναίσθημα. Στην επόμενη φάση εφαρμόστηκε η άσκηση του καθρέφτη όπου ο Α ακολουθούσε το συναίσθημα του Β και το αντίστροφο σαν να είναι ο καθρέφτης του. Μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση πως ήταν αρκετά τα ζευγάρια στα οποία η άσκηση λειτούργησε πολύ καθαρά, ήταν συγκεντρωμένα το ένα στο άλλο κι οι κινήσεις γίνονταν ταυτόχρονα σαν χορογραφία χωρίς χρονοκαθυστέρηση. Επιπλέον αξίζει να αναφερθεί πως ένα κάποια ζευγάρια αξιοποίησαν και τα τρία επίπεδα του χώρου. Σε επόμενη φάση τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες στις οποίες μοιράστηκε μια κάρτα με κάποιο γεγονός το οποίο τους προκαλούσε διάφορα συναισθήματα πχ βλέπω ένα παιδί να σπρώχνει καταλάθος ένα συμμαθητή μου απο τις σκάλες. Τα παιδιά στην κάθε ομάδα έπρεπε να συνεργαστούν και να επιλέξουν με ποιον τρόπο θα μετέδιδαν τα συναισθήματα στους υπόλοιπους. Ιδιαίτερη εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός πως δεν στάθηκαν σε ένα μόνο συναίσθημα αλλά προσπάθησαν να μεταδώσουν μια σειρά απο συναισθήματα που τους προκάλεσαν οι κάρτες, Η σημερινή παρέμβαση έκλεισε με την άσκηση της γελωτοθεραπείας και συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα που τους προκάλεσαν οι ασκήσεις.

### (Στ')

Σήμερα ασχοληθήκαμε με τα συναισθήματα και στην Στ' τάξη. Εκεί εντοπίστηκαν αρκετές δυσκολίες στην έκφραση και μεγάλη συστολή από την πλευρά των παιδιών. Σε πρώτη φάση συζητήσαμε γενικά για τα συναισθήματα που υπάρχουν. Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν πολύ συγκεκριμένα όπως χαρά και λύπη. Λίγα ήταν εκείνα που επεκτάθηκαν και σε άλλα όπως πχ φόβος, θυμός κλπ. Εφόσον τα συζητήσαμε αρχίσαμε το ζέσταμα. Τα παιδιά περπατούσαν στο χώρο <<κουβαλώντας>> ο καθένας το δικό του συναίσθημα το οποίο με το σύνθημα μου άλλαζε. Υπήρξαν δυσκολίες στην ανταπόκριση στην άσκηση καθώς αλληλοεπιδρούσαν μεταξύ τους, ιδιαίτερα τα αγόρια και γελούσαν, ωστόσο κι αυτό είναι ένα συναίσθημα. Στην συνέχεια εφαρμόστηκε η άσκηση του καθρέφτη η οποία λειτούργησε με μεγαλύτερη επιτυχία. Τα παιδιά ήταν αρκετά συγκεντρωμένα και όσο πιο αργά έκαναν τις κινήσεις, συνειδητοποιούσαν ότι τόσο πιο πολύ βοηθούσαν τον απέναντί τους να τους ακολουθήσει. Τα συναισθήματα που εξέφραζε ο Α στον Β κι αντίστοιχο άρχισαν να γίνονται όλο και πιο έντονα με αποτέλεσμα να μη θέλουν να σταματήσει η άσκηση. Στην συνέχεια ακολούθησε η άσκηση με τις κάρτες και τα συναισθήματα. Εκεί εντοπίστηκαν δυσκολίες στην κατανομή των ομάδων. Συγκεκριμένα τα κορίτσια έδειχναν μια συστολή στο να αναπαραστήσουν κάποιο συναίσθημα ή ακόμη και παγωμένη εικόνα μπροστά στα αγόρια καθώς αυτά γελούσαν και σχολίαζαν. Ωστόσο οι ιδέες και οι σκέψεις τους για το πως θα μεταδώσουν στις υπόλοιπες ομάδες το εκάστοτε συναίσθημα είχαν αρκετό ενδιαφέρον. Όσο προχωρούσε η ώρα τόσο χαλάρωναν και λύνονταν, ακόμη και μεταξύ τους. Η παρέμβαση έκλεισε με ερωτήσεις σχετικά με τα συναισθήματα που ένιωθαν ακριβώς εκείνη τη στιγμή. Οι περισσότεροι -σχεδόν όλοι- απάντησαν χαρά και ενθουσιασμό.

### 3<sup>η</sup> συνάντηση

#### (Στ')

Σήμερα ασχοληθήκαμε με τον τρόπο διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων που μπορεί να βιώνουμε και συγκεκριμένα του θυμού και της πίεσης.



Το ζέσταμα χωρίστηκε σε δυο στάδια. Στο πρώτο στάδιο τα παιδιά έπρεπε να καλημερίσουν το ένα το άλλο αλλάζοντας θέσεις μέσα σε κύκλο, με διαφορετικό και ευφάνταστο τρόπο. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε όταν όλοι μετακινήθηκαν από την αρχική τους θέση. Σε δεύτερη φάση τα παιδιά περπάτησαν στο χώρο φαντάζοντας τους εαυτούς τους σαν μπαλόνια που ξεκινάνε από ξεφούσκωτα, μεγαλώνουν σταδιακά, γίνονται τεράστια και στο τέλος σκάνε. Στην συνέχεια είδαμε μια ταινία μικρού μήκους, το Snack Attack, την οποία και συζητήσαμε. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες και η μια ομάδα έπρεπε να περιγράψει στην άλλη το συμβάν όπως το έζησε από τη δική της πλευρά. Πχ η γιαγιά στα εγγόνια της, το αγόρι στους φίλους του. Η διαδικασία αυτή ήταν πολύ διασκεδαστική και τα παιδιά ήθελαν με πολλή χαρά να αναπαραστήσουν τις σκηνές και το έκαναν με μεγάλη φαντασία. Τέλος, για αποθεραπεία χωρίστηκαν σε ζεύγη κι ο Α έπλαθε τον Β σαν μαριονέτα και το αντιστοιχο. Στην αρχή τους φάνηκε αστείο, ωστόσο το διασκεδάσαν πολύ.

#### (Δ')

Σήμερα με τις ίδιες ακριβώς θεματικές ασχοληθήκαμε και με την Δ' τάξη. Ωστόσο αξίζει να αναφερθεί πως εδώ τα παιδιά ήταν αρκετά πιο συγκεντρωμένα και εστιασμένα στις ασκήσεις, δεν γελούσαν και δεν προσπαθούσαν να 'πειράξουν' το ένα το άλλο, επομένως ο χρόνος ήταν με το μέρος μας και καταφέραμε να κάνουμε και μια επιπλέον άσκηση. Παλεύεις; Τα παιδιά λοιπόν, χωρίστηκαν σε ζεύγη και πάλευαν χωρίς να αγγίζονται. Πάλευαν με ήχους, συναισθήματα και μορφασμούς. Ο ένας χτυπούσε με ήχο κι ο άλλος αντιδρούσε αλλά δεν έπρεπε να ακουμπήσει κανείς τον απέναντί του. Η άσκηση εφαρμόστηκε χωρίς δυσκολία, με μεγάλη επιτυχία και υπακοή στις οδηγίες. Αξίζει να αναφέρω πως η μόνη άσκηση η οποία δυσκόλεψε την μια ομάδα λόγω αδύναμης συνεργασίας ήταν η περιγραφή του συμβάντος του Snack Attack από την πλευρά της γιαγιάς. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν στην εκτέλεση της καθώς δεν υπάκουσαν όλα τα μέλη στο πως αποφασίστηκε να διαμορφωθεί επομένως επικράτησε σύγχυση. Μετά από συζήτηση και μετά από δική μου παρέμβαση στη διαδικασία εφόσον ανέλαβα και εγώ έναν ρόλο, η διαδικασία ολοκληρώθηκε με επιτυχία.

#### **4<sup>η</sup> συνάντηση**

#### (Στ')



Σήμερα βασικός μας στόχος ήταν η **διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων**.

Σε πρώτη φάση για ζέσταμα, τα παιδιά έπρεπε να κινηθούν στο χώρο φαντάζοντας ότι έχουν άμμο στις χούφτες τους την οποία έπρεπε να δίνει ο ένας στον άλλον πολύ προσεκτικά, με διαφορετικούς τρόπους, χωρίς να χυθεί κάτω. Ύστερα συζητήσαμε πότε μπορεί να νιώθει ένας άνθρωπος άγχος και πώς οι ίδιοι το διαχειρίζονται. Στην πορεία εφαρμόστηκε η τεχνική του δασκάλου σε ρόλο όπου τους μετέδωσα παραστατικά την ιστορία δυο αδερφών που έχασαν τον σκύλο τους. Ύστερα χωρίστηκαν σε 3 ομάδες και έπρεπε να σκεφτούν λύσεις και προτάσεις για να βοηθήσουν τα δυο αδέρφια να διαχειριστούν το πρόβλημά τους. Η καλύτερη πρόταση ψηφίστηκε ομόφωνα απ' όλους και τα παιδιά την αναπαρήγαγαν ζωντανά με ένα συνδυασμό παγωμένης εικόνας και αφήγησης. Ήταν πραγματικά απολαυστικό και μέρα με τη μέρα παίρνουν όλο και με μεγαλύτερη σοβαρότητα τους ρόλους τους χωρίς να γελάνε ή να νιώθουν αμήχανα. Στο τέλος για κλείσιμο φτιάξαμε έναν κύκλο όπου το κάθε παιδί έκανε μασάζ στον διπλανό του.

(Δ')

Σήμερα ασχοληθήκαμε και με την Τετάρτη Δημοτικού με το θέμα της **διαχείρισης του άγχους**.

Σε πρώτη φάση για ενεργοποίηση τα παιδιά έπρεπε να φανταστούν πως κρατούν στα χέρια τους ένα πολύ εύθραυστο αντικείμενο και να περπατήσουν στο χώρο με αυτό προσπαθώντας να μη τους πέσει και σπάσει. Όταν συναντούσαν κάποιον στη διαδρομή τους, του το έδιναν με πολλή προσοχή. Τα παιδιά ήταν πολύ συγκεντρωμένα με αποτέλεσμα να πάει πολύ καλά η διαδικασία. Στην συνέχεια κάθισαν σε κύκλο και ο καθένας, ξεκινώντας από εμένα, έπρεπε να δώσει στον διπλανό του άμμο που είχε στα χέρια του προσπαθώντας να μη χυθεί κάτω. Τα παιδιά είχαν εστίαση απόλυτα στη διαδικασία και οι τρόποι με τους οποίους έδινε την άμμο το ένα παιδί στο άλλο ήταν αρκετά ευφάνταστοι και δεν έμοιαζαν μεταξύ τους. Στη συνέχεια συζητήσαμε για τα κατοικίδια μας και το πόσο πολύτιμα είναι για μας και ύστερα μεταδόθηκε και εδώ η ιστορία των αδερφών που έχασαν τον σκύλο τους και χωρίστηκαν σε ομάδες. Μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση πως οι ιδέες που είχαν για να βοηθήσουν τα δυο αδέρφια ήταν αρκετά διαφορετικές στην κάθε ομάδα κι όμως όλες τόσο ευφάνταστες και

χρήσιμες. Για παράδειγμα η μια ομάδα πρότεινε να πάρουμε έναν άλλο σκύλο, φίλο του σκύλου των παιδιών ώστε να μπορέσει να τον εντοπίσει απο τη μυρωδιά. Μια άλλη ομάδα πρότεινε να πάρουμε μια σακούλα τροφή και να ρίχνουμε στον δρόμο τις κροκέτες ή να την κουνάμε ώστε να την ακούσει. Τέλος, μια άλλη ομάδα πρότεινε να πάμε στο αγαπημένο του μέρος και να ψάξουμε. Ήταν όλες πραγματικά απολαυστικές και τα παιδιά έδειχναν πάθος για τη διαδικασία. Η παρέμβαση έκλεισε με ομαδικό μασάζ για αποθεραπεία.

### **5<sup>η</sup> συνάντηση**

#### **(Στ')**

Σήμερα με την Έκτη τάξη ασχοληθήκαμε με το θέμα της ενσυναίσθησης.

Για ζέσταμα τα παιδιά κάναμε το Τρέμουλο. Τα παιδιά περπάτησαν στο χώρο με ένα μέλος το σώματος τους να τρέμει. Στη συνέχεια μπήκαν σε κύκλο και ο καθένας μετέδιδε στον απέναντί του το τρέμουλο στο μέλος που είχε επιλέξει. Στη συνέχεια παίξαμε το παιχνίδι της Βοήθειας. Η ομάδα σχημάτισε ένα κύκλο κι εγώ ανέφερε ένα περιστατικό που κάποιος χρειαζόταν βοήθεια. Αυτό το παιδί αυτοσχεδίαζε μέσα στον κύκλο αναλόγως της κατάστασης που είχε δοθεί πχ μόλις σου χάλασε το αμάξι στη μέση του δρόμου, κι ένα άλλο παιδί απο τον κύκλο έμπαινε να αυτοσχεδιάσει παρέχοντας τη δική του βοήθεια. Η διαδικασία έγινε χωρίς τον λόγο και πήγε πολύ καλά. Τέλος, ως τελευταία άσκηση είχαμε την Ζωγραφιά στον Τοίχο. Τα παιδιά έκαναν δυο ομάδες και μπήκαν σε σειρά το ένα πίσω απο το άλλο. Στον τοίχο ήταν κολλημένα δυο μεγάλα λευκά χαρτιά Α4. Η ιδέα ήταν, ο τελευταίος της σειράς να κάνει ένα σχέδιο στην πλάτη του μπροστινού κι όλοι ταυτόχρονα στον μπροστινό τους ώστε να φανεί τι τελικά θα φτάσει να αποτυπωθεί στο χαρτί. Η διαδικασία είχε πολύ πλάκα και ενώ στην αρχή τα παιδιά δεν ήταν συγκεντρωμένα στην πορεία συνεργάστηκαν με επιτυχία. Τέλος, για κλείσιμο, ζητήθηκε απο τα παιδιά να ξαπλώσουν κάτω, να κλείσουν τα μάτια τους και να σκεφτούν με τη συνοδεία της μουσικής ότι βρίσκονται μέσα στη θάλασσα και επιπλέουν απλώς πάνω στο νερό, ακούγοντας τους ήχους της θάλασσας και νιώθοντας το νερό. Στην αρχή γελούσαν και πείραζαν ο καθένας τον διπλανό του, όμως όσο περνούσε η ώρα δεν ήθελαν να ανοίξουν τα μάτια τους!

#### **(Δ')**

Σήμερα με την Δ' τάξη ασχοληθήκαμε επίσης με την ενσυναίσθηση.

Ως ζέσταμα ξεκινήσαμε επίσης με το τρέμουλο. Τα παιδιά περπατούσαν στο χώρο με ένα μέλος του σώματός τους να τρεμει και όποιον συναντούσαν έπρεπε να του μεταδώσουν το δικό τους τρέμουλο κι εκείνος το δικό του αντίστοιχα. Στην συνέχεια ακολούθησε το Παιχνίδι της βοήθειας όπου ήθελαν να συμμετέχουν όλοι. Στην Δ' τάξη στο παιχνίδι της βοήθειας αρκετές ομάδες έκαναν και χρήση του λόγου. Τέλος, ακολούθησε η ζωγραφιά στον τοίχο. Τα παιδιά παρότι ήθελαν να είναι όλα σε μια ομάδα το ένα πίσω απο το άλλο για να δουν το αποτέλεσμα, τελικά έκαναν δυο ομάδες με 7 παιδιά η καθεμία. Η διαδικασία πήγε πολύ καλά και συνεργάστηκαν άψογα. Τέλος ως κλείσιμο ξάπλωσαν κάτω και έκλεισαν τα μάτια τους. Επικρατούσε απόλυτη ησυχία, απολάμβαναν την άσκηση και τη μουσική και ο καθένας ήταν συγκεντρωμένος στον πυρήνα του.

## **6<sup>η</sup> συνάντηση**

(Δ')

Σήμερα το θέμα μας ήταν ο αυτοέλεγχος και η αυτοαντίληψη.

Ξεκινώντας απο το ζέσταμα, τα παιδιά έπρεπε να περπατάνε στο χώρο παρατηρώντας τους συμμαθητές του και σκεφτόμενοι δυο θετικά σχόλια για κάποιον. Στην πορεία όταν τον συναντούσαν έπρεπε να του εκφράσουν τα σχόλια αυτά (Η καλή σου η κουβέντα). Αξίζει να αναφέρουμε πως τα παιδιά δεν επέλεξαν τους πολύ κοντινούς φίλους αλλά και άλλα άτομα μέσα απο την τάξη και τα σχόλια τα οποία έκαναν είχαν να κάνουν με την εικόνα των παιδιών μέσα στην τάξη. πχ 'Καλημέρα, ήθελα να σε ευχαριστήσω για την βοήθεια σου στο διαγώνισμα ιστορίας'. ή ' Καλημέρα είσαι πολύ λαμπερή σήμερα'! Η άσκηση αυτή γέμισε χαμόγελα όλα τα πρόσωπα. Επόμενη άσκηση ήταν η άσκηση 'Αν ήμουν...'. Τα παιδιά έκατσαν διάσπαρτα στο πάτωμα στην τάξη και τους δόθηκε ένα χαρτί που έπρεπε να απαντήσουν τόσο για τα ίδια όσο και για τον διπλανό τους. πχ 'Αν ήμουν χρώμα θα ήμουν....' και ' Αν ήταν ήρωας κινουμένων σχεδίων θα ήταν.....' Ύστερα τα διαβάσαμε δυνατά και τα παρουσιάσαμε στην τάξη. Όλοι είχαν περιέργεια τί είχαν γράψει οι άλλοι γι' αυτούς κι όλες οι απαντήσεις ήταν πολύ εύστοχες. Επόμενη άσκηση ήταν η σύνθεση αγαλμάτων. Ένα παιδί μπήκε στο χώρο δημιουργώντας μια παγωμένη εικόνα σαν άγαλμα. Στην πορεία δυο ακόμη παιδιά προστέθηκαν στην εικόνα επίσης σαν αγάλματα. Απο τον

τρόπο που είχαν όλοι στηθεί έπρεπε οι συμμαθητές τους να δημιουργήσουν μια ιστορία για το πως αυτά τα πρόσωπα συνδέονται μεταξύ τους, που βρίσκονται, τι χαρακτήρας είναι ο καθένας. Μετά απο την εξιστόρηση, τα αγάλματα έπρεπε να ζωντανέψουν και να αρχίσουν να αλληλεπιδρούν αναπαριστώντας την ιστορία. Ήταν απολαυστικό. Τέλος σαν κλείσιμο το κάθε παιδί έπρεπε να γράψει σε ένα χαρτί ένα θετικό σχόλιο για ένα τυχαίο άτομο μέσα στην τάξη το οποίο είχε τύχει ως “ξωτικό”. Πχ Ο Θάνος είναι πολύ βοηθητικός στην ομάδα, χωρίς όμως να γνωρίζει ο καθένας ποιός το έγραψε γι’ αυτόν. Στο τέλος με τα θετικά σχόλια που μαζέψαμε ζωγραφίσαμε μια ανθρώπινη φιγούρα σε ένα χαρτόνι και τα κολλήσαμε επάνω.

### (ΣΤ’)

Με το θέμα του αυτοελέγχου και της αυτοαντίληψης ασχοληθήκαμε και με την Στ’ τάξη. Στην άσκηση του ζεστάματος τα αγόρια κυρίως γελούσαν και ντρέπονταν να κάνουν θετικά σχόλια στις συμμαθήτριες τους ενώ πείραζαν αντίστοιχα τους φίλους τους. Στην δραστηριότητα “ΑΝ ήμουν...” όπου έπρεπε να γράψουν ήταν αρκετά πιο συγκεντρωμένα, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να απαντήσουν τόσο για εκείνα όσο και για τον διπλανό τους και ακόμη περισσότερο έδειξαν περιέργεια για το τι θα είχε απαντήσει ο διπλανός τους για εκείνους. Στην δραστηριότητα με την σύνθεση αγαλμάτων ήταν απολαυστικοί. Το συγκεκριμένο τμήμα δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για την σύνθεση μικρών σκετς και είναι αναπαραστάσεων. Τέλος αντιμετωπίστηκαν επίσης δυσκολίες στα θετικά σχόλια αλλά μετά από παρέμβαση της ερευνήτριας επικεντρώθηκαν περισσότερο σε αντικειμενικά θετικά σχόλια παρά σε αυτά που προέκυπταν από τους συναισθηματικούς δεσμούς που μπορεί να έχουν μεταξύ τους.

## 7<sup>η</sup> συνάντηση

### (Δ’)

Στην 7η πια συνάντησή μας ασχοληθήκαμε με το ζήτημα της επικοινωνίας-εμπιστοσύνης.

Ξεκινήσαμε με το ζέσταμα μας και συγκεκριμένα με την άσκηση <<Μια μικρή κίνηση>> κατά την οποία, σχηματίζεται ένας κύκλος κι ο πρώτος στη σειρά ξεκινά με μια απλή κίνηση (στην προκειμένη περίπτωση ήταν το ξύσιμο του κεφαλιού), την

οποία ακολουθεί ο επόμενος προσθέτοντας και μια νέα δική του. Μετά ο τρίτος αντιγράφει την κίνηση του δεύτερου και προσθέτει μια νέα δική του δημιουργώντας μια μικρή σκυταλοδρομία. Στη συνέχεια ακολούθησε η άσκηση << ο κόμπος>> κατά την οποία τα παιδιά, πάλι σε κύκλο απλώνουν εμπρός τα χέρια τους και κινούνται με κλειστά μάτια ώσπου να πιάσουν τα χέρια κάποιου. Στη συνέχεια ανοίγουν τα μάτια και μόνο με τη βοήθεια αυτών, χωρίς να μιλούν πρέπει να λύσουν τον κόμπο που έχει δημιουργηθεί. Η άσκηση ήταν απολαυστική. Στην αρχή δεν μπορούσαν να μην μιλούν και να μη γελούν αλλά σταδιακά συγκεντρώθηκαν καθώς φάνηκε πως τους ενδιέφερε να λυθεί ο κόμπος σωστά. Στη συνέχεια χωριστήκαμε σε ζευγάρια και χορέψαμε στα τυφλά. Ο Α οδηγούσε τον Β με κλειστά μάτια και ήχους χαλαρωτικής μουσικής για να συγκεντρωθούν καλύτερα. Στην αρχή υπήρχε ένα <<κράτημα>> από πολλά παιδιά που έπρεπε να αφεθούν στον Α. Στην συνέχεια η εμπιστοσύνη αποκτήθηκε παραπάνω και χαλάρωσαν σε μεγάλο βαθμό. Αξίζει να αναφερθεί πως ήταν και αρκετά πιο αργοί και σωστοί στις κινήσεις όταν από Β έγιναν Α. Τέλος, το κλείσιμο της ημέρας έγινε με μια μεγάλη σειρά όπου ο καθένας έκανε ένα ελαφρύ μασάζ στον μπροστινό του.

### (Στ')

Και με την έκτη τάξη ασχοληθήκαμε αντίστοιχα με το θέμα της επικοινωνίας - εμπιστοσύνης και έγιναν οι ίδιες ασκήσεις με μικρές τροποποιήσεις. Συγκεκριμένα επειδή υπήρχε ροή και συγκέντρωση στις ασκήσεις με αποτέλεσμα να μη χαθεί χρόνος για συνεχείς επεξηγήσεις, προφτάσαμε να κάνουμε και την άσκηση : <<Πιάσ' τον, πέφτει!>>. Η άσκηση αυτή απαιτούσε μεγάλη υπομονή από τα παιδιά καθώς σχηματιζόταν μια ομάδα σε κύκλο, και ένα παιδί έμπαινε στη μέση. Με τα μάτια κλειστά έπεφτε πίσω και η υπόλοιπη ομάδα έπρεπε να τον συγκρατεί , ταλαντεύει , σηκώνει. Η άσκηση δοκιμάστηκε αρκετές φορές και μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση το γεγονός ότι δυσκόλεψε περισσότερο τα παιδιά που βρίσκονταν στον κύκλο να λειτουργήσουν συγκεντρωμένα και ως μονάδα ώστε να συγκρατήσουν το παιδί που βρισκόταν στο κέντρο, παρά εκείνο να αφεθεί και να τους εμπιστευτεί. Μετά από αρκετές προσπάθειες και υπομονή τα καταφέραμε!

## 8η συνάντηση

### (Δ')

Το θέμα με το οποίο καταπιαστήκαμε σήμερα ήταν αυτό της **συνεργασίας και της ομαδικότητας.**

Για ζέσταμα ξεκινήσαμε με το παιχνίδι της φανταστικής μπάλας (σ.56). όπου το κάθε παιδί περπατούσε στο χώρο παίζοντας με μια φανταστική μπάλα έχοντας στο μυαλό του ένα συγκεκριμένο παιχνίδι και κάνοντας τις κινήσεις αυτού. Όταν κάποιο παιδί συναντούσε κάποιο άλλο έπρεπε να αντιγράψει τις δικές του κινήσεις. Το ζέσταμα κράτησε αρκετή ώρα, περίπου 10 λεπτά καθώς είχε σημασία όλα τα παιδιά να περάσουν από όλες τις κινήσεις. Στη συνέχεια η άσκηση μας λεγόταν <<ένα χρώμα μας ενώνει>> η οποία είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Μοίρασα στα παιδιά κάρτες με χρώματα (δυο από το ίδιο χρώμα) ανακατεμένες. Το κάθε παιδί έπρεπε αυτοσχεδιάζοντας σωματικά να εντοπίσει ποιος έχει το ίδιο χρώμα με αυτόν. Πχ ο Γ. έτυχε το χρώμα κόκκινο και άρχισε με το σώμα του να δημιουργεί την εικόνα του αίματος που ρέει. Ο Β. που είχε την άλλη κόκκινη κάρτα σωματικοποιούσε ένα τριαντάφυλλο. Στην αρχή δυσκολεύτηκαν αρκετά να βρουν ο ένας τον άλλον αλλά τελικά τα κατάφεραν. Η τελευταία μας άσκηση είχε τον τίτλο <<βοήθεια>> και ήταν άσκηση αυτοσχεδιασμού. Η ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο κι ο πρώτος μπαίνει στον κύκλο και αυτοσχεδιάζει, με λόγο ή χωρίς σα να έχει πάθει κάτι και να βρίσκεται σε κάποια ανάγκη. Ο επόμενος θα μπει για να προσφέρει βοήθεια συνεχίζοντας τον αυτοσχεδιασμό κι αντίστοιχα θα βγει για να μπει ο επόμενος. Ο κάθε αυτοσχεδιασμός διαρκούσε έως τρεις φορές προκειμένου να μουν όλοι στον κύκλο. Όλοι οι αυτοσχεδιασμοί είχαν ενδιαφέρον αλλά εκείνος που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν ενός κοριτσιού, της Δ., που ζητούσε βοήθεια επειδή βρήκε ένα χτυπημένο σκυλάκι στο δρόμο αλλά και οι αυτοσχεδιασμοί των παιδιών που ευαισθητοποιήθηκαν για να βοηθήσουν με πολύ τρυφερούς τρόπους. Πχ παίρνοντας το αγκαλιά και περιθάλπτοντάς το με τα αόρατα τους εργαλεία, ή μπαίνοντας μέσα στο αυτοσχέδιο αμάξι για να το πάνε στον γιατρό. Η αποφόρτιση μας στο τέλος έγινε με χαλαρωτική μουσική και κλειστά μάτια κρατώντας για όσο διαρκούσε η μουσική ο καθένας το χέρι του διπλανού του.

(Στ')

Αντίστοιχα και με την Στ' τάξη ασχοληθήκαμε με την **ομαδικότητα και την συνεργασία**. Αξίζει να αναφέρουμε πως το τμήμα αυτό αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες ως προς την συνεργασία και παρατηρείται πως παρουσιάζει σημαντική βελτίωση στο κομμάτι αυτό σε σχέση με τις πρώτες συναντήσεις. Τα παιδιά είναι πιο απελευθερωμένα και πιο πρόθυμα να ενταχθούν σε ζευγάρια με παιδιά από το τμήμα που δεν είναι τόσο κοντά. Στην άσκηση με τίτλο: << ένα χρώμα μας ενώνει>> η Ε. και ο Π. , παιδιά από το ίδιο τμήμα που τσακώνονται διαρκώς, έτυχε να είναι ζευγάρι με το ίδιο χρώμα χωρίς να το γνωρίζουν έχοντας και οι δυο το κίτρινο. Η Ε. σωματικοποίησε τον ήλιο ενώ ο Π. δοκίμαζε ένα λεμόνι. Το ζευγάρι αυτό αναγνώρισε το ταίρι του σε πολύ σύντομο χρόνο, σε αντίθεση με άλλα ζευγάρια που τύχαινε να κάνουν και αρκετή παρέα. Η Ε. και ο Π. έδειξαν τεράστιο ενθουσιασμό που κατάφεραν και επικοινωνήσαν σε τόσο σύντομο χρόνο και ζητούσαν να κάνουμε την άσκηση αυτή ξανά και ξανά. Στην άσκηση αποφόρτισης δεν ζήτησα από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους αλλά με το άκουσμα της χαλαρωτικής μουσικής να περιεργαστούν τον μπροστινό τους κρατώντας του το χέρι, σα να τον βλέπουν για πρώτη φορά. Ήταν αρκετά συγκινητικές οι εκφράσεις των παιδιών.

### **9<sup>η</sup> συνάντηση**

(Δ')

Σήμερα ασχοληθήκαμε με το θέμα της **αποδοχής**.

Ως ζέσταμα ξεκινήσαμε με την άσκηση των επιπέδων κίνησης. (σ.95) Δοκιμάστηκαν όλα τα επίπεδα κίνησης, το άνω, το κάτω και το μεσαίο. Το μεσαίο ήταν αυτό που δυσκόλεψε περισσότερο τα παιδιά αλλά δοκίμαζαν αρκετά ευφάνταστα πράγματα. Πχ περπάτημα στα γόνατα κλπ. Μετά ασχοληθήκαμε με τα επίπεδα έντασης και είχε αρκετό ενδιαφέρον. Από το κατατονικό στο τραγικό σε διάφορα πλαίσια. Στην αρχή απλά τα παρουσιάσαμε και τα αναπαραστήσαμε, στην συνέχεια ο καθένας επέλεγε ένα επίπεδο έντασης που ήθελε να παρουσιάσει, χωρίς λόγο και οι υπόλοιποι έπρεπε να το αναγνωρίσουν. Έπειτα δόθηκε η εξής συνθήκη: ο καθένας να επιλέξει μια απλή καθημερινή δραστηριότητα και να την εκτελέσει σε αυτές τις 7 φάσεις. Πχ μαγείρεμα, σιδέρωμα, βούρτσισμα δοντιών κλπ. Ήταν απολαυστικό και τα παιδιά δεν ήθελαν να σταματήσουμε την άσκηση. Έπειτα, είδαμε ένα βίντεο με τίτλο: <<Cuerdas>>, σχοινιά. Το βίντεο αυτό εστιάζει στην αποδοχή της διαφορετικότητας με έναν αρκετά



συγκινητικό τρόπο. Τα παιδιά συγκινήθηκαν πολύ και μετά ακολούθησε συζήτηση για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε. Έπειτα χωριστήκαμε σε τρεις ομάδες και η κάθε ομάδα μέσω της παγωμένης εικόνας έπρεπε να αναπαραστήσει μια σκηνή από την ταινία. Ιδιαίτερα συγκινητική ήταν η στιγμή αναπαράστασης της στιγμής του χορού του αγοριού και του κοριτσιού. Τέλος για κλείσιμο δόθηκε στα παιδιά ένα χαρτί να το χρωματίσουν με το χρώμα που τους έβγαζε το συναίσθημα που ένιωσαν βλέποντας την ταινία.

### (Στ')

Με το θέμα της **αποδοχής** ασχοληθήκαμε και με την Έκτη τάξη. Στο ζέσταμα εστίασαμε μόνο στα επτά επίπεδα έντασης διότι ήξερα πως θα τους κεντρίσει αρκετά το ενδιαφέρον από την αρχή. Κάναμε αρκετές ασκήσεις πάνω σε αυτό, από πιο απλές πχ ανέβασμα και κατέβασμα επιπέδων έως και πιο σύνθετες, μέσα σε συνθήκες πχ Στο ασανσέρ. Τους άρεσε πολύ. Ύστερα μιλήσαμε για το θέμα της διαφορετικότητας, είχαν αρκετά ωραίες απόψεις επι του θέματος και αυτό έφερε μια ομαλή μετάβαση στην προβολή του βίντεο. Καθ'όλη τη διάρκεια της προβολής επικρατούσε ησυχία, ούτε γέλια ούτε συζητήσεις. Μόλις ολοκληρώθηκε το βίντεο ήθελαν να το συζητήσουμε. Χωριστήκαμε σε δυο ομάδες και αναπαραστήσουμε τα συναισθήματα του αγοριού η μια ομάδα από την αρχή ως το τέλος του βίντεο με όλες τις διακυμάνσεις καθώς και του κοριτσιού η άλλη ομάδα. Στο τέλος όλοι για να θυμούνται το βίντεο ζωγράφισαν το βραχιόλι από σχοινί

### 10η συνάντηση

#### (Δ')

Σήμερα ασχοληθήκαμε με το ζήτημα της **προσοχής**.

Είναι σημαντικό να προσέχουμε τον απέναντί μας όταν μας μιλάει, να εστιάζουμε την προσοχή μας σε συγκεκριμένα πράγματα τα οποία είναι σημαντικά και να παρατηρούμε καλύτερα. Ξεκινήσαμε από την άσκηση << σε άγνωστη γλώσσα>> . Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια και έπρεπε να συζητήσουν μεταξύ τους σε ανύπαρκτες γλώσσες για κάποιο θέμα. Για αρχή όλοι είχαν το ίδιο θέμα, να ρωτήσουν ο ένας τον άλλον για την μέρα του. Σε κάθε παλαμάκι η γλώσσα έπρεπε να αλλάζει αλλά το θέμα να συνεχιζόταν κανονικά. Επίσης στην πορεία ο καθένας μπορούσε να υιοθετεί



διαφορετική γλώσσα από τον άλλον κατά τη διάρκεια της συνομιλίας. Ήταν αξιοθαύμαστο το πόσο είχαν εστιασμένη την προσοχή ο καθένας στο ζευγάρι του. Στη συνέχεια η ομάδα σχημάτισε έναν κύκλο και ξεκίνησε να μετράει φωναχτά. Ξεκινούσε ο πρώτος και στην πορεία ένας ένας συνέχιζε προσθέτοντας τον επόμενο αριθμό και προσπαθώντας να μη μιλήσει ταυτόχρονα με κάποιον άλλον. Αν γινόταν αυτό η άσκηση άρχιζε από την αρχή. Η άσκηση αυτή έγινε αρκετές φορές μέχρι να επιτευχθεί η απαιτούμενη συγκέντρωση για να μην αρχίζει συνέχεια από την αρχή αλλά τα καταφέραμε. Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε το τζάμι ηχομόνωσης. Ορίστηκε ένα φανταστικό τζάμι ανάμεσα στον Α και στον Β, αφού τα παιδιά προηγουμένως είχαν χωριστεί σε Α και Β, και ο Β έπρεπε να κάνει μια ερώτηση στον Α χωρίς να φωνάζει, με όποιο άλλο μέσο θέλει εκτός από τον λόγο, κι ο Α να το καταλάβει. Η αρχική συνθήκη που δόθηκε ήταν πως ο Α ήταν ταμίας σε τράπεζα και ο Β πήγαινε να ληστέψει την τράπεζα. Τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποίησαν την μέθοδο της παντομίας. Ορισμένα δυσκολεύτηκαν στη μη χρήση του λόγου. Άλλες συνθήκες που δόθηκαν ήταν ενός κομμωτή κι ενός πελάτη που ο πελάτης έπρεπε με κάποιον τρόπο να εξηγήσει στον κομμωτή τι θέλει κλπ. Άσκηση αποφόρτισης δεν προλάβουμε να κάνουμε καθώς τα παιδιά ήθελαν να δοκιμάζουν αυτοσχεδιασμούς μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι.

### **(Στ')**

Αντίστοιχα και με την Στ' τάξη ασχοληθήκαμε με το ζήτημα της προσοχής και ακολουθήθηκαν οι ίδιες ασκήσεις. Αξίζει να αναφερθεί πως ιδιαίτερη εντύπωση μου έκανε το γεγονός ότι αρκετά παιδιά στην άσκηση με το φανταστικό τζάμι εκτός από την παντομίμα εφάρμοσαν και την τεχνική της παγωμένης εικόνας που είχε αρκετό ενδιαφέρον και ήταν αρκετά εύκολο και για τον Β να καταλάβει την συνθήκη (πχ στατική εικόνα ενός που κρατάει ένα όπλο και σημαδεύει). Επίσης κανένα από τα παιδιά δεν έκανε χρήση του λόγου στην άσκηση, γελούσαν αρκετά μεν αλλά δεν μιλούσαν. Ως άσκηση αποφόρτισης τραγουδήσαμε όλοι μαζί σε πολύ χαμηλό τόνο, σαν να το ψιθυρίζουμε ένα τραγούδι (Ν' αγαπάς- Θαλασσινός) κι ύστερα σε πολύ δυνατό.

## **11<sup>η</sup> συνάντηση**

(Δ')

Σήμερα ήταν η τελευταία μας συνάντηση στην οποία έγιναν αρκετές συζητήσεις, σχολιασμοί και μοιράστηκε ξανά το **ερωτηματολόγιο** που είχε δοθεί στην αρχή. Τα παιδιά δεν είχαν καμία απορία ως προς την συμπλήρωσή του και έγινε αρκετά γρήγορα. Όταν ολοκλήρωσαν συζητήσαμε για το ποια συνάντηση απ'όσες κάναμε αλλά και ποια δραστηριότητα ήταν η αγαπημένη τους και όλοι αναφέρθηκαν στο βίντεο Snack Attack. Τέλος, δόθηκε ένα τεράστιο χαρτόνι στο πάτωμα, όλοι έκατσαν πάνω σε αυτό και με νερομπογιές ζωγράφιζαν εικόνες από τις συναντήσεις μας.

(Στ')

Σήμερα ήταν η τελευταία μας συνάντηση και με την Έκτη τάξη. Μοιράστηκαν εξίσου τα ερωτηματολόγια σε όλους και απαντήθηκαν χωρίς απορίες. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας τα παιδιά συμφώνησαν πως αυτό που απόλαυσαν περισσότερο μέσα από τις συναντήσεις μας, ήταν οι αναπαραστάσεις και οι παγωμένες εικόνες. Όποτε έπρεπε να κάνουν κάποιον αυτοσχεδιασμό ή να συμμετάσχουν σε κάποιο σκετς. Τέλος, στο χαρτόνι που απλώθηκε στο πάτωμα ώστε να ζωγραφίσουν συναισθήματα και εικόνες από τις συναντήσεις μας οι περισσότεροι ζωγράφισαν πολύχρωμα λουλούδια και το χαρτόνι έμοιαζε με τεράστιος πολύχρωμος κήπος.

## **5.2 Ποσοτική Ανάλυση Αποτελεσμάτων**

Οι συνεχείς μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη, περιγράφονται μέσω των μέτρων κεντρικής θέσης (μέση τιμή) καθώς και των μέτρων διασποράς (τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή), ενώ οι ποιοτικές μεταβλητές εκφράζονται ως πλήθος και ποσοστό των συμμετεχόντων σε κάθε κατηγορία της μεταβλητής.

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η υπόθεση της κανονικότητας για τις ποσοτικές μεταβλητές, καθώς η επιλογή των κατάλληλων στατιστικών ελέγχων καθορίζεται με βάση την ισχύ ή όχι της συγκεκριμένης υπόθεσης. Ο έλεγχος της υπόθεσης κανονικότητας των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των ελέγχων Shapiro-Wilk, για δείγματα κάτω των 30 πειραματικών μονάδων, και Kolmogorov-Smirnov, για δείγματα άνω των 30.

Για τον έλεγχο της ισότητας των μέσων τιμών δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test. Τέλος, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Chi-square  $X^2$  του Pearson για να αξιολογηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών. Η προϋπόθεση που απαιτείται από τον  $X^2$  έλεγχο ανεξαρτησίας είναι οι αναμενόμενες συχνότητες των κελιών να είναι τουλάχιστον ίσες με 5. Όταν αυτή η υπόθεση δεν ικανοποιείται, τότε κοιτάζουμε τα p-value που υπολογίζονται με βάση τον ακριβή έλεγχο του Fisher (Fisher's exact test). Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων με το φύλο και την ηλικία ως ανεξάρτητους παράγοντες, με σκοπό τη διερεύνηση διαφορών στη μεταβολή των μετρήσεων στο χρόνο.

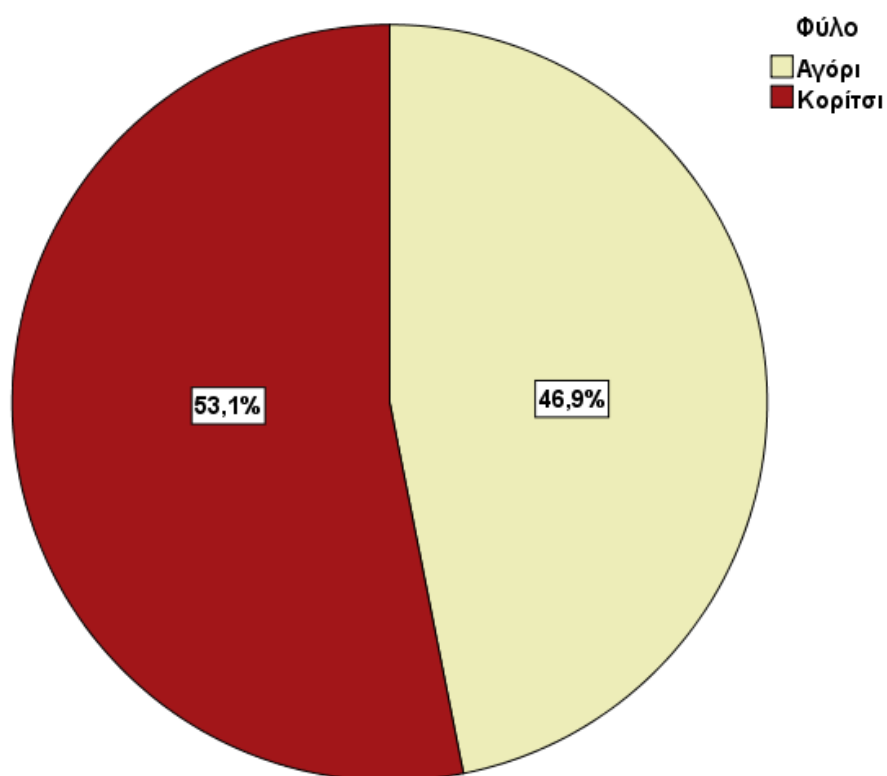
Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics (Version 25). Επιπλέον, ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε το  $p < 0.05$ .

## Στατιστική ανάλυση

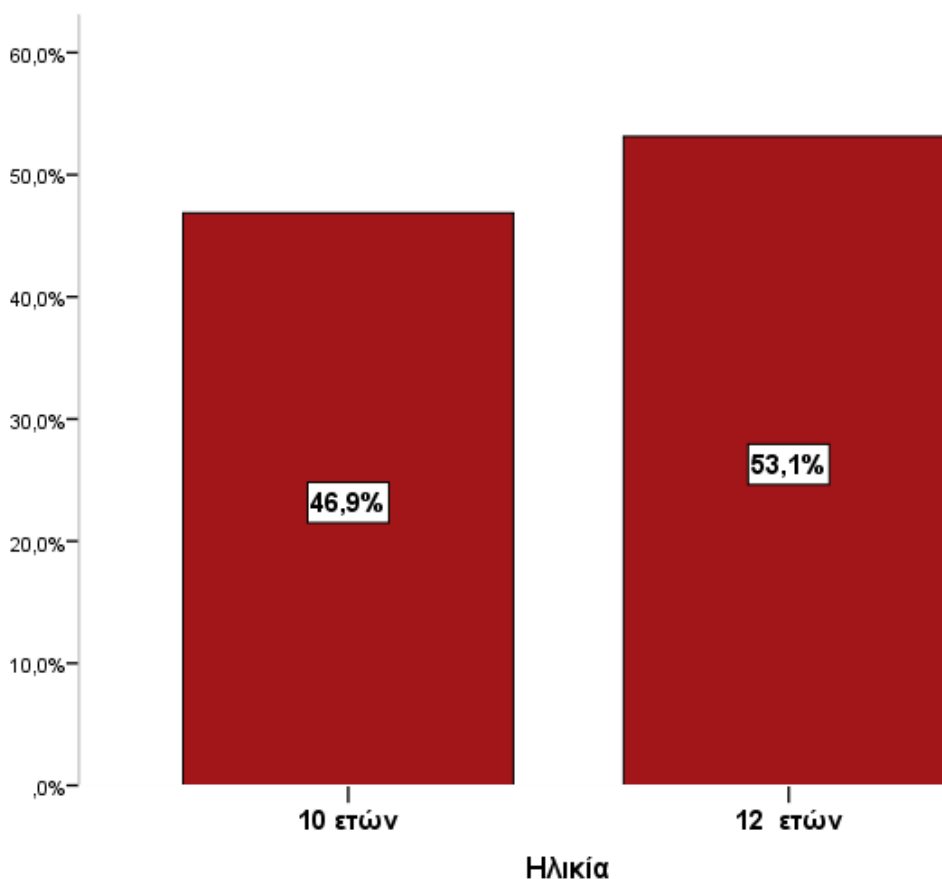
Στον Πίνακα 1 περιγράφονται τα ατομικά χαρακτηριστικά για το σύνολο του δείγματος. Το σύνολο του δείγματος ( $N=32$ ), αφορά παιδιά εκ των οποίων το 53,1% ( $N=17$ ) είναι κορίτσια και το 46,9% ( $N=15$ ) είναι αγόρια. Επιπλέον, το 53,1% ( $N=17$ ) είναι παιδιά της έκτης δημοτικού και το 46,9% ( $N=15$ ) είναι παιδιά της τετάρτης δημοτικού.

**Πίνακας 1. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος**

		N	%
<b>Φύλο</b>	<i>Αγόρι</i>	15	46,9
	<i>Κορίτσι</i>	17	53,1
<b>Ηλικία</b>	<i>10 ετών</i>	15	46,9
	<i>12 ετών</i>	17	53,1



**Γράφημα 1.Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο**



**Γράφημα 2. Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία**

## Φύλο

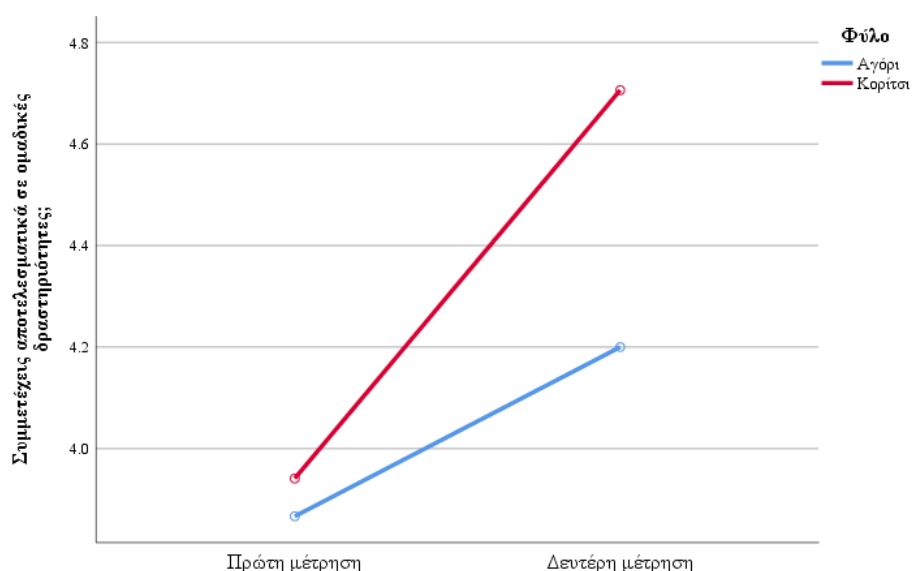
Στον Πίνακα 2 και 3 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικός ( $F=0,959$ ,  $p=0,335$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο σε ομαδικές δραστηριότητες συγκριτικά με τα αγόρια ( $M=4,71$  vs  $M=4,2$ ,  $p=0,031$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια μετά την παρέμβαση συμμετείχαν περισσότερο σε ομαδικές δραστηριότητες συγκριτικά με πριν την παρέμβαση ( $M=3,94$  vs  $M=4,71$ ,  $p=0,017$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 3).

**Πίνακας 2. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

	Κορίτσι		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;	3,94(0,9)	4,71(0,47)	3,87(1,06)	4,2(0,77)

**Πίνακας 3. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	4,804	1	4,804	6,213	0,018
Φύλο	1,342	1	1,342	2,313	0,139
Χρόνος*Φύλο	0,741	1	0,741	0,959	0,335



**Γράφημα 3. Μέσος όρος της ερώτησης «Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

Στον Πίνακα 4 και 5 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Είσαι ευαίσθητος στα

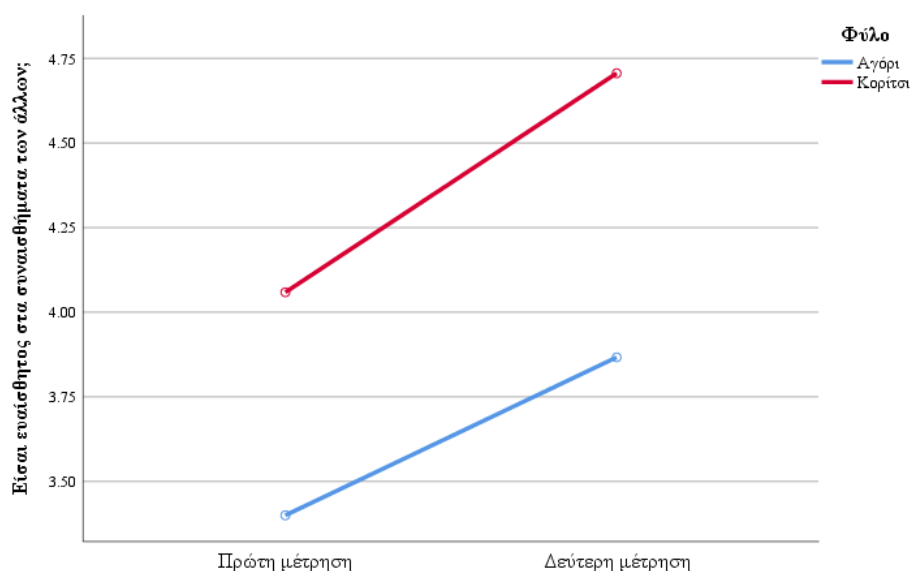
συναισθήματα των άλλων;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικός ( $F=0,163$ ,  $p=0,689$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα κορίτσια ήταν περισσότερο ευαίσθητα στα συναισθήματα των άλλων συγκριτικά με τα αγόρια ( $M=4,71$  vs  $M=3,87$ ,  $p=0,004$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια μετά την παρέμβαση είχαν υψηλότερη ευαισθησία σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=4,06$  vs  $M=4,71$ ,  $p=0,043$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 4).

**Πίνακας 4.** Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση

	Κορίτσι		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων;	4,06(0,97)	4,71(0,47)	3,4(1,3)	3,87(0,99)

**Πίνακας 5.** Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων;»

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	4,942	1	4,942	6,228	0,018
Φύλο	8,941	1	8,941	8,384	0,007
Χρόνος*Φύλο	0,130	1	0,130	0,163	0,689



**Γράφημα 4. Μέσος όρος της ερώτησης «Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

Στον Πίνακα 6 και 7 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Θυμώνεις εύκολα;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=5,629$ ,  $p=0,024$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα κορίτσια θυμώναν λιγότερο εύκολα συγκριτικά με τα αγόρια ( $M=1,82$  vs  $M=2,53$ ,  $p=0,027$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση τα κορίτσια θυμώναν λιγότερο εύκολα σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=3,35$  vs  $M=1,82$ ,  $p<0,001$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 5).

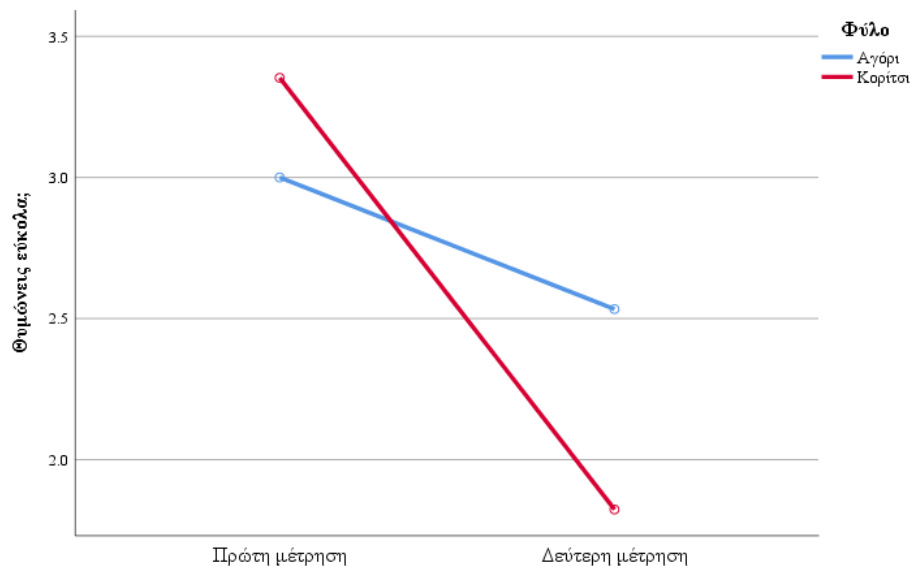
**Πίνακας 6. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Θυμώνεις εύκολα;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

	Κορίτσι		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Θυμώνεις εύκολα;	3,35(1,11)	1,82(0,64)	3(0,93)	2,53(1,06)



**Πίνακας 7. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Θυμώνεις εύκολα;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	15,875	1	15,875	19,857	<0.001
Φύλο	0,507	1	0,507	0,506	0,483
Χρόνος*Φύλο	4,500	1	4,500	5,629	<b>0,024</b>



**Γράφημα 5. Μέσος όρος της ερώτησης «Θυμώνεις εύκολα;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

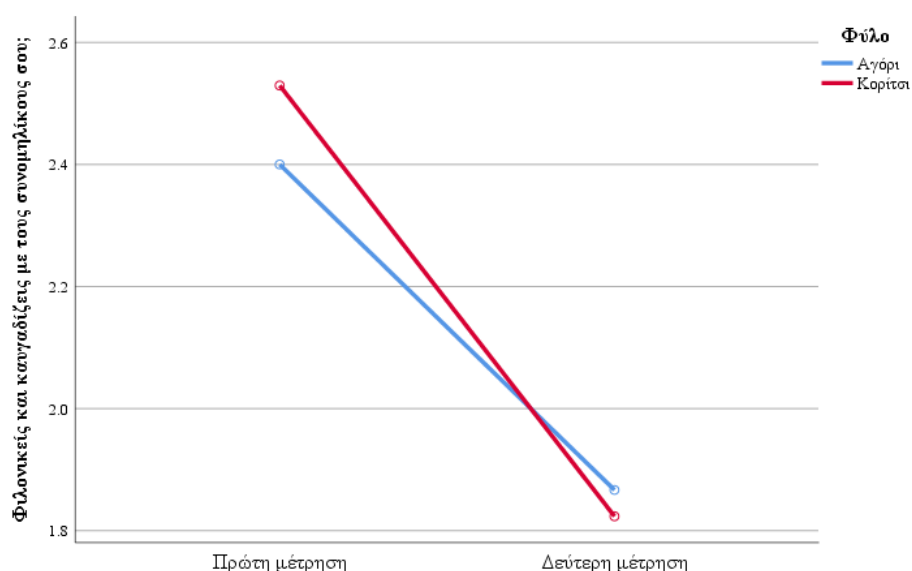
Στον Πίνακα 8 και 9 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,151$ ,  $p=0,701$ ). Στη συνέχεια, παρατηρήθηκε για το σύνολο των κοριτσιών μετά την παρέμβαση ότι καυγάδιζαν με τους συνομηλίκους τους λιγότερο συχνά σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=2,53$  vs  $M=1,82$ ,  $p=0,027$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 6).

**Πίνακας 8. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

	Κορίτσι		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;	2,53(1,12)	1,82(0,53)	2,4(1,24)	1,87(0,52)

**Πίνακας 9. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	6,119	1	6,119	7,768	0,009
Φύλο	0,030	1	0,030	0,034	0,856
Χρόνος*Φύλο	0,119	1	0,119	0,151	0,701



**Γράφημα 6. Μέσος όρος της ερώτησης «Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

Στον Πίνακα 10 και 11 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Συνεργάζεσαι με

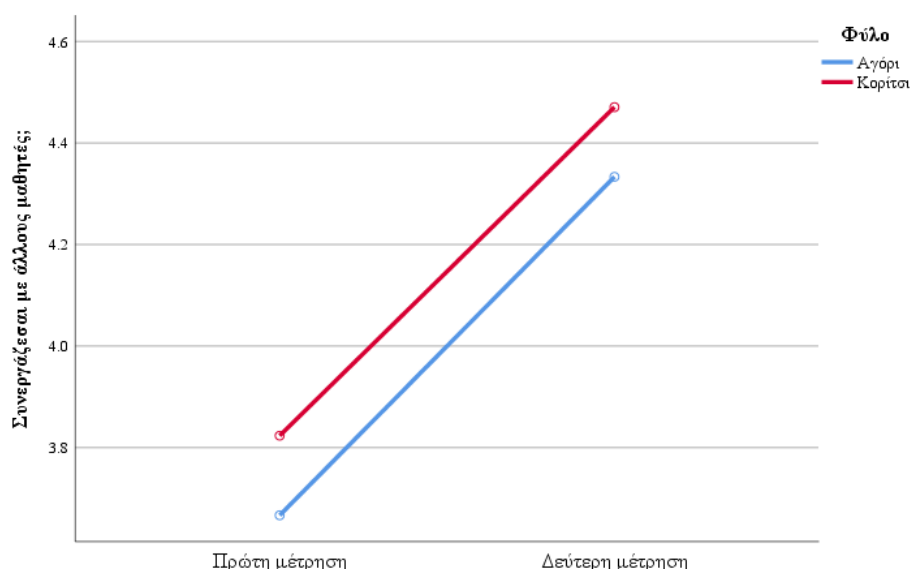
άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,002$ ,  $p=0,968$ ). Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών πριν και μετά την παρέμβαση, όπως επίσης δεν σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές μετά την παρέμβαση τόσο για τα κορίτσια όσο και τα αγόρια. Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 7).

**Πίνακας 10. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

	Κορίτσι		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;	3,82(1,29)	4,47(0,51)	3,67(1,29)	4,33(0,62)

**Πίνακας 11. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	6,877	1	6,877	7,211	0,012
Φύλο	0,345	1	0,345	0,336	0,566
Χρόνος*Φύλο	0,002	1	0,002	0,002	0,968



**Γράφημα 7. Μέσος όρος της ερώτησης «Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

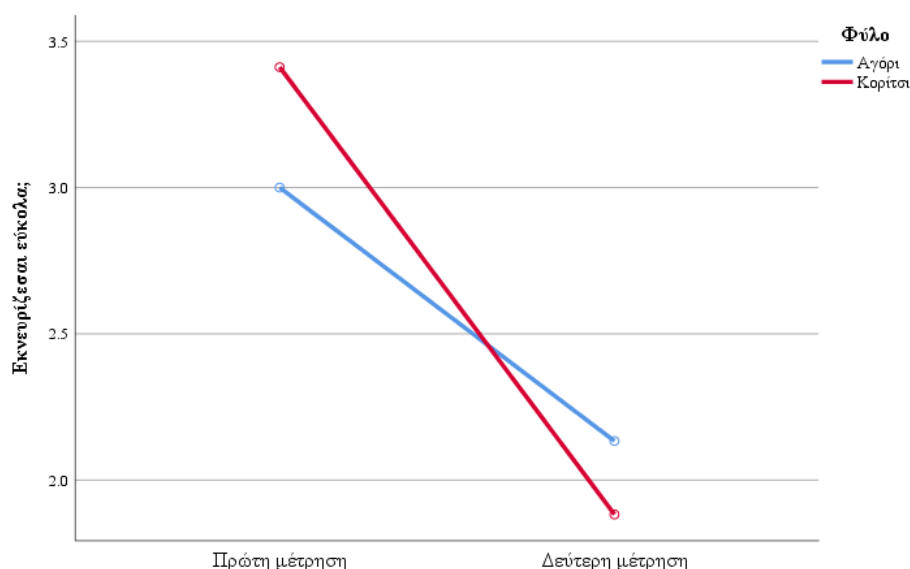
Στον Πίνακα 12 και 13 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Εκνευρίζεσαι εύκολα;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=2,627$ ,  $p=0,116$ ). Στη συνέχεια, για το σύνολο των κοριτσιών παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση εκνευρίζονταν λιγότερο συχνά σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=3,41$  vs  $M=1,88$ ,  $p<0,001$ ). Παρόμοια, σημαντικές μεταβολές σημειώθηκαν και για τα αγόρια, καθώς εκνευρίζονταν λιγότερο συχνά σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=3,00$  vs  $M=2,13$ ,  $p=0,007$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 8).

**Πίνακας 12. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Εκνευρίζεσαι εύκολα;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

	Κορίτσι		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Εκνευρίζεσαι εύκολα;	3,41(1,23)	1,88(0,49)	3(0,93)	2,13(0,52)

**Πίνακας 13. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Εκνευρίζεσαι εύκολα;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	22,875	1	22,875	34,340	<0,001
Φύλο	0,103	1	0,103	0,131	0,720
Χρόνος*Φύλο	1,750	1	1,750	2,627	0,116



**Γράφημα 8. Μέσος όρος της ερώτησης «Εκνευρίζεσαι εύκολα;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

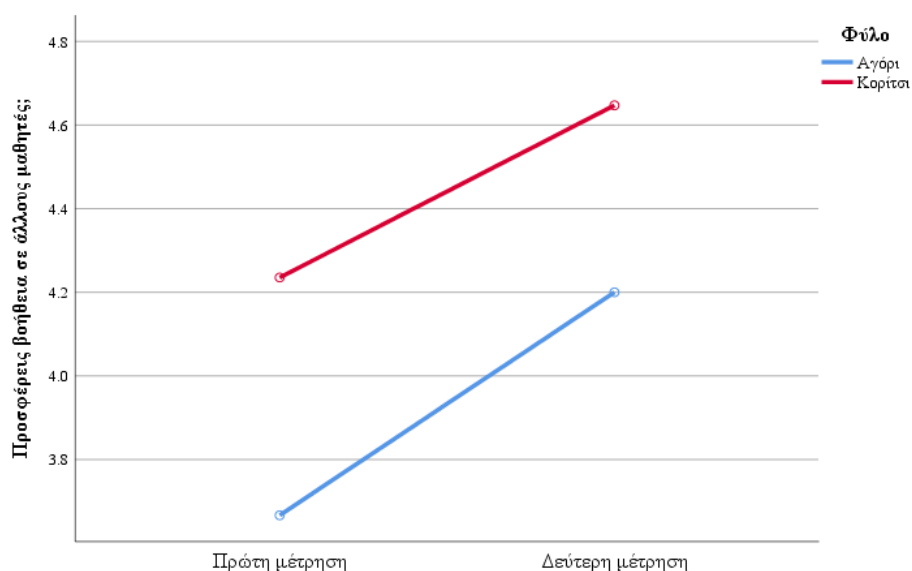
Στον Πίνακα 14 και 15 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,081$ ,  $p=0,778$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα κορίτσια πρόσφεραν πιο συχνά τη βοήθειά τους σε άλλους μαθητές συγκριτικά με τα αγόρια ( $M=4,65$  vs  $M=4,2$ ,  $p=0,039$ ). Δεν βρέθηκαν σημαντικές μεταβολές μετά την παρέμβαση σε κανένα από τα δύο φύλα. Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 9).

**Πίνακας 14. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Προσφέρει βοήθεια σε άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

	Κορίτσι		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Προσφέρει βοήθεια σε άλλους μαθητές;	4,24(1,09)	4,65(0,49)	3,67(1,29)	4,2(0,68)

**Πίνακας 15. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Προσφέρει βοήθεια σε άλλους μαθητές;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	3,559	1	3,559	4,870	<b>0,035</b>
Φύλο	4,110	1	4,110	4,010	0,054
Χρόνος*Φύλο	0,059	1	0,059	0,081	0,778



**Γράφημα 9. Μέσος όρος της ερώτησης «Προσφέρει βοήθεια σε άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

Στον Πίνακα 16 και 17 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση.

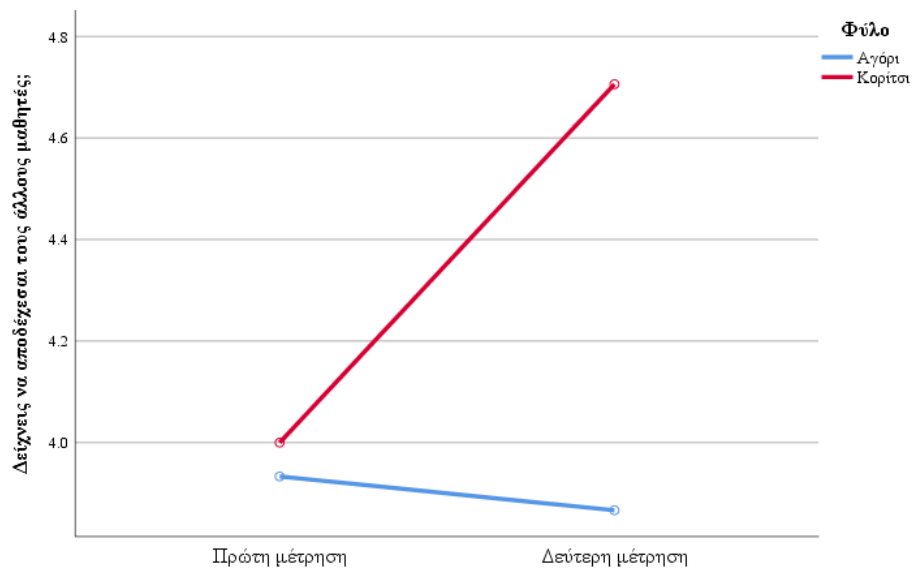
Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=4,395$ ,  $p=0,045$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα κορίτσια δείχνουν να αποδέχονται τους άλλους μαθητές πιο συχνά συγκριτικά με τα αγόρια ( $M=4,71$  vs  $M=3,87$ ,  $p=0,004$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση τα κορίτσια αποδέχονταν τους άλλους πιο συχνά σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=4,0$  vs  $M=4,71$ ,  $p=0,009$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 10).

**Πίνακας 16. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

	Κορίτσια		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;	4(0,94)	4,71(0,47)	3,93(1,03)	3,87(0,99)

**Πίνακας 17. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	1,628	1	1,628	3,009	0,093
Φύλο	3,270	1	3,270	3,274	0,080
Χρόνος*Φύλο	2,378	1	2,378	4,395	<b>0,045</b>



**Γράφημα 10. Μέσος όρος της ερώτησης «Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

Στον Πίνακα 18 και 19 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=2,204$ ,  $p=0,148$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα κορίτσια προσκαλούσαν άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες πιο συχνά συγκριτικά με τα αγόρια ( $M=4,59$  vs  $M=4,07$ ,  $p=0,033$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση τα κορίτσια προσκαλούσαν άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες πιο συχνά σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=3,24$  vs  $M=4,59$ ,  $p=0,001$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 11).

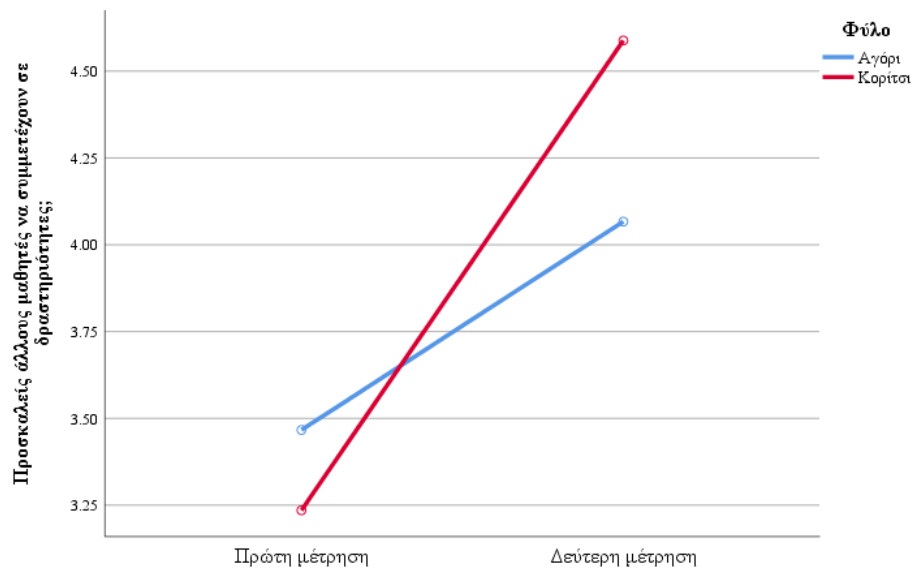


**Πίνακας 18.** Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση

	Κορίτσι		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;	3,24(1,09)	4,59(0,62)	3,47(1,51)	4,07(0,7)

**Πίνακας 19.** Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;»

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	15,196	1	15,196	14,830	0,001
Φύλο	0,336	1	0,336	0,304	0,585
Χρόνος*Φύλο	2,259	1	2,259	2,204	0,148



**Γράφημα 11. Μέσος όρος της ερώτησης «Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

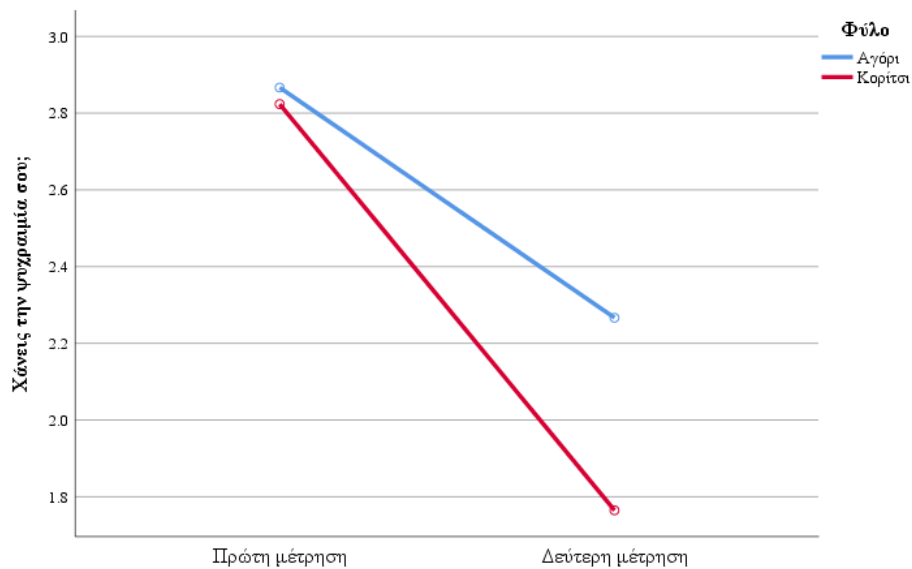
Στον Πίνακα 20 και 21 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Χάνεις την ψυχραιμία σου;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,890$ ,  $p=0,353$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα κορίτσια έχαναν λιγότερο συχνά την ψυχραιμία τους συγκριτικά με τα αγόρια ( $M=1,76$  vs  $M=2,27$ ,  $p=0,033$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση τα κορίτσια έχαναν λιγότερο συχνά την ψυχραιμία τους σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=2,82$  vs  $M=1,76$ ,  $p=0,003$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 12).

**Πίνακας 20. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Χάνεις την ψυχραιμία σου;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

	Κορίτσι		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Χάνεις την ψυχραιμία σου;	2,82(1,24)	1,76(0,56)	2,87(1,13)	2,27(0,7)

**Πίνακας 21. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Χάνεις την ψυχραιμία σου;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	10,964	1	10,964	11,634	0,002
Φύλο	1,184	1	1,184	1,370	0,251
Χρόνος*Φύλο	0,839	1	0,839	0,890	0,353



**Γράφημα 12. Μέσος όρος της ερώτησης «Χάνεις την ψυχραιμία σου;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

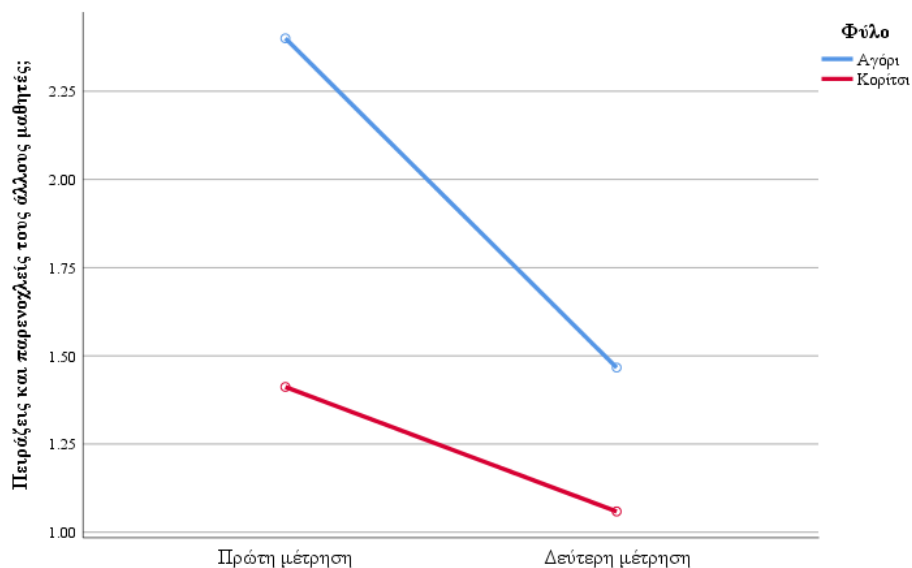
Στον Πίνακα 22 και 23 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=1,324$ ,  $p=0,259$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα κορίτσια πείραζαν ή παρενοχλούσαν τους άλλους μαθητές λιγότερο συχνά συγκριτικά με τα αγόρια ( $M=1,06$  vs  $M=1,47$ ,  $p=0,007$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση τα αγόρια πείραζαν ή παρενοχλούσαν τους άλλους μαθητές λιγότερο συχνά σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=2,4$  vs  $M=1,47$ ,  $p=0,017$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 13).

**Πίνακας 22. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

	Κορίτσι		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;	1,41(0,62)	1,06(0,24)	2,4(1,72)	1,47(0,52)

**Πίνακας 23. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	6,592	1	6,592	6,504	0,016
Φύλο	7,766	1	7,766	10,597	0,003
Χρόνος*Φύλο	1,342	1	1,342	1,324	0,259



**Γράφημα 13. Μέσος όρος της ερώτησης «Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

Στον Πίνακα 24 και 25 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος

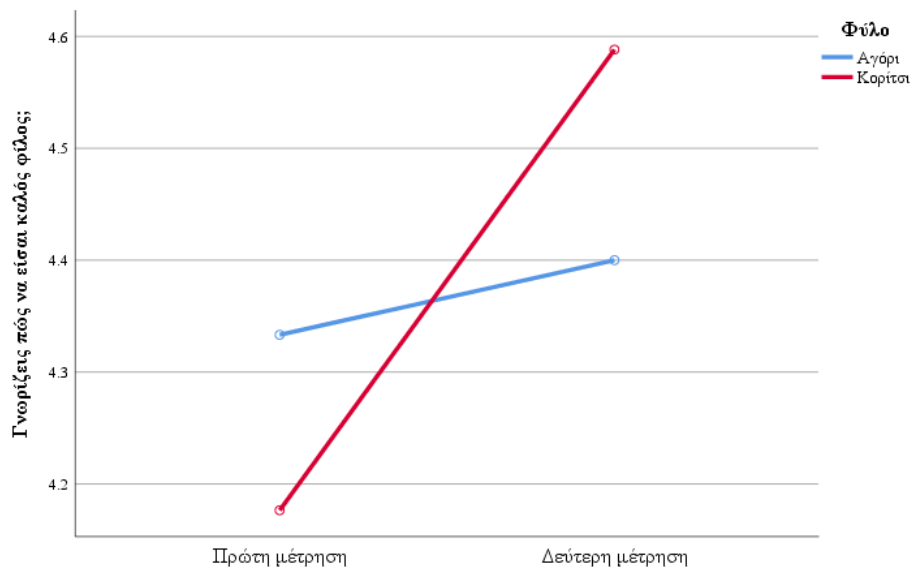
της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,729$ ,  $p=0,400$ ). Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών πριν και μετά την παρέμβαση, όπως επίσης δεν σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές μετά την παρέμβαση τόσο για τα κορίτσια όσο και τα αγόρια. Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 14).

**Πίνακας 24. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

	Κορίτσι		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;	4,18(1,07)	4,59(0,51)	4,33(1,18)	4,4(0,63)

**Πίνακας 25. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	0,912	1	0,912	1,401	0,246
Φύλο	0,004	1	0,004	0,004	0,949
Χρόνος*Φύλο	0,475	1	0,475	0,729	0,400



**Γράφημα 14. Μέσος όρος της ερώτησης «Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

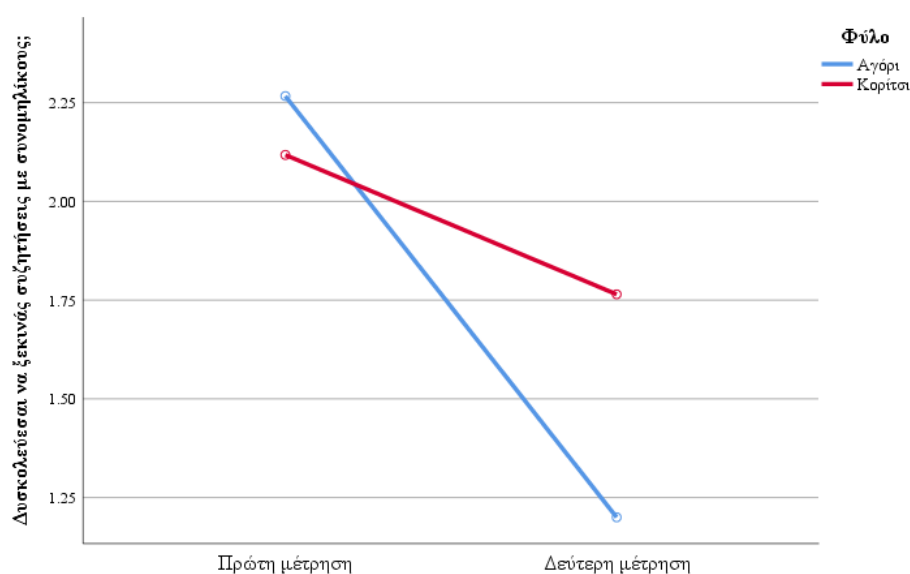
Στον Πίνακα 26 και 27 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=1,939$ ,  $p=0,174$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα κορίτσια δυσκολεύονταν περισσότερο να ξεκινήσουν συζητήσεις με συνομηλίκους συγκριτικά με τα αγόρια ( $M=1,76$  vs  $M=1,2$ ,  $p=0,024$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση τα αγόρια δυσκολεύονταν λιγότερο να ξεκινήσουν συζητήσεις με συνομηλίκους σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=2,27$  vs  $M=1,2$ ,  $p=0,008$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 15).

**Πίνακας 26. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

	Κορίτσι		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;	2,12(1,11)	1,76(0,83)	2,27(1,39)	1,2(0,41)

**Πίνακας 27. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	8,030	1	8,030	7,670	0,010
Φύλο	0,688	1	0,688	0,718	0,403
Χρόνος*Φύλο	2,030	1	2,030	1,939	0,174



**Γράφημα 15. Μέσος όρος της ερώτησης «Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

Στον Πίνακα 28 και 29 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου δεν



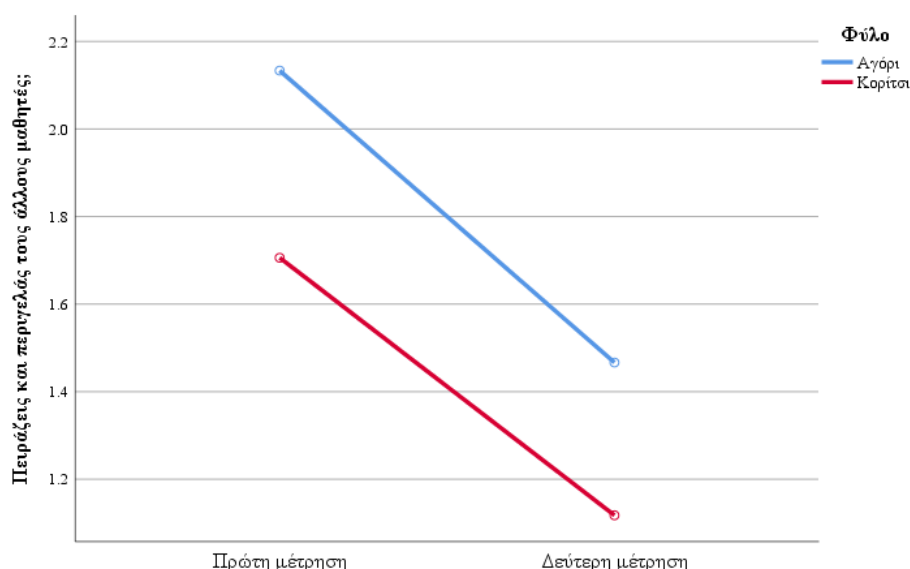
ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,028$ ,  $p=0,869$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα κορίτσια πείραζαν ή περιγελούσαν τους άλλους μαθητές λιγότερο συχνά συγκριτικά με τα αγόρια ( $M=1,12$  vs  $M=1,47$ ,  $p=0,028$ ). Δεν βρέθηκαν σημαντικές μεταβολές μετά την παρέμβαση τόσο για τα κορίτσια όσο και τα αγόρια. Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 16).

**Πίνακας 28. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

	Κορίτσια		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;	1,71(0,99)	1,12(0,33)	2,13(1,36)	1,47(0,52)

**Πίνακας 29. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	6,275	1	6,275	7,043	0,013
Φύλο	2,402	1	2,402	3,597	0,068
Χρόνος*Φύλο	0,025	1	0,025	0,028	0,869



**Γράφημα 16. Μέσος όρος της ερώτησης «Πειράξεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

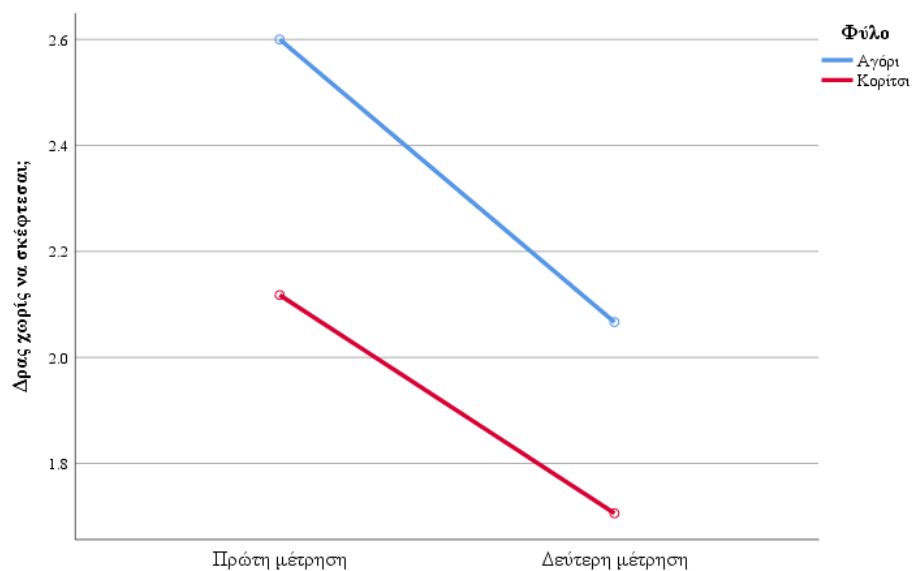
Στον Πίνακα 30 και 31 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και του φύλου δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,061$ ,  $p=0,806$ ). Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών πριν και μετά την παρέμβαση, όπως επίσης δεν σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές μετά την παρέμβαση τόσο για τα κορίτσια όσο και τα αγόρια. Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 17).

**Πίνακας 30. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

	Κορίτσι		Αγόρι	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;	2,12(0,99)	1,71(0,69)	2,6(1,35)	2,07(0,7)

**Πίνακας 31. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	3,559	1	3,559	3,691	0,064
Φύλο	2,832	1	2,832	3,159	0,086
Χρόνος*Φύλο	0,059	1	0,059	0,061	0,806



**Γράφημα 17. Μέσος όρος της ερώτησης «Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;» ανά φύλο πριν και μετά τη παρέμβαση**

## Ηλικία

Στον Πίνακα 32 και 33 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικός ( $F=0,959$ ,  $p=0,335$ ). Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 12 ετών μετά την παρέμβαση συμμετείχαν περισσότερο σε ομαδικές δραστηριότητες συγκριτικά με πριν την παρέμβαση ( $M=3,65$  vs  $M=4,41$ ,  $p=0,017$ ).

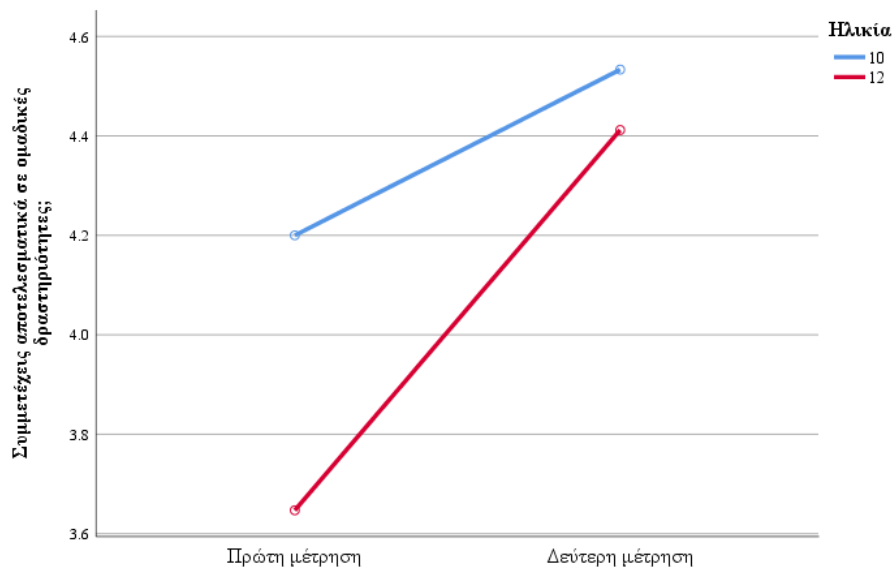
Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 18).

**Πίνακας 32. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;	4,2(0,78)	4,53(0,52)	3,65(1,06)	4,41(0,8)

**Πίνακας 33. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	4,804	1	4,804	6,213	<b>0,018</b>
Ηλικία	1,813	1	1,813	3,211	0,083
Χρόνος*Ηλικία	0,741	1	0,741	0,959	0,335



**Γράφημα 18. Μέσος όρος της ερώτησης «Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

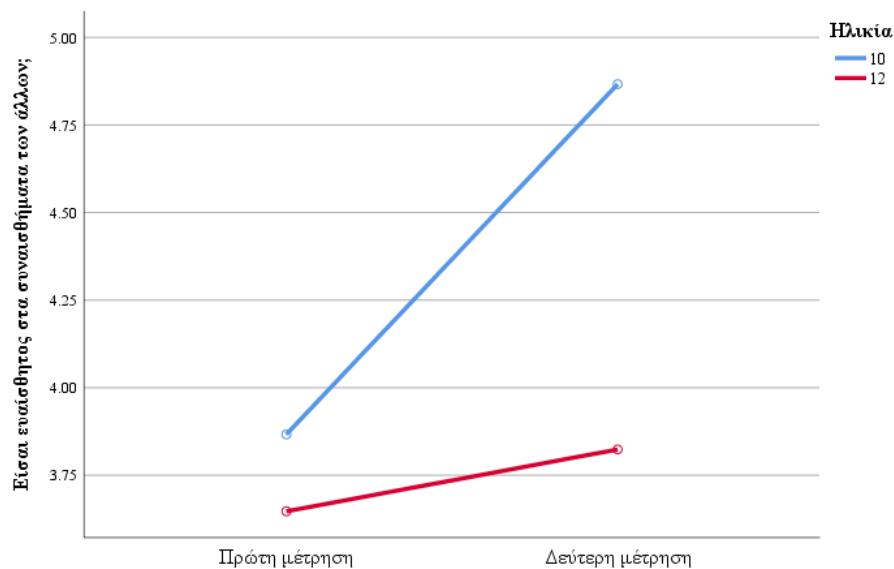
Στον Πίνακα 34 και 35 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικός ( $F=3,818$ ,  $p=0,060$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα παιδιά ηλικίας 12 ετών ήταν λιγότερο ευαίσθητα στα συναισθήματα των άλλων συγκριτικά με τα παιδιά ηλικίας 10 ετών ( $M=3,82$  vs  $M=4,87$ ,  $p<0,001$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 10 ετών μετά την παρέμβαση είχαν υψηλότερη ευαισθησία σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=3,87$  vs  $M=4,87$ ,  $p=0,003$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 19).

**Πίνακας 34. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων;	3,87(0,99)	4,87(0,35)	3,65(1,32)	3,82(0,88)

**Πίνακας 35. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	5,515	1	5,515	7,791	<b>0,009</b>
Ηλικία	6,353	1	6,353	5,511	0,026
Χρόνος*Ηλικία	2,702	1	2,702	3,818	0,060



**Γράφημα 19. Μέσος όρος της ερώτησης «Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων; » ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

Στον Πίνακα 36 και 37 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Θυμώνεις εύκολα;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης

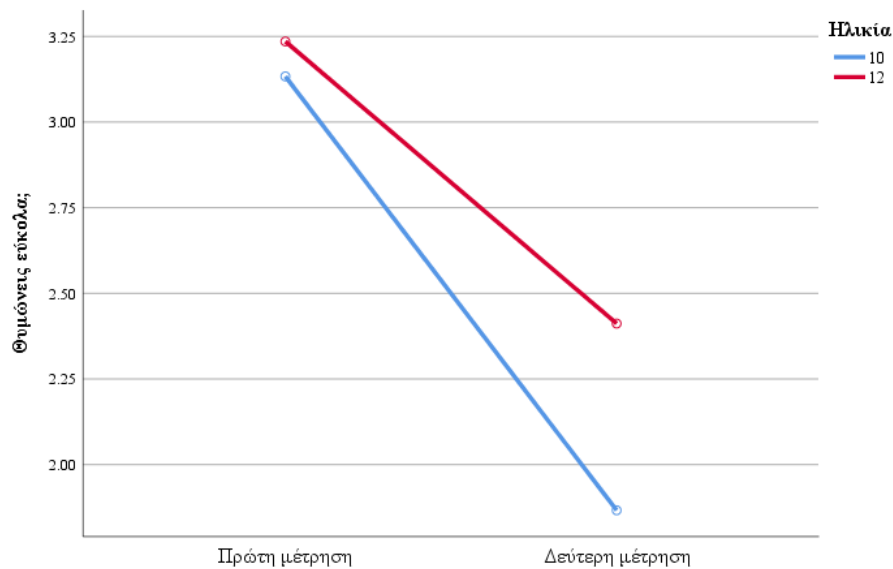
μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,847$ ,  $p=0,365$ ). Στη συνέχεια, παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση τόσο τα παιδιά ηλικίας 10 ετών ( $M=3,13$  vs  $M=1,87$ ,  $p=0,001$ ) όσο και 12 ετών ( $M=3,23$  vs  $M=2,41$ ,  $p=0,018$ ) θύμωναν λιγότερο εύκολα σε σχέση με πριν την παρέμβαση. Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 20).

**Πίνακας 36. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Θυμώνεις εύκολα;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Θυμώνεις εύκολα;	3,13(1,06)	1,87(0,74)	3,24(1,03)	2,41(1)

**Πίνακας 37. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Θυμώνεις εύκολα;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	17,407	1	17,407	18,851	<b>0,000</b>
Ηλικία	1,668	1	1,668	1,729	0,198
Χρόνος*Ηλικία	0,782	1	0,782	0,847	0,365



**Γράφημα 20. Μέσος όρος της ερώτησης «Θυμώνεις εύκολα;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

Στον Πίνακα 38 και 39 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,151$ ,  $p=0,701$ ). Στη συνέχεια, παρατηρήθηκε για το σύνολο των παιδιών με ηλικία 12 ετών ότι καυγάδιζαν με τους συνομηλίκους τους λιγότερο συχνά μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=2,59$  vs  $M=1,88$ ,  $p=0,027$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 21).

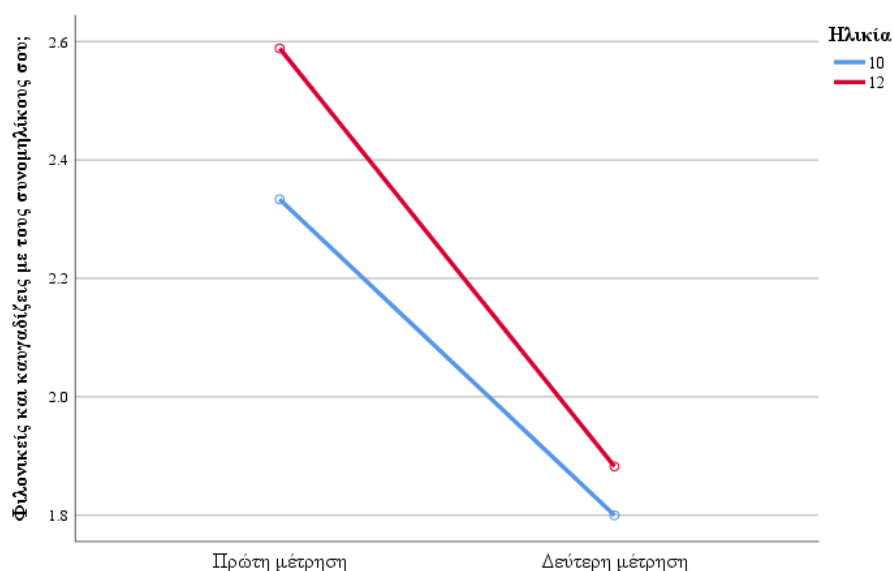


**Πίνακας 38.** Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;	2,33(0,82)	1,8(0,56)	2,59(1,42)	1,88(0,49)

**Πίνακας 39.** Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;»

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	6,119	1	6,119	7,768	<b>0,009</b>
Ηλικία	0,453	1	0,453	0,523	0,475
Χρόνος*Ηλικία	0,119	1	0,119	0,151	0,701



**Γράφημα 21.** Μέσος όρος της ερώτησης «Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση

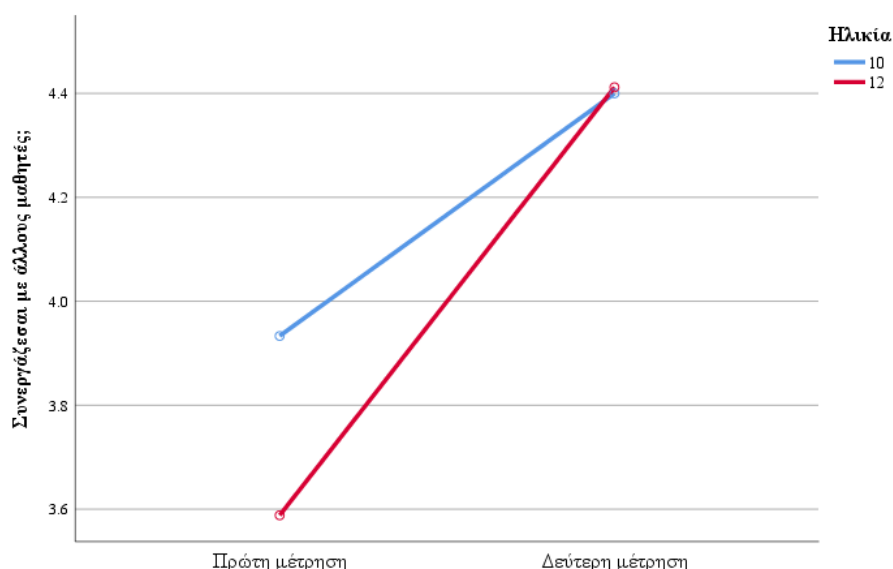
Στον Πίνακα 40 και 41 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,542$ ,  $p=0,467$ ). Στη συνέχεια, παρατηρήθηκε για το σύνολο των παιδιών με ηλικία 12 ετών ότι συνεργάζονταν πιο συχνά με άλλους μαθητές μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=3,59$  vs  $M=4,41$ ,  $p=0,019$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 22).

**Πίνακας 40. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;	3,93(1,44)	4,4(0,51)	3,59(1,12)	4,41(0,62)

**Πίνακας 41. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	6,632	1	6,632	7,080	<b>0,012</b>
Ηλικία	0,443	1	0,443	0,433	0,515
Χρόνος*Ηλικία	0,507	1	0,507	0,542	0,467



**Γράφημα 22. Μέσος όρος της ερώτησης «Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

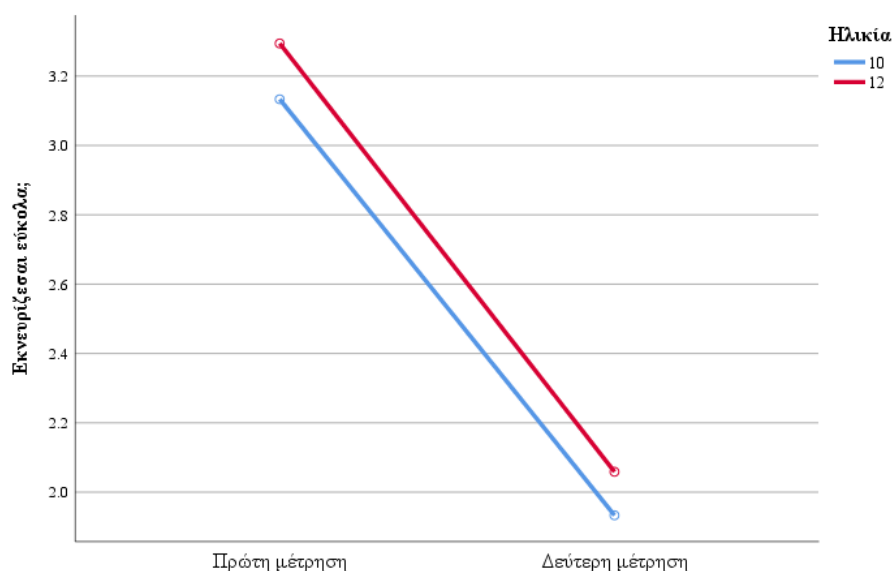
Στον Πίνακα 42 και 43 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Εκνευρίζεσαι εύκολα;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,007$ ,  $p=0,935$ ). Στη συνέχεια, για το σύνολο των παιδιών ηλικίας 10 ετών παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση εκνευρίζονταν λιγότερο συχνά σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=3,31$  vs  $M=1,93$ ,  $p=0,001$ ). Παρόμοια, σημαντικές μεταβολές σημειώθηκαν και για τα παιδιά 12 ετών, καθώς εκνευρίζονταν λιγότερο συχνά σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=3,29$  vs  $M=2,06$ ,  $p<0,001$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 23).

**Πίνακας 42. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Εκνευρίζεσαι εύκολα;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Εκνευρίζεσαι εύκολα;	3,13(1,06)	1,93(0,46)	3,29(1,16)	2,06(0,56)

**Πίνακας 43. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Εκνευρίζεσαι εύκολα;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	23,630	1	23,630	32,624	<b>0,000</b>
Ηλικία	0,327	1	0,327	0,418	0,523
Χρόνος*Ηλικία	0,005	1	0,005	0,007	0,935



**Γράφημα 23. Μέσος όρος της ερώτησης «Εκνευρίζεσαι εύκολα;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

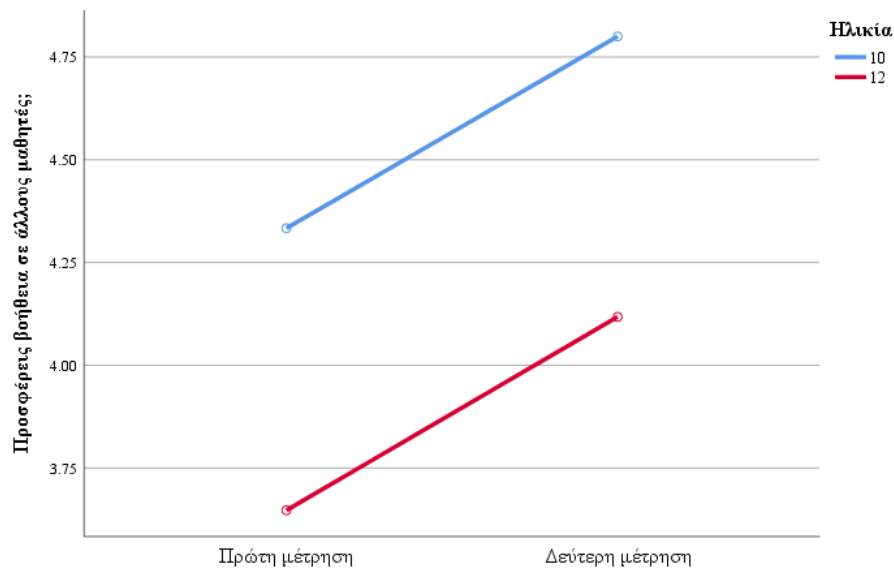
Στον Πίνακα 44 και 45 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,000$ ,  $p=0,993$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα παιδιά 10 ετών πρόσφεραν πιο συχνά τη βοήθειά τους σε άλλους μαθητές συγκριτικά με τα παιδιά 12 ετών ( $M=4,80$  vs  $M=4,12$ ,  $p=0,001$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 24).

**Πίνακας 44. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές;	4,33(1,11)	4,8(0,41)	3,65(1,22)	4,12(0,6)

**Πίνακας 45. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	3,500	1	3,500	4,776	<b>0,037</b>
Ηλικία	7,463	1	7,463	8,173	<b>0,008</b>
Χρόνος*Ηλικία	0,000	1	0,000	0,000	0,993



**Γράφημα 24. Μέσος όρος της ερώτησης «Προσφέρεis βοήθεια σε άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

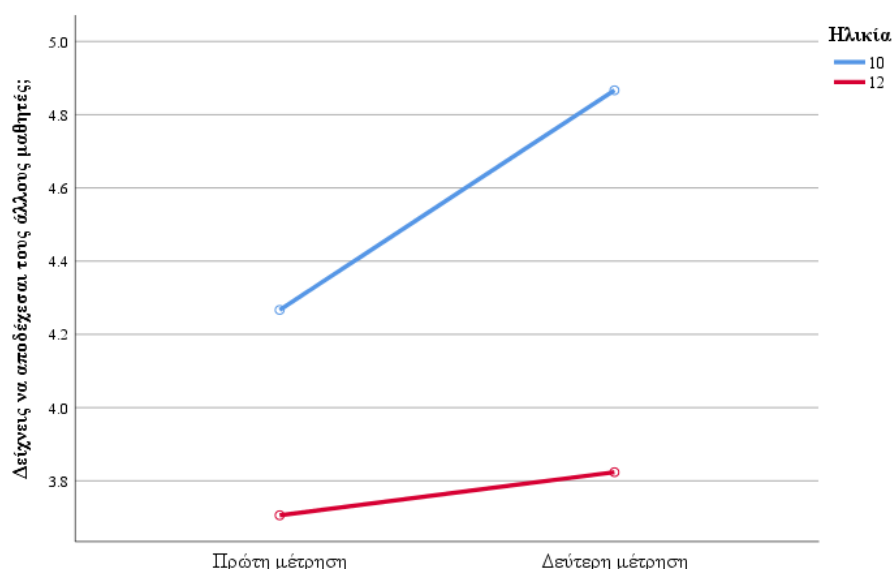
Στον Πίνακα 46 και 47 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=1,573$ ,  $p=0,219$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα παιδιά 10 ετών δείχνουν να αποδέχονται τους άλλους μαθητές πιο συχνά συγκριτικά με τα παιδιά 12 ετών ( $M=4,87$  vs  $M=3,82$ ,  $p<0,001$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά που ήταν 10 ετών αποδέχονταν τους άλλους πιο συχνά σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=4,27$  vs  $M=4,87$ ,  $p=0,041$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 25).

**Πίνακας 46. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;	4,27(0,88)	4,87(0,35)	3,71(0,99)	3,82(0,88)

**Πίνακας 47. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	2,052	1	2,052	3,481	<b>0,072</b>
Ηλικία	10,250	1	10,250	13,379	<b>0,001</b>
Χρόνος*Ηλικία	0,927	1	0,927	1,573	0,219



**Γράφημα 25. Μέσος όρος της ερώτησης «Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

Στον Πίνακα 48 και 49 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=1,497$ ,  $p=0,231$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα παιδιά ηλικίας 10 ετών προσκαλούσαν άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες πιο συχνά συγκριτικά με τα παιδιά 12 ετών ( $M=4,80$  vs  $M=3,94$ ,  $p<0,001$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση όσα παιδιά ήταν 10 ετών προσκαλούσαν άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες πιο συχνά σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=3,47$  vs  $M=4,80$ ,  $p=0,001$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 26).

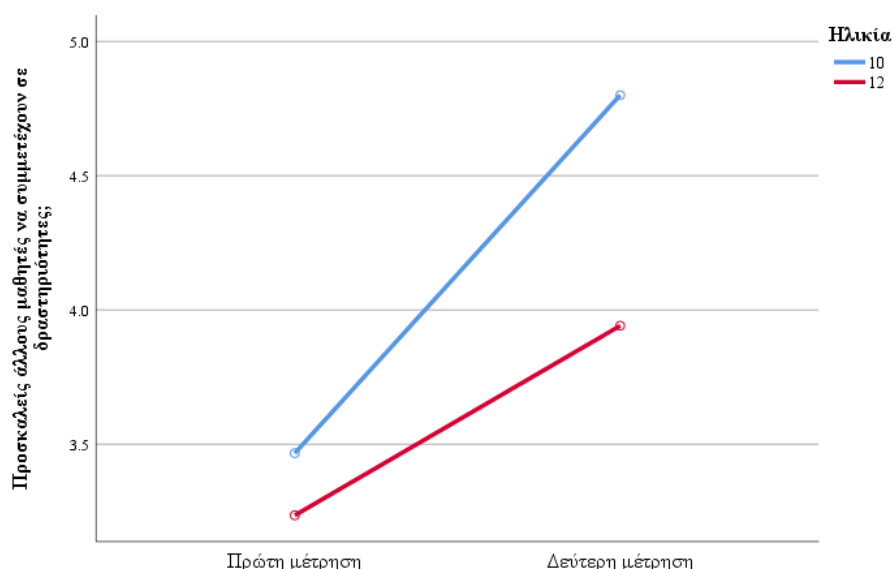


**Πίνακας 48. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;	3,47(1,25)	4,8(0,41)	3,24(1,35)	3,94(0,66)

**Πίνακας 49. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	16,569	1	16,569	15,814	<b>0,000</b>
Ηλικία	4,736	1	4,736	4,950	<b>0,034</b>
Χρόνος*Ηλικία	1,569	1	1,569	1,497	0,231



**Γράφημα 26. Μέσος όρος της ερώτησης «Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

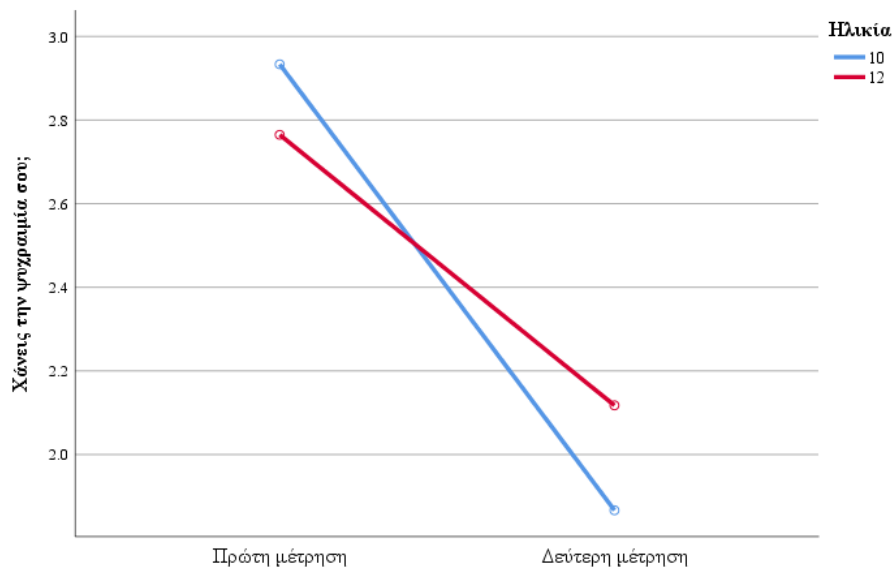
Στον Πίνακα 50 και 51 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Χάνεις την ψυχραιμία σου;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,741$ ,  $p=0,396$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά ηλικίας 10 ετών έχαναν λιγότερο συχνά την ψυχραιμία τους σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=2,93$  vs  $M=1,87$ ,  $p=0,005$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 27).

**Πίνακας 50. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Χάνεις την ψυχραιμία σου;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Χάνεις την ψυχραιμία σου;	2,93(1,22)	1,87(0,52)	2,76(1,15)	2,12(0,78)

**Πίνακας 51. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Χάνεις την ψυχραιμία σου;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	11,702	1	11,702	12,357	<b>0,001</b>
Ηλικία	0,027	1	0,027	0,030	0,864
Χρόνος*Ηλικία	0,702	1	0,702	0,741	0,396



**Γράφημα 27. Μέσος όρος της ερώτησης «Χάνεις την ψυχραιμία σου;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

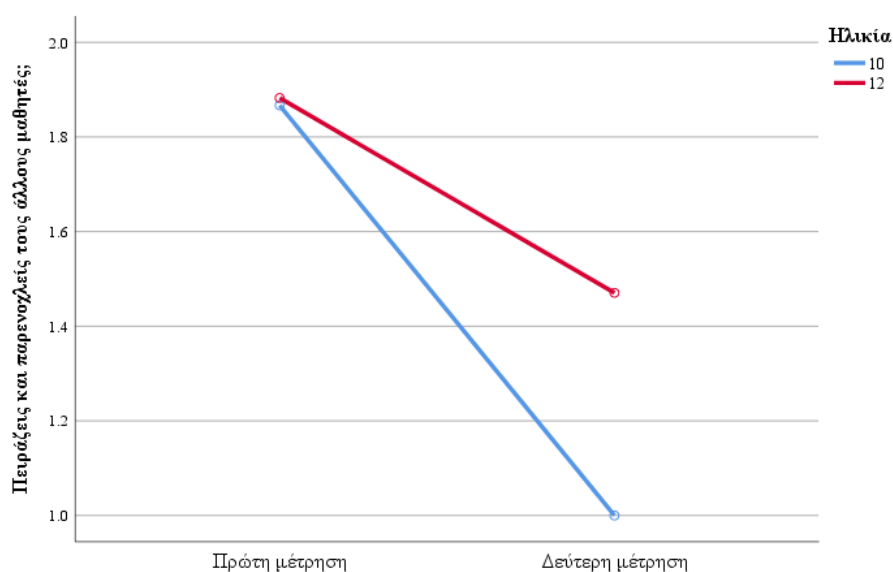
Στον Πίνακα 52 και 53 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,800$ ,  $p=0,378$ ). Στη συνέχεια, εντοπίστηκε ότι κατά τη δεύτερη μέτρηση, τα παιδιά 10 ετών πείραζαν ή παρενοχλούσαν τους άλλους μαθητές λιγότερο συχνά συγκριτικά με όσους/ες ήταν 12 ετών ( $M=1,0$  vs  $M=1,47$ ,  $p=0,001$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά ηλικίας 10 ετών πείραζαν ή παρενοχλούσαν τους άλλους μαθητές λιγότερο συχνά σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=1,87$  vs  $M=1,00$ ,  $p=0,026$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 28).

**Πίνακας 52. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;	1,87(1,36)	1(0)	1,88(1,36)	1,47(0,51)

**Πίνακας 53. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	6,512	1	6,512	6,317	<b>0,018</b>
Ηλικία	0,942	1	0,942	0,981	0,330
Χρόνος*Ηλικία	0,825	1	0,825	0,800	0,378



**Γράφημα 28. Μέσος όρος της ερώτησης «Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

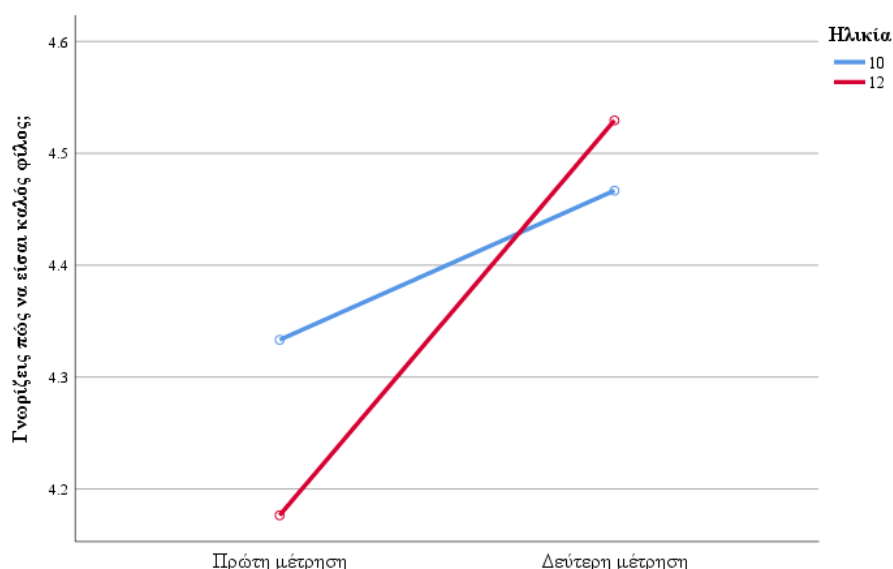
Στον Πίνακα 54 και 55 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,291$ ,  $p=0,594$ ). Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με ηλικία 10 και 12 ετών πριν και μετά την παρέμβαση, όπως επίσης δεν σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές μετά την παρέμβαση τόσο για τα παιδιά 10 ετών όσο και τα παιδιά 12 ετών. Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 29).

**Πίνακας 54. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Γνωρίζεις πώς	4,33(1,05)	4,47(0,64)	4,18(1,19)	4,53(0,51)

**Πίνακας 55. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	0,942	1	0,942	1,427	0,242
Ηλικία	0,035	1	0,035	0,038	0,847
Χρόνος*Ηλικία	0,192	1	0,192	0,291	0,594



**Γράφημα 29. Μέσος όρος της ερώτησης «Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

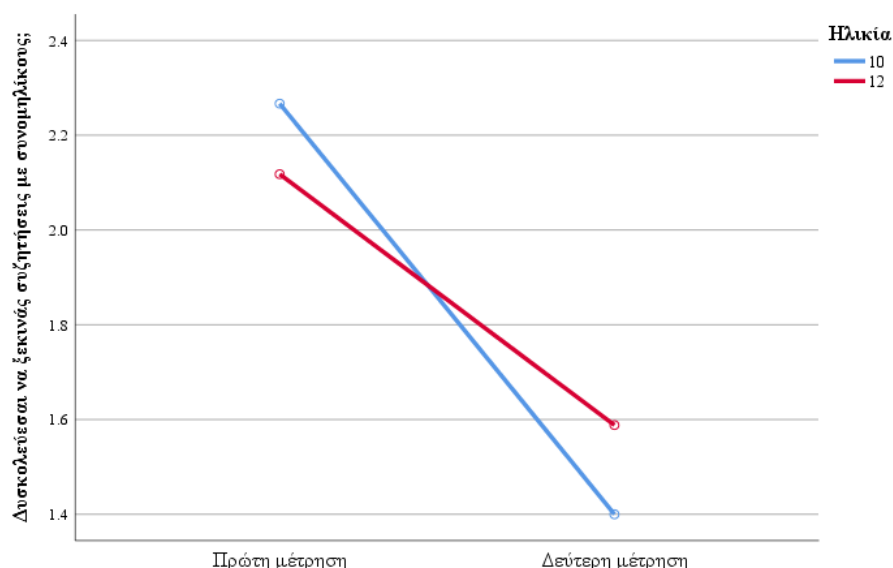
Στον Πίνακα 56 και 57 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,412$ ,  $p=0,526$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά ηλικίας 10 ετών δυσκολεύονταν λιγότερο να ξεκινήσουν συζητήσεις με συνομηλίκους σε σχέση με πριν την παρέμβαση ( $M=2,27$  vs  $M=1,4$ ,  $p=0,031$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 30).

**Πίνακας 56. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;	2,27(1,39)	1,4(0,51)	2,12(1,11)	1,59(0,87)

**Πίνακας 57. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Δυσκολεύεται να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	7,766	1	7,766	7,063	<b>0,012</b>
Ηλικία	0,006	1	0,006	0,006	0,938
Χρόνος*Ηλικία	0,453	1	0,453	0,412	0,526



**Γράφημα 30. Μέσος όρος της ερώτησης «Δυσκολεύεται να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

Στον Πίνακα 58 και 59 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=1,585$ ,  $p=0,218$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση, τα παιδιά ηλικίας 10 ετών δυσκολεύονταν λιγότερο να ξεκινήσουν συζητήσεις με συνομηλίκους σε σχέση με τα παιδιά 12 ετών ( $M=1,0$  vs  $M=1,53$ ,  $p<0,001$ ). Στη συνέχεια, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά 10 ετών πείραζαν ή περιγελούσαν τους άλλους μαθητές λιγότερο συχνά συγκριτικά με τα παιδιά 12 ετών ( $M=1,93$  vs  $M=1,00$ ,  $p=0,009$ ). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 31).

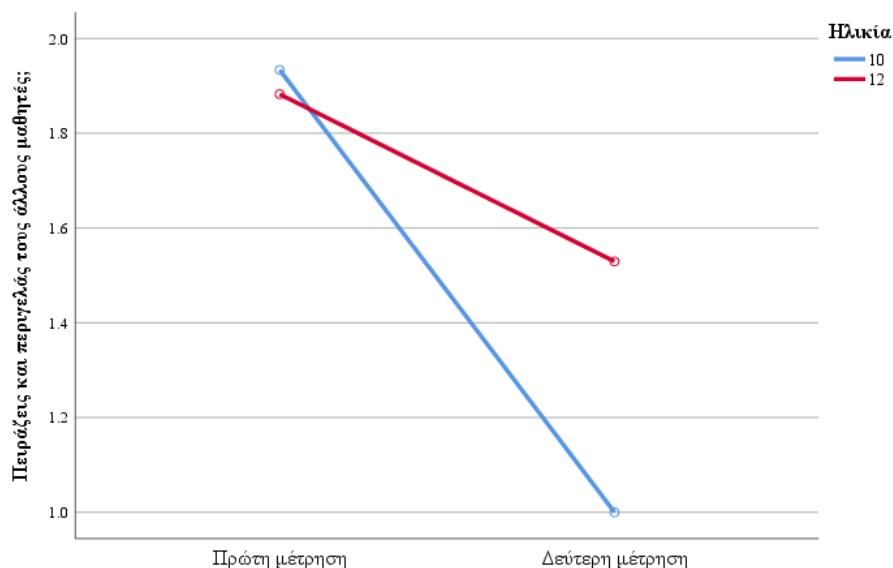


**Πίνακας 58. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;	1,93(1,44)	1(0)	1,88(0,93)	1,53(0,51)

**Πίνακας 59. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	6,592	1	6,592	7,784	<b>0,009</b>
Ηλικία	0,912	1	0,912	1,271	0,269
Χρόνος*Ηλικία	1,342	1	1,342	1,585	0,218



**Γράφημα 31. Μέσος όρος της ερώτησης «Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

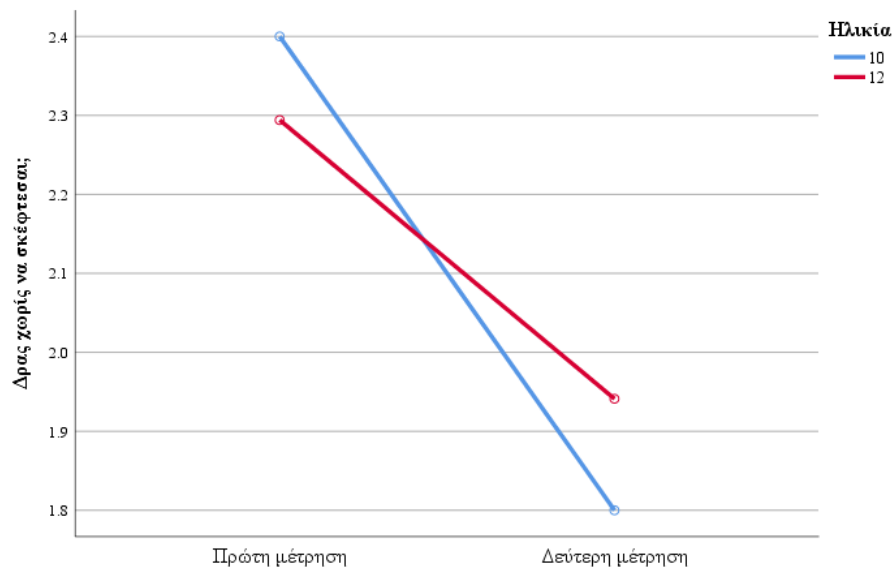
Στον Πίνακα 60 και 61 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τις δύο μετρήσεις της ερώτησης «Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση. Παρατηρείται ότι ο όρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χρόνου και της ηλικίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F=0,254$ ,  $p=0,618$ ). Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών ηλικίας 10 και 12 ετών πριν και μετά την παρέμβαση, όπως επίσης δεν σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές μετά την παρέμβαση τόσο για τα παιδιά ηλικίας 10 ετών όσο και τα παιδιά ηλικίας 12 ετών. Στη συνέχεια, ακολουθεί η γραφική απεικόνιση των ανωτέρω αποτελεσμάτων μέσω των γραφημάτων (Γράφημα 32).

**Πίνακας 60. Περιγραφικά μέτρα της ερώτησης «Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

	10 ετών		12 ετών	
	Πρώτη μέτρηση (M,SD)	Δεύτερη μέτρηση (M,SD)	Πριν την παρέμβαση (M,SD)	Μετά την παρέμβαση (M,SD)
Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;	2,4(1,3)	1,8(0,68)	2,29(1,1)	1,94(0,75)

**Πίνακας 61. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την ερώτηση «Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;»**

	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	p
Χρόνος	3,618	1	3,618	3,777	0,061
Ηλικία	0,005	1	0,005	0,005	0,944
Χρόνος*Ηλικία	0,243	1	0,243	0,254	0,618



**Γράφημα 32. Μέσος όρος της ερώτησης «Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;» ανά ηλικία πριν και μετά τη παρέμβαση**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

#### 6.1 Συμπεράσματα- Συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων

Προκειμένου να επιτευχθεί μια ανασκόπηση των ευρημάτων που προέκυψαν από την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα κρίνεται σκόπιμο να εξετάσουμε ξανά τα ερευνητικά ερωτήματα και κατά πόσο ανταποκρίθηκαν σε αυτά τα δεδομένα που προέκυψαν. Η έρευνα αυτή είχε σκοπό να συμβάλει στη διαπίστωση σχετικά με το αν το θεατρικό παιχνίδι, και συγκεκριμένα μέσα από την εφαρμογή 11 παρεμβάσεων σε δυο τάξεις του δημοτικού σχολείου, μπορεί να επιδράσει θετικά στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών προάγοντας και βελτιώνοντας την επικοινωνία, την συνεργασία, την ενσυναίσθηση και την αποδοχή.

Μετά την ολοκλήρωση των 22 παρεμβάσεων, 11 στην Δ' δημοτικού και 11 στην Στ' Δημοτικού, η στατιστική ανάλυση ανέδειξε ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση ως προς τα ζητούμενα. Αξίζει ακόμη να αναφερθεί πως στην πρώτη και τελευταία συνάντηση δόθηκε για συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο των Niina Junttila, Marinus Voeten, Ari Kaukiaiainen και Marja Vauras (2006), αποτελούμενο από δεκαπέντε (15) ερωτήσεις κλειστού τύπου, κλίμακας Likert, οι οποίες συνδέονταν άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί αξιολογώντας τις δεξιότητες την ενσυναίσθησης, της συνεργατικότητας, της επικοινωνίας και της αποδοχής.

Συγκεκριμένα, ξεκινώντας με το ερώτημα ως προς την αποδοχή τόσο του εαυτού, όσο και του άλλου και τα δυο φύλα αλλά και οι δυο ηλικιακές ομάδες παρουσίασαν σημαντική βελτίωση μετά τις παρεμβάσεις. Τα στατιστικά στοιχεία παρουσιάζουν πως ιδίως τα κορίτσια ήταν εκείνα που μετά τις παρεμβάσεις παρουσίασαν ακόμη μεγαλύτερη βελτίωση. Το αναστοχαστικό ημερολόγιο επιβεβαιώνει εξίσου τα αποτελέσματα καθώς εκεί καταγράφονται αναλυτικά συμπεριφορές, παρατηρήσεις και

σημαντικά δεδομένα. Ως προς την συνεργασία παρατηρήθηκε βελτίωση και στα δυο φύλα. Τα παιδιά κατάφεραν να επικοινωνούν, να ακούν, να εκφράζουν τη γνώμη τους, να ζητούν βοήθεια και όλα αυτά αποτέλεσαν στο να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να συμμετέχουν πιο εύκολα σε ομαδικές δραστηριότητες. Αξίζει να αναφερθεί πως τα παιδιά ηλικίας 10 ετών είχαν ακόμη μεγαλύτερες μεταβολές σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 12, στα οποία η συνεργατική δεξιότητα βελτιώθηκε αρκετά μετά τις παρεμβάσεις. Ως προς την διαχείριση των συναισθημάτων και την ενσυναίσθηση, τα παιδιά φάνηκε να έχουν περιορίσει αρκετά την οξυθυμία τους και τους καυγάδες τους μετά τις παρεμβάσεις, ενώ φάνηκε να έχουν βελτιώσει σημαντικά την διατήρηση της ψυχραιμίας τους. Και οι δυο ηλικιακές ομάδες παρουσίασαν βελτίωση, συγκριτικά όμως μεταξύ τους τα παιδιά ηλικίας 12 ετών κατόρθωσαν να περιορίσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον εκνευρισμό τους.

Τα παιδιά και των δυο τάξεων, απόλαυσαν φανερά τις συναντήσεις μας καθώς επιζητούσαν συνεχώς παραπάνω και τις περίμεναν με μεγάλη ανυπομονησία. Σταδιακά χτίστηκε ένα συναίσθημα εμπιστοσύνης τόσο μεταξύ της ερευνήτριας και εκείνων, όσο και των παιδιών μεταξύ τους, το οποίο βοήθησε αρκετά στην προθυμία για συμμετοχή στις δραστηριότητες και στην συγκέντρωσή τους σε αυτές ακολουθώντας την ροή τους. Μέσα από τις θεατρικές παρεμβάσεις φάνηκε να σβήνει σιγά σιγά η συστολή τους και να αυξάνεται το θάρρος τους. Επιπλέον, φάνηκε να συναισθάνονται και να αποδέχονται πια περισσότερο ο ένας τον άλλον. Οι θεατρικές αυτές συναντήσεις τους έδωσαν την δυνατότητα να εκτεθούν, να έρθουν αντιμέτωποι με τα συναισθήματά τους κι έτσι να γνωριστούν καλύτερα πρωτίστως με τον εαυτό τους. Τους δόθηκε επίσης η ευκαιρία να αγαπήσουν περισσότερο το Θέατρο, βλέποντας την επίδραση που έχει σε αυτά και στην εξέλιξή τους.

Επιπλέον έρευνες έρχονται να επιβεβαιώσουν εξίσου την θετική επιρροή που ασκεί το Θέατρο στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι Mardas και Magos (2020), πραγματοποίησαν μια έρευνα η οποία σχετίζεται επίσης με την ωφέλιμη επίδραση των θεατρικών παρεμβάσεων σε παιδιά δημοτικού. Από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα συνέβαλε στην αύξηση της ενσυναίσθησης, της επικοινωνιακής ικανότητας, της προσοχής και γενικότερα των διαπροσωπικών σχέσεων.

Επιπλέον, η έρευνα του Τσιάρα το 2000-2001, η οποία αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θεατρικό παιχνίδι, έδειξε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και δασκάλων αλλά και των μαθητών μεταξύ τους καθώς και οι δεξιότητες επικοινωνίας παρουσίασαν σημαντική βελτίωση (Τσιάρας, 2004).

Ακόμη, μια μελέτη που διεξήχθη στο Τορόντο, σε 24 μαθητές Τετάρτης τάξης δημοτικού, επιβεβαιώνει πως κοινωνιοδραματικές τεχνικές συμβάλουν σημαντικά στην μείωση των συγκρούσεων και στη δημιουργία λιγότερο ανταγωνιστικού περιβάλλοντος μεταξύ των μαθητών (Zachariah, & Moreno, 2006).

Προς την ίδια κατεύθυνση, κατά το σχολικό έτος 2007-2008, στη Φιλανδία, μετά από πρόγραμμα δραματικής τέχνης που υλοποιήθηκε σε 190 μαθητές, με στόχο την μείωση του σχολικού εκφοβισμού και την βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, τα αποτελέσματα έδειξαν μείωση του φαινομένου κατά 20,7% καθώς και σημαντικής βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων (Joronet et al, 2011).

Κρίνεται αναγκαίο να αναφέρουμε μια έρευνα στην οποία έλαβαν μέρος 441 εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Τουρκίας, κατά το σχολικό έτος 2014-2015, η οποία ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το Δράμα ως σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο πάνω στο οποίο όμως η επιμόρφωση είναι ανεπαρκής. Η έρευνα έκανε αντιληπτό πως το Δράμα συμβάλλει τόσο στην προσωπική ανάπτυξη του παιδιού όσο και στην ακαδημαϊκή του πρόοδο και στην ενίσχυση των κοινωνικών του δεξιοτήτων (Isyar, 2017.)

Άλλη μια έρευνα των Χολέβα, Λενακάκης και Πίνκου-Ρεπούση (2021) που διεξήχθη σε 170 εκπαιδευτικούς εξετάζει τα κίνητρα και την ικανοποίηση εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε μια θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση που αφορούσε τα ανθρώπινα δικαιώματα και εστίαζε στη βιωματική μάθηση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση για το προσφυγικό ζήτημα.

Αμέσως μετά την επιμόρφωση τα μεγαλύτερα οφέλη εντοπίστηκαν στη γνωστική ανάπτυξη, στην εξοικείωση με τη θεατροπαιδαγωγική μεθοδολογία και στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων, όπως η δημιουργία δραστηριοτήτων για μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο.

Η μελέτη αναδεικνύει την ανάγκη για καλά σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα και επισημαίνεται η σημασία της συνεργασίας, της ανατροφοδότησης και της συνέχειας στη διαδικασία της επιμόρφωσης, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά της (Χολέβα, Λενακάκης & Πίγκου Ρεπούση, 2021).

Τέλος, η έρευνα των Κοταρίνου, Σταθοπούλου και Κοντογιάννη (2011), αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και πως αυτή μπορεί να συνδυαστεί με την ενίσχυση της γνώσης και την προώθηση δεσμών συλλογικότητας και αλληλεγγύης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι τεχνικές Δράματος συμβάλλουν θετικά προς την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη γνώση και της κατανόησης των μαθηματικών εννοιών.

## **6.2 Περιορισμοί έρευνας**

Μέσα από την παρούσα έρευνα γίνεται αντιληπτό πως η τέχνη του Θεάτρου διαθέτει πολλά εφόδια μέσα από τα οποία μπορούν να αναπτυχθούν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Αν η δραματική τέχνη αξιοποιηθεί με τον κατάλληλο τρόπο, η χρησιμότητά της είναι αδιαμφισβήτητη για την ολόπλευρη καλλιέργεια του ατόμου. Ωστόσο, αξίζει να λάβουμε υπόψιν μας και ορισμένους περιορισμούς ως προς τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ένας από τους περιορισμούς ήταν ο μικρός αριθμός του ερευνητικού δείγματος (32). Παρότι οι παρεμβάσεις έλαβαν χώρα σε δυο τάξεις, ο αριθμός του δείγματος εξακολουθεί να παραμένει μικρός. Στις έρευνες που γίνονται από εκπαιδευτικούς είναι σύνηθες να υπάρχει το δείγμα ευκολίας, το οποίο όμως ενέχει τον κίνδυνο να μην αντιπροσωπεύει επακριβώς τον πληθυσμό που ερευνάται (Etikan, Musa & Alkassim, 2016).

Επιπρόσθετα, επειδή οι παρεμβάσεις εντάχθηκαν στο ωρολόγιο πρόγραμμα, και συγκεκριμένα στα μαθήματα της μελέτης περιβάλλοντος και της θεατρικής αγωγής, η χρονική τους διάρκεια αποτέλεσε επίσης περιορισμό. Αυτό συνέβη διότι τα παιδιά χρειάζονταν κάποιον χρόνο μέχρι να συγκεντρωθούν λόγω της αλλαγής της ώρας και

της μετάβασης από το ένα μάθημα στο άλλο, γεγονός που λειτουργούσε ανασταλτικά στις παρεμβάσεις καθώς χανόταν πολύτιμος χρόνος.

Τέλος, το χρονικό περιθώριο των παρεμβάσεων, διάρκειας τριών μηνών, ήταν αρκετά μικρό και ενδεχομένως να υπήρχαν ακόμη σημαντικότερα και εμφανέστερα αποτελέσματα αν υπήρχε περισσότερος χρόνος.

### 6.3 Προτάσεις για το μέλλον

Είναι γεγονός πως η παρούσα έρευνα είχε αρκετούς περιορισμούς ως προς το δείγμα και το χρονικό περιθώριο διεξαγωγής της. Αν αυτές οι παράμετροι ληφθούν υπόψιν, μπορούν να διεξαχθούν μελλοντικά νέες έρευνες με περισσότερες και πιο συστηματικές δραματικές παρεμβάσεις, τα αποτελέσματά των οποίων θα έχουν μεγαλύτερη εγκυρότητα. Με αυτόν τον τρόπο θα είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε αντικειμενικότερα την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στη σχολική ζωή σε βάθος χρόνου αλλά και πιο συγκεκριμένα στον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να υπάρξουν κι άλλες ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων πέραν του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, όπως ερωτηματολόγια γονέων και εκπαιδευτικών τα οποία θα μπορούσαν να συνδυαστούν και να αξιοποιηθούν ταυτόχρονα ως χρήσιμες πηγές πληροφόρησης για να υπάρξει ακόμη μεγαλύτερη αξιοπιστία.

Ακόμα, είναι σημαντική και η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε καλλιτεχνικά εργαστήρια, κάτι το οποίο θα τον βοηθήσει να εμπλουτίσει τα εκφραστικά του μέσα και να κάνει την επικοινωνία του πολυαισθητηριακή (Λενακάκης, 2004).

Τέλος, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να γίνουν αντίστοιχες έρευνες και σε άλλες ηλικιακές ομάδες, όπως πχ νηπιακή και τρίτη ηλικία, καθώς το θέατρο επιδρά θετικά σε όλες τις ηλικιακές ομάδες κι όχι μόνο στα παιδιά.



## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα τελευταία χρόνια έρευνες εστιάζουν ολοένα και περισσότερο την προσοχή τους στην επίδραση που ασκεί το θεατρικό παιχνίδι στην ανάπτυξη των αισθητικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών αλλά και στην ψυχοθεραπευτική του επίδραση. Η ύπαρξη του θεάτρου στην ζωή των παιδιών αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία ενέχει πολλά εφόδια που λειτουργούν ως καταλύτης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας αλλά και της ταυτότητας του παιδιού, η οποία θα το συνοδεύει σε όλη την πορεία της ζωής του. Για τον λόγο αυτό η διαμόρφωση μιας ισχυρής και πλαισιωμένης από συναισθηματική αλλά και νοητική ανάπτυξη ταυτότητας, αποτελεί βασικό συστατικό για το ευ-ζην.

Το σχολείο έρχεται να συμβάλλει με τη δική του σειρά στη διαμόρφωση αυτής της ολόπλευρης ταυτότητας μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών αλλά και γενικότερα την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ένταξης των Δραματικών παρεμβάσεων στα σχολικά προγράμματα. Αξίζει να αναφερθεί πως οι τέχνες, και στην συγκεκριμένη περίπτωση, το Θέατρο, δεν περιλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στον βαθμό που πρέπει (Λενακάκης & Παρούση, 2019). Για τον λόγο αυτό πρέπει να υπάρξει μέριμνα ώστε να ενταχθεί πιο συστηματικά προκειμένου οι μαθητές να αποκομίσουν τα σχετικά οφέλη που θα τους καταστήσουν ικανούς μελλοντικούς πολίτες εναρμονισμένους με το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Το παιχνίδι θεωρείται ο πυρήνας της παιδικής ηλικίας και δεν υφίσταται η λέξη παιχνίδι δίχως τη λέξη παιδί (Λενακάκης, 2016). Τα παιδιά μέσα από το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους εκθέτοντας τον εαυτό τους, αναπτύσσοντας το θάρρος, την αυτοπεποίθησή τους και την κοινωνική συμπεριφορά τους και μετριάζοντας την αμηχανία και την συστολή τους. Μέσα από το σχολείο μαθαίνουν την έννοια της συνύπαρξης με άλλους ανθρώπους και της αποδοχής της διαφορετικότητας θέτοντας ισχυρές βάσεις για το μέλλον και η Δραματική Τέχνη έρχεται να λειτουργήσει ως καταπέλτης στην ενίσχυση αυτών των βάσεων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι: Εξοικείωση με το θέατρο* (Ελ. Πανίτσα, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Bergin, T. (2021). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων, ποσοτικές, ποιοτικές & μεικτές μέθοδοι*. (Α. Μπικουβαράκης, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2018).
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. (Π. Σακελλαρίου, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2016).
- Doliopoulou, E., & Kondogianni, A. (2000). *Αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 34–52. <https://doi.org/10.12681/icw.18132>
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Πεδίο
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία* (Α. Χαντζή, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- James, A. (2001). *Παίζοντας και Μαθαίνοντας*. Στο: Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) *Το παιχνίδι: σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. (σς. 55-11) Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Lenakakis, A. (2004). *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik* [Ο παίζων παιδαγωγός.

Διευρυμένες δυνατότητες δράσης των εκπαιδευτικών μέσω παιχνιδιού και  
θεατροπαιδαγωγικής]. Schibri

Lightfoot, C, Cole, M, & Core S.R (2014). *Η Ανάπτυξη των παιδιών*, επιμ. Ζ.  
Μπαμπλέκου (μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.

Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S. R. (2015). (Μπαμπλέκου, Ζ. επιμ.). *Η Ανάπτυξη των  
Παιδιών*. (Μ. Κουλεντιανού, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Piaget, J. (1999). *Ψυχολογία και παιδαγωγική* (Α. Βερβερίδης, Μτφ). Αθήνα: Λιβάνης.

Plummer, M. D. (2016). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (Σ. Τρουμπέτα, Μτφ.).  
Αθήνα: Πατάκης.

Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships:  
As developed in the client-centered framework*. Στο Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου  
(2011), *Οδηγίες και τεχνικές συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης* (σ.  
45–60). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Αυγητίδου, Α. (επιμ.) (2001). *Το παιχνίδι: σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές  
προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδάνος.

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*.  
Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γουργιώτου, Ε. (2009). *Παιχνίδι και Μάθηση: αδιαχώριστες έννοιες στην προσχολική  
πρακτική*, περ. Δελτίο, τ. 42, σελ. 3-7.

Διαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού.  
Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα:  
Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα:  
Σαββάλας.

Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην  
εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.

Κοντογιάννη, Α., Κοταρίνου, Π. & Σταθοπούλου, Χ. (2011). *Συλλογικότητα και  
αλληλεγγύη κατά τη διδασκαλία της Γεωμετρίας με τεχνικές Δραματικής Τέχνης  
στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από [Κοταρίνου Συλλογικότητα και αλληλεγγύη](#)

κατά τη διδασκαλία της Γεωμετρίας με τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην  
Εκπαίδευση.doc.doc

- Κουρετζής, Λ. (1992). *Θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων & των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων & των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λενακάκης, Α. & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λενακάκης, Α. (2013). Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος "Θαλής"* (σ. 58–77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2016). Παιχνίδι και παιδαγωγός. Στο Ρ. Μαρτίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση* (σσ. 30-38). Δίσιγμα
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική παιδαγωγική: Θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση – Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 9, 2004, σ. 68.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (Επιμ.). (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη*

σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό II. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ., & Λαμπροπούλου Α. (2009).

Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16 (3), 381-401.

Χολέβα, Ν., Λενακάκης, Α., & Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2021). *Κίνητρα συμμετοχής και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών* (No. IKEEART-2022-346, pp. 16-23). Aristotle University of Thessaloniki.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aalsvoorta, G., Bette, P., Justine, H., Anke, K., Terttu, P. (2015). *Trainee teachers' perspectives on play characteristics and their role in children's play: an international comparative study amongst trainees in the Netherlands, Wales, Germany and Finland*. European Early Childhood Education Research Journal. Vol. 23, no. 2, 277-292.

Barenboim, C. (1981). The development of person perception in childhood and adolescence: From behavioral comparisons to psychological constructs to psychological comparisons. *Child Development*, 52(1), 129-144.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *A Handbook of the Emotional Intelligence* (pp. 363-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV). Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Barrett, P. M., & Pahl, K. M. (2006). School-based intervention: Examining a universal approach to anxiety management. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 16(1), 55–75.

Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E. V. E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. In J. Juvonen, S. Graham, (Eds.), *Peer harassment in*

*school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265-289). New York, NY: Guilford Press.

Bryman, A. and Burgess, R.G. (1994). *Analyzing Qualitative Data*. Routledge, London.

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 265-279.

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.

Coie, J. D. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behaviour. In J. Kupersmidt, & K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 243-267). Washington, DC: American Psychological Association.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2022). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. Routledge.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M.T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool 'PATHS' curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28 (2), 67-91.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2022). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 60(3), 219-231. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12566>.

Eisenberg N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B.C., Wosinski, M., Polazzi, L., et al., (1996). The relationship of children's dispositional prosocial behaviour to emotionality, regulation and social functioning. *Child Development*, 67, 974-992

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernsweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418-1438.

- Elias M. J., Wang M., Weissberg R., Zins J., Walberg H. (2002). The other side of the report card. *American School Board Journal*, 189 (11), 28-31.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Ginsburg, G. S., La Greca, A. M., & Silverman, W. K. (1998). Social anxiety in children with anxiety disorders: Relation with social and emotional functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(3), 175–185
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gregory, J. (2002). *Principles of Experiential Education*. In Jarvis, J. (ed.) *The Theory and Practice of Teaching*. London: Kogan Page.
- Hammersley M και Atkinson P (1983): *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- Isyar, O. O. (2017). The use of “drama in education” in primary schools from the viewpoint of the classroom teachers: A mixed method research. *Journal of Education and Practise*, 8(28), 215-230.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta – analysis. *Aggression and Violent Behaviour*, 9(5), 441-476.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, S., & Astedt – Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti – bullying et elementary school: A controlled study. *Health Promotion International*, 27 (1), 5-14.
- Killen, M. (1991). Social and moral development in early childhood. Στο W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Επιμ.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 2 (σ. 115–138). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., & Whiren, A. P. (2023). Developmental theory and early childhood education: Contexts and consequences. Cengage Learning.



- Krebs, D.L. (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1134-1146.
- Kyriacou, C. (2011). Social pedagogy in schools as a promoter of civic engagement. In *Processes influencing democratic ownership and participation (PIDOP) conference: Engaged citizens? Political participation and civic engagement among youth, women, minorities and migrants*. Bologna, Italy.
- Landy, S. (2002). *Pathways to competence – Encouraging healthy social and emotional development in young children*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Lazarus, R. S., (1993). From psychological stress to emotions: A history of changing outlooks. In L. W. Porter, & M. R. Rosenzweig (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 44 (pp. 1-21). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Leekers, E. M., Paradise, M.J., O' Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and Cognition Processes in Preschool Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 102-124.
- Lewis, M. (1992). The self in self-conscious emotions. Commentary on Stipek et al. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, 85-95.
- Lewis, M., & Haviland – Jones, J.M. (1993). *Handbook of emotions*. New York, NY: Guilford Press.
- Lindquist, K. A., Gendron, M., Barrett, L. F., & Dickerson, B. C. (2014). Emotion perception, but not affect perception, is impaired with semantic memory loss. *Emotion*, 14(2), 375-387
- Malecki, C.K., & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviours as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17 (1), 1-23.
- Mardas, G., & Magos, K. (2020). *Drama in education and its influence on adolescents' empathy*. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 1(1), 74-85.
- Marion, M. (1994). Encouraging the development of responsible anger management in young children. *Early Child development and Care*, 97(1), 155-163.



- McLeod, J. (2009). *An Introduction to Counselling* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Meckley, A. (2002). *Observing children's play: mindful methods*. Paper presented to the international toy research association. London, 12 august 2002.
- Morris, R. J., Kratochwill, T. R. (1991). Fears and phobias. In T. R. Kratochwill & R.J. Morris (Eds.), *The practice of child therapy* (pp. 76-114). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Perkun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Robinson, E. H., Rotter, J. C., Fey, M., & Robinson, S. I. (1991). Children's fears: Toward a preventive model. *The School Counselor*, 38, 187-202.
- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J.J. (1998). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In W. Damon (Editor -in- Chief), & N. Eisenberg (Volume Editor), *Handbook of child psychology*, Fifth Edition (pp. 237-309). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Scherer, K.R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44, 695-729.
- Spielberger C. D., & Reheiser E. C. (2009). Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression and curiosity. *Emotional Applied Psychology: Health and Well – Being*, 1, 271-302.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sullivan, A. L., & Sadeh, S. (2023). The impact of theater-based education on the development of social skills. *Drama Research Journal*, 11(2), 34-52. [https://doi.org/10.1386/drj.11.2.34\\_1](https://doi.org/10.1386/drj.11.2.34_1).
- Sunderland, M. (2006). *The science of parenting*. London: Dorling Kindersley.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2023). Development of social-emotional competencies in schools: A comprehensive

approach. *Educational Psychology Review*, 35(1), 45-63.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-8>.

Underwood, M. (1997). Peer social status and children's understanding of the expression and control of positive and negative emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(4), 610-634.

Wakeford, N., & Cohen, K. (2008). 'Fielding in Public: Using Blogs for Research', in N. Fielding, R. M. Lee, and G. Blank (eds), *The SAGE Handbook of Online Research Methods*. London: Sage.

Wells, J., Barlow, J., & Stewart – Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health education*, 103 (4), 197-220.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

#### Ερωτηματολόγιο

Φύλο

Ηλικία

Σημειώστε την καταλληλότερη απάντηση στις ακόλουθες ερωτήσεις....

Πόσο Συχνά...

1. Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;

Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
------	--------	-------	------------	-------

2. Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων;

Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
------	--------	-------	------------	-------

3. . Θυμώνεις εύκολα;

Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
------	--------	-------	------------	-------

4. Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;

Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
------	--------	-------	------------	-------

5. Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;

Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
------	--------	-------	------------	-------

6. Εκνευρίζεσαι εύκολα;

Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
------	--------	-------	------------	-------

7. Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές;

Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
------	--------	-------	------------	-------

8. Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;

Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
------	--------	-------	------------	-------

9 Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;

Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
------	--------	-------	------------	-------

10. Χάνεις την ψυχραιμία σου;

Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
11. Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;				
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
12. Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;				
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
13. Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;				
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
14. Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;				
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα
15. Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;				
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Πάντα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Παρεμβάσεις και Στόχοι για τις Συναντήσεις

---

#### Συναντήσεις για Τετάρτη Τάξη (Α')

---

##### 1η Συνάντηση: Γνωριμία με την ομάδα

- **Γνωριμία:** Μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια και αφιερώθηκε ο απαιτούμενος χρόνος στη γνωριμία των μαθητών και της ερευνήτριας. Χάριν στις απορίες και ερωτήσεις των μαθητών σχετικά με λέξεις που δεν γνώριζαν, η διαδικασία διήρκησε μια διδακτική ώρα, επομένως δεν πραγματοποιήθηκαν παρεμβάσεις.
- 

##### 2η Συνάντηση: Συναισθήματα και αναγνώρισή τους

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για τα συναισθήματα. Οι μαθητές ανέφεραν το πρώτο συναίσθημα που τους ήρθε στο μυαλό. Μέσα από τη συζήτηση εντοπίστηκαν αρκετές δυσκολίες στην έκφραση των παιδιών.
  - **Άσκηση Ενεργοποίησης:** Περπάτημα στο χώρο εκφράζοντας συναισθήματα, όπως χαρά, λύπη, φόβος τα οποία άλλαζαν όταν ακουγόταν το σύνθημα της ερευνήτριας.
  - **Κύρια Δραστηριότητα:**
    - ο Αναπαράσταση συναισθημάτων μέσω καρτών που περιείχαν περιστατικά (π.χ. σπρώξιμο συμμαθητή) και πως η κάθε ομάδα θα μετέδιδε στην άλλη το συναίσθημα που της δημιουργούσε το εκάστοτε περιστατικό.
    - ο Εφαρμογή της άσκησης του καθρέφτη από τον Α στο Β και το αντίστροφο, εστιάζοντας στα συναισθήματα.
  - **Άσκηση Αποφόρτισης:** Γελωτοθεραπεία.
-

### 3η Συνάντηση: Διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων (Θυμός, πίεση)

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για εμπειρίες θυμού και πίεσης.
  - **Άσκηση Ενεργοποίησης:** "Καλημέρα" με διαφορετικούς τρόπους, καθώς και περπάτημα με φανταστικά μπαλόνια που φουσκώνουν και ξεφουσκώνουν.
  - **Κύρια Δραστηριότητα:**
    - ο Προβολή της ταινίας *'Snack Attack'*, χωρισμός σε δυο ομάδες και αναπαράσταση σκηνών από την ταινία σχετικές με το συναίσθημα που προκλήθηκε από την πλευρά της γιαγιάς και από την πλευρά του αγοριού αντίστοιχα και το πώς αυτό εξελίχθηκε.
    - ο Αυτοσχεδιασμοί σε ομάδες με θέμα την διαχείριση συγκρούσεων.  
<<Παλεύεις;>> Τα παιδιά σε ζευγάρια πάλευαν με ήχους, συναισθήματα και μορφασμούς χωρίς να επιτρέπεται να ακουμπάει ο ένας τον άλλον.
  - **Άσκηση Αποφόρτισης:** Δημιουργία μαριονέτας σε ζευγάρια.
- 

### 4η Συνάντηση: Διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για το άγχος και πώς το βιώνουν.
  - **Άσκηση Ενεργοποίησης:** Περπάτημα με φανταστικά εύθραυστα αντικείμενα που περνούν από χέρι σε χέρι με την οδηγία να προσέχουν πολύ ώστε να μην πέσουν και σπάσουν. Στην συνέχεια τη θέση του αντικειμένου πήρε η άμμος, όπου τα παιδιά σε κύκλο έπρεπε να την μεταφέρουν το ένα στο άλλο με διαφορετικούς τρόπους χωρίς να χυθεί.
  - **Κύρια Δραστηριότητα:**
    - ο Τεχνική "Δάσκαλος σε Ρόλο": Η ιστορία δύο αδερφών που έχασαν τον σκύλο τους, χωρισμός σε ομάδες και ιδέες σχετικά με το πως θα βοηθήσουν τα δυο αδέλφια να τον βρουν.
  - **Άσκηση Αποφόρτισης:** Ομαδικό μασάζ σε κύκλο.
- 

### 5η Συνάντηση: Ενσυναίσθηση

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για την έννοια της ενσυναίσθησης.
  - **Άσκηση Ενεργοποίησης:** "Τρέμουλο", όπου οι μαθητές περπατούν με τρέμουλο σε συγκεκριμένο μέλος του σώματος και το μεταδίδουν στους υπόλοιπους.
  - **Κύρια Δραστηριότητα:**
    - ο "Το Παιχνίδι της Βοήθειας": Αυτοσχεδιασμοί όπου κάθε μαθητής προσφέρει βοήθεια σε διαφορετικές καταστάσεις.
    - ο "Η Ζωγραφιά στον Τοίχο": Οι μαθητές σε ομάδες μεταφέρουν το σχέδιο μέσω της αφής, ακουμπώντας ο καθένας την πλάτη του μπροστινού του και <<σχεδιάζοντας>> σε αυτήν.
  - **Άσκηση Αποφόρτισης:** Χαλάρωση με μουσική, ξάπλωμα στο πάτωμα, κλειστά μάτια και φαντασία.
- 

#### 6η Συνάντηση: Αυτοέλεγχος και Αυτοαντίληψη

- **Γνωριμία:** "Η Καλή σου Κουβέντα": Οι μαθητές περπατούν στο χώρο και σκέφτονται δυο θετικά σχόλια για κάθε παιδί.
  - **Άσκηση Ενεργοποίησης:** Περπάτημα στον χώρο παρατηρώντας τους συμμαθητές και αναφέροντας τα θετικά σχόλια. Πχ << Καλημέρα, είσαι πολύ λαμπερή σήμερα>> κλπ.
  - **Κύρια Δραστηριότητα:**
    - ο "Αν Ήμουν": Οι μαθητές γράφουν απαντήσεις για τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους (π.χ. "Αν ήμουν χρώμα...").
    - ο Σύνθεση αγαλμάτων από την μια ομάδα και δημιουργία ιστοριών από την άλλη, βάσει αυτού που βλέπουν. Μετά την εξιστόρηση τα αγάλματα ξεκινούν να αλληλοεπιδρούν αναπαριστώντας την ιστορία που δημιούργησε η άλλη ομάδα.
  - **Άσκηση Αποφόρτισης:** Δημιουργία μιας ανθρώπινης φιγούρας από χαρτί γεμάτη με θετικά σχόλια για κάθε μαθητή χωρίς ο καθένας να ξέρει ποιος έγραψε γι' αυτόν.
-

## 7η Συνάντηση: Επικοινωνία και Εμπιστοσύνη

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για την εμπιστοσύνη και τη σημασία της.
  - **Άσκηση Ενεργοποίησης:** "Μια μικρή κίνηση" και "Ο Κόμπος", όπου οι μαθητές με κλειστά μάτια δημιουργούν κόμπους μπλέκοντας τα χέρια τους με τα χέρια των άλλων και μετά συνεργάζονται για να λύσουν τους κόμπους χωρίς να μιλούν.
  - **Κύρια Δραστηριότητα:**
    - Χορός στα τυφλά: Οι μαθητές σε ζευγάρια καθοδηγούν ο ένας τον άλλον χορεύοντας με κλειστά μάτια.
  - **Άσκηση Αποφόρτισης:** Ελαφρύ μασάζ σε σειρά, ο καθένας στον μπροστινό του, σαν σε τρένο.
- 

## 8η Συνάντηση: Συνεργασία και Ομαδικότητα

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για τη σημασία της συνεργασίας.
- **Άσκηση Ενεργοποίησης:** "Φανταστική Μπάλα", όπου οι μαθητές μοιράζονται κινήσεις με φαντασία, έχοντας στο μυαλό τους ένα συγκεκριμένο παιχνίδι με φανταστική μπάλα και κάνοντας κινήσεις σχετικές με αυτό. Όταν ο Α συναντούσε τον Β <<αντάλλασσαν>> τις κινήσεις τους.
- **Κύρια Δραστηριότητα:**
  - "Ένα Χρώμα μας Ενώνει": Οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν σωματικά για να ταιριάξουν χρώματα. Πχ ο Α είχε το κόκκινο και παρίστανε με το σώμα του την εικόνα του αίματος που ρέει, ο Β που είχε την άλλη κόκκινη κάρτα αναπαριστούσε ένα τριαντάφυλλο. Τα παιδιά έπρεπε να καταλάβουν ποιο έχει την κάρτα με το ίδιο χρώμα.
  - "Βοήθεια": Αυτοσχεδιασμοί όπου κάθε μαθητής προσφέρει βοήθεια σε διαφορετικές καταστάσεις. Πχ ο πρώτος που μπαίνει στον κύκλο βρίσκεται σε μια συνθήκη που κάτι έχει πάθει και βρίσκεται σε κάποια ανάγκη, ο δεύτερος θα μπει να προσφέρει βοήθεια συνεχίζοντας τον αυτοσχεδιασμό και ύστερα θα βγει για να μπει ο επόμενος



- **Άσκηση Αποφόρτισης:** Χαλάρωση με μουσική και κλειστά μάτια με την οδηγία να κρατά ο καθένας το χέρι του διπλανού του.
- 

#### 9η Συνάντηση: Αποδοχή

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για τη διαφορετικότητα και την αποδοχή της.
  - **Άσκηση Ενεργοποίησης:** Δοκιμές επιπέδων κίνησης και έντασης (π.χ. άνω-μεσαίο-κάτω, κατατονικό – τραγικό) και αναπαράσταση μιας καθημερινής δραστηριότητας μέσω των 7 επιπέδων έντασης.
  - **Κύρια Δραστηριότητα:**
    - ο Προβολή του βίντεο *Cuerdas*, συζήτηση για τα συναισθήματα που αυτό προκάλεσε, χωρισμός σε τρεις ομάδες και αναπαράσταση σκηνών από την ταινία μέσω της τεχνικής της παγωμένης εικόνας.
  - **Άσκηση Αποφόρτισης:** Ζωγραφική με το χρώμα από τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν από την ταινία αυτή μικρού μήκους.
- 

#### 10η Συνάντηση: Προσοχή

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για την προσοχή και τη σημασία της.
  - **Άσκηση Ενεργοποίησης:** "Σε Άγνωστη Γλώσσα", συνομιλίες σε φανταστικές γλώσσες σε ζευγάρια.
  - **Κύρια Δραστηριότητα:**
    - ο "Τζάμι Ηχομόνωσης": Επικοινωνία χωρίς λόγο μέσω παντομίμας σε συνθήκες που τους δίνονταν. Πχ κομμωτής και πελάτης που προσπαθούν να συνεννοηθούν χωρίς τον λόγο για το τί ακριβώς θέλει ο πελάτης.
- 

#### 11η Συνάντηση: Αναστοχασμός και Συμπεράσματα

Συζήτηση για τις εντυπώσεις από τις συναντήσεις.

- **Άσκηση Ενεργοποίησης:** Συμπλήρωση ερωτηματολογίων.
- **Κύρια Δραστηριότητα:** Ζωγραφική σε μεγάλο χαρτόνι με θέματα και συναισθήματα από τις παρεμβάσεις.

## Συναντήσεις για Έκτη Τάξη (Στ')

---

### 1η Συνάντηση: Γνωριμία με την ομάδα

- **Γνωριμία:** Μοιράστηκαν ερωτηματολόγια και αφιερώθηκε χρόνος για γνωριμία.
  - **Άσκηση Ενεργοποίησης:** Ελεύθερο περπάτημα στον χώρο, γεμίζοντας όλα τα σημεία του χώρου, με οδηγίες για διαφορετικούς τρόπους βάδισης (π.χ. σε λάσπη, κουτσό, πάνω σε βράχια κλπ).
  - **Κύρια Δραστηριότητα:** "Η άσκηση του καθρέφτη", όπου τα παιδιά σε ζευγάρια μιμούνται ο ένας τις κινήσεις του άλλου και το αντίστροφο. Παρότι υπήρχαν γέλια στην αρχή, η συγκέντρωση αυξήθηκε σταδιακά.
- 

### 2η Συνάντηση: Συναισθήματα και αναγνώρισή τους

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για τα συναισθήματα. Εστίαση στις δυσκολίες έκφρασης και συστολής.
- **Άσκηση Ενεργοποίησης:** Περπάτημα στον χώρο εκφράζοντας συναισθήματα που αλλάζουν με σύνθημα του ερευνητή (π.χ. χαρά, λύπη).
- **Κύρια Δραστηριότητα:**
  - ο Άσκηση του καθρέφτη: Εστίαση στην αργή εκτέλεση για καλύτερη παρακολούθηση. Ο Α εξέφραζε συναισθήματα μέσω του προσώπου ή του σώματος στον Β και το αντίστροφο.
  - ο Αναπαράσταση συναισθημάτων μέσω καρτών με περιστατικά. Πχ Βλέπω έναν συμμαθητή μου να σπρώχνει έναν άλλον από την σκάλα.

Πώς επιλέγω να μεταδώσω το συναίσθημα που μου έβγαλε αυτή η εικόνα στους υπόλοιπους μαθητές; Πολλοί επέλεξαν την τεχνική της παγωμένης εικόνας.

- **Άσκηση Αποφόρτισης:** Ερωτήσεις για τα συναισθήματα που ένιωθαν οι μαθητές εκείνη τη στιγμή.
- 

### 3η Συνάντηση: Διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων (Θυμός, πίεση)

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για τρόπους διαχείρισης θυμού και πίεσης.
  - **Άσκηση Ενεργοποίησης:** "Καλημέρα" σε κύκλο με δημιουργικούς και ευφάνταστους τρόπους. Σε δεύτερη φάση τα παιδιά περπατώντας στο χώρο έπρεπε να φανταστούν τους εαυτούς τους ως μπαλόνια από το αρχικό τους στάδιο που είναι ξεφούσκωτα μέχρι το τελικό στάδιο που σκάει και όλα τα στάδια από τα οποία περνάει.
  - **Κύρια Δραστηριότητα:**
    - ο Προβολή της ταινίας *Snack Attack* με αναπαράσταση σκηνών από τις δυο διαφορετικές οπτικές των ηρώων.
    - ο Συζήτηση και αυτοσχεδιασμοί για διαχείριση συγκρούσεων.
  - **Άσκηση Αποφόρτισης:** Δημιουργία μαριονέτας σε ζευγάρια από τον Α στον Β.
- 

### 4η Συνάντηση: Διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για αγχογόνες καταστάσεις την και διαχείρισή τους.
- **Άσκηση Ενεργοποίησης:** Κίνηση στον χώρο με φανταστική άμμο στις χούφτες των παιδιών την οποία ο ένας έπρεπε να δίνει στον άλλον χωρίς να χυθεί.
- **Κύρια Δραστηριότητα:**
  - ο "Δάσκαλος σε Ρόλο": Παρουσίαση της ιστορίας δύο αδελφών που έχασαν τον σκύλο τους, χωρισμός σε τρεις ομάδες και εύρεση λύσεων σχετικά με τη διαχείριση της κατάστασης.

- ο Αναπαράσταση προτάσεων επίλυσης με παγωμένες εικόνες και αφηγηματική αναπαραγωγή.
  - **Άσκηση Αποφόρτισης:** Χαλαρωτικό μασάζ σε κύκλο, ο καθένας στον διπλανό του.
- 

#### 5η Συνάντηση: Ενσυναίσθηση

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για τον ορισμό και τη σημασία της ενσυναίσθησης.
  - **Άσκηση Ενεργοποίησης:** "Τρέμουλο" – κάθε μαθητής μεταδίδει στον απέναντι του το είδος του τρέμουλου που έχει επιλέξει. Πχ τρέμουλο ποδιού, τρέμουλο κεφαλιού κλπ
  - **Κύρια Δραστηριότητα:**
    - ο "Παιχνίδι της Βοήθειας": Αυτοσχεδιασμοί για βοήθεια σε διάφορες καταστάσεις, χωρίς τον λόγο.
    - ο "Ζωγραφιά στον Τοίχο": Ομαδική αναπαράσταση σχεδίου μέσω αφής. Τα παιδιά το ένα πίσω από το άλλο σε σειρά ακολουθούν την ζωγραφιά του τελευταίου παιδιού το οποίο έχει σχεδιάσει κάτι μέσω της αφής στην πλάτη του μπροστινού του. Αυτό το σχέδιο περνώντας από τον έναν στον άλλον μέσω της αφής πρέπει να μεταδοθεί στο πρώτο παιδί κι από εκεί στο χαρτί που είναι κολλημένο στον τοίχο.
  - **Άσκηση Αποφόρτισης:** Ομαδική χαλάρωση με μουσική και καθοδηγούμενη φαντασία. Τα παιδιά κλείνουν τα μάτια και φαντάζονται ότι επιπλέουν πάνω στο νερό, το νιώθουν κι ακούν ήχους της θάλασσας.
- 

#### 6η Συνάντηση: Αυτοέλεγχος και Αυτοαντίληψη

- **Γνωριμία:** "Η Καλή σου Κουβέντα": Ενθάρρυνση θετικών σχολίων μεταξύ των μαθητών.
- **Άσκηση Ενεργοποίησης:** Παρατήρηση και έκφραση θετικών στοιχείων στους συμμαθητές.
- **Κύρια Δραστηριότητα:**

- ο "Αν Ήμουν": Γραπτές απαντήσεις για τον εαυτό τους και για τον διπλανό τους.
  - ο Σύνθεση αγαλμάτων: Δημιουργία παγωμένων εικόνων με ιστορίες.
  - **Άσκηση Αποφόρτισης:** Δημιουργία χαρτονιού με θετικά σχόλια.
- 

### 7η Συνάντηση: Επικοινωνία και Εμπιστοσύνη

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για την εμπιστοσύνη στις σχέσεις.
  - **Άσκηση Ενεργοποίησης:** "Ο Κόμπος": Λύσιμο κόμπων χωρίς λεκτική επικοινωνία.
  - **Κύρια Δραστηριότητα:**
    - ο Χορός στα τυφλά: Καθοδήγηση σε ζευγάρια με κλειστά μάτια.
    - ο "Πιάσ' τον, πέφτει!": Εμπιστοσύνη στον κύκλο. Ένα παιδί μπαίνει στη μέση του κύκλου και πέφτει πίσω, η υπόλοιπη ομάδα πρέπει να τον συγκρατήσει, να τον ταλαντεύσει, να τον σηκώσει.
  - **Άσκηση Αποφόρτισης:** Ελαφρύ μασάζ σε τρένο ο καθένας στον μπροστινό του.
- 

### 8η Συνάντηση: Συνεργασία και Ομαδικότητα

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για την αξία της συνεργασίας.
- **Άσκηση Ενεργοποίησης:** "Φανταστική Μπάλα": Δημιουργικές κινήσεις και ανταλλαγές της μπάλας μεταξύ των παιδιών.
- **Κύρια Δραστηριότητα:**
  - ο "Ένα Χρώμα μας Ενώνει": Ομαδικοί αυτοσχεδιασμοί με σκοπό την εύρεση κοινών στοιχείων.
  - ο "Βοήθεια": Αυτοσχεδιασμοί για την ενίσχυση της συνεργασίας.
- **Άσκηση Αποφόρτισης:** Χαλάρωση με μουσική. Τα παιδιά έπρεπε να περιεργαστούν τον μπροστινό τους κρατώντας του το χέρι, σα να τον βλέπουν για πρώτη φορά.

### 9η Συνάντηση: Αποδοχή

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για την αποδοχή της διαφορετικότητας.
  - **Άσκηση Ενεργοποίησης:** Εξερεύνηση επιπέδων κίνησης και έντασης και εστίαση κυρίως στα 7 επίπεδα έντασης. Πχ στο ασανσέρ.
  - **Κύρια Δραστηριότητα:**
    - Προβολή του βίντεο *Cuerdas* με αναπαράσταση συναισθημάτων μέσω της παγωμένης εικόνας.
  - **Άσκηση Αποφόρτισης:** Ζωγραφική συναισθημάτων που τους προκλήθηκαν από την ταινία. Όλοι ζωγράφισαν το βραχιόλι για να το θυμούνται.
- 

### 10η Συνάντηση: Προσοχή

- **Γνωριμία:** Συζήτηση για την παρατηρητικότητα και την προσοχή.
  - **Άσκηση Ενεργοποίησης:** "Σε Άγνωστη Γλώσσα": Δημιουργικοί διάλογοι χωρίς νόημα, σε ζευγάρια.
  - **Κύρια Δραστηριότητα:**
    - "Τζάμι Ηχομόνωσης": Παντομίμα και στατικές εικόνες για επικοινωνία χωρίς τον λόγο. Οι συνθήκες δίνονταν από την ερευνήτρια.
  - **Άσκηση Αποφόρτισης:** Ομαδικό τραγούδι : Ν' αγαπάς- Παντελής Θαλασσινός το οποίο τραγουδήσαμε πρώτα σε χαμηλό τόνο και μετά σε δυνατό.
- 

### 11η Συνάντηση: Αναστοχασμός και Συμπεράσματα

Συζήτηση για τις εντυπώσεις από τις συναντήσεις.

- **Άσκηση Ενεργοποίησης:** Συμπλήρωση αρχικών ερωτηματολογίων.
- **Κύρια Δραστηριότητα:** Ζωγραφική σε μεγάλο χαρτόνι με θέματα από τις συναντήσεις με αποτέλεσμα την δημιουργία μιας ζωγραφιάς που θύμιζε πολύχρωμο κήπο.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα: Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/ εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια δημιουργών/ δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.