



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ»

***Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ:
ΜΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ***

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:
Αχλατζή Ελένη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αντώνης Λενακάκης

Καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και
Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του
Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Κολτσίδα

Επίκουρη Καθηγήτρια Θεάτρου στην
Εκπαίδευση στο Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

ΜΟΝΑΧΟ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2026

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.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίησή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της εργασίας, κύριο Αντώνη Λενακάκη, για την καθοδήγηση και τη βοήθειά του στην αναζήτηση και επιλογή κατάλληλων επιστημονικών πηγών καθώς και για τη γενικότερη στήριξη και καθοδήγηση του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης. Στο ίδιο πνεύμα ευχαριστώ και τη συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια, την κυρία Μαρία Κολτσίδα, για τις χρήσιμες επισημάνσεις της στο τελικό κείμενο της εργασίας μου.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τη διευθύντρια του νηπιαγωγείου, όπως και τους γονείς των παιδιών για τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και τη θετική τους στάση απέναντι στη θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση. Θερμές ευχαριστίες απευθύνονται στους συναδέλφους μου, και ιδιαιτέρως στη συνάδελφο μου Σοφία, για τις πολύτιμες ιδέες της, την πολυετή εμπειρία της, την οποία μοιράστηκε μαζί μου, και τη σημαντική συμβολή της κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της παρέμβασης.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα παιδιά που συμμετείχαν στη διαδικασία, καθώς η ενεργή συμμετοχή τους και ο ενθουσιασμός τους μου έδωσαν την ενέργεια, τη δημιουργικότητα και αποτέλεσαν το βασικό στοιχείο για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ το οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον, το οποίο με στήριξε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία έρευνα-δράσης, με θέμα τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο του Μονάχου, σε τμήμα που αποτελείται από 10 παιδιά, ηλικίας 4 έως 7 ετών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η προσχολική ηλικία αποτελεί ένα κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο, κατά το οποίο το παιδί αναπτύσσει τις πρώτες και βασικές δεξιότητες συναισθηματικής κατανόησης, ρύθμισης και έκφρασης, οι οποίες αποτελούν τα θεμέλια για τη μετέπειτα κοινωνική και σχολική του πορεία. Η Δραματική Τέχνη, εδώ και αρκετά χρόνια, αποτελεί σημαντικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού επιτρέπει την καλλιέργεια της προσωπικότητας του ατόμου, της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζονται η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι μορφές και η διδακτική της αξιοποίηση, όπως και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην θεατροπαιδαγωγική διαδικασία. Στη συνέχεια παρουσιάζονται βασικές αναπτυξιακές θεωρίες που ερμηνεύουν την έννοια του συναισθήματος, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών με έμφαση στην εξελικτική της πορεία και στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τέλος εξετάζεται η συμβολή της δραματικής τέχνης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, όπως και ο ρόλος του παιχνιδιού και της δημιουργικής σκέψης κατά την προσχολική ηλικία.

Στο ερευνητικό μέρος αναλύονται ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση της παιδαγωγικής παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε. Αρχικά γίνεται λόγος για την ερευνητική προσέγγιση και στρατηγική που ακολουθήθηκε, όπως και ο σκοπός της παρέμβασης και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού της έρευνας, τα μέσα της συλλογής δεδομένων, η πορεία της έρευνας και τα αποτελέσματά της. Το ερευνητικό μέρος επικεντρώνεται στο σχεδιασμό της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης, η οποία οργανώθηκε σε θεματικούς κύκλους συναισθημάτων. Η εκπαιδευτική παρέμβαση περιλάμβανε θεατρικά παιχνίδια, βιωματικές δραστηριότητες, κινησιολογικά παιχνίδια, δραματοποίηση, παιχνίδια εμπιστοσύνης και αναστοχαστικές συζητήσεις, με στόχο την ενίσχυση της συναισθηματικής κατανόησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών.

Τέλος, παρουσιάζεται η ανάλυση των ευρημάτων ανά κύκλο παρέμβασης, όπου καταγράφονται οι παρατηρήσεις και ο σχολιασμός για κάθε θεματική ενότητα. Η παρούσα

εργασία ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, κατά το οποίο συνοψίζονται τα βασικά ευρήματα της έρευνας, συζητούνται τα αποτελέσματα και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στην προσχολική ηλικία. Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε συνέβαλε ουσιαστικά στην αναγνώριση, κατανόηση, έκφραση και αποτελεσματικότερη διαχείριση των συναισθημάτων από τα παιδιά. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε και η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας, γεγονός που υπογραμμίζει τη θετική συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις-κλειδιά

Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, προσχολική ηλικία, συναισθηματική νοημοσύνη, δραματικό παιχνίδι, έρευνα δράσης.

Abstract

This field study examines the contribution of drama education to the socio-emotional development of preschool children. An intervention was conducted in a kindergarten in Munich, in a class of 10 children aged 4 to 7 years. According to the literature, preschool age is a critical development stage during which children develop fundamental skills of emotional understanding, regulation, and expression, which form the basis for their later social and academic development. Drama in education has long been considered an important educational tool, as it promotes the development of personality, imagination, and creative expression.

The theoretical part discusses drama in education, its main theoretical approaches, forms, and pedagogical applications, as well as the role of the educator in the drama-based educational process. It also presents key developmental theories explaining emotions, emotional intelligence, and children's socio-emotional development, with emphasis on its developmental progression and the importance of social interaction. Finally, it examines the contribution of drama in education to socio-emotional development, as well as the role of play and creative thinking in preschool age.

The methodology part analyzes the design, implementation, and evaluation of the intervention. It presents the research approach and strategy, the aim of the study and the research questions, as well as the sample and population, data collection tools, research process, and results. The intervention was organized into thematic emotion cycles and included drama games, learning through experience activities, movement-based games, role play, trust-building games, and reflective discussions, aiming to enhance children's emotional understanding and social interaction.

Finally, the results are presented for each cycle of the intervention, along with observations and commentary for each thematic unit. The study concludes with the discussion of the results, and proposals for future use of drama in early childhood education. Overall, the findings of the study indicated that the drama-educational intervention contributed significantly to children's ability to recognize, understand, express, and manage their emotions more effectively. Furthermore, improvements were observed in empathy, cooperation and social interaction, highlighting the positive contribution of Drama in Education to the socio-emotional development of preschool children.

Keywords

Drama in education, socio-emotional development, preschool age, emotional intelligence, drama activities, action research.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	1
Περίληψη.....	3
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	10
Θεωρητικό μέρος.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	11
1.1 Θέατρο-Θεατρικές Προσεγγίσεις.....	11
1.2 Δραματική Τέχνη.....	13
1.3 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	14
1.4 Ιστορική προσέγγιση/ ανασκόπηση.....	16
1.5 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στην πράξη.....	17
1.6 Ο ρόλος του εμπνευστή δασκάλου.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία.....	19
2.1 Τι είναι το συναίσθημα;.....	19
2.2 Συναισθηματική νοημοσύνη στην παιδική ηλικία.....	20
2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	21
2.4 Εξελικτική πορεία συναισθηματικής νοημοσύνης.....	22
2.5 Αναπτυξιακές θεωρίες και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.....	24
2.6 Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη/ Κοινωνικότητα.....	26
2.7 Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη.....	27
2.8 Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία.....	28
2.9 Προσχολική ηλικία και δημιουργική σκέψη.....	30
Ερευνητικό μέρος.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Σχεδιασμός της έρευνας.....	31
3.1 Ερευνητική προσέγγιση.....	32
3.2 Ερευνητική στρατηγική.....	32
3.3 Σκοπός της έρευνας.....	32
3.4 Ερευνητικά ερωτήματα/ υποθέσεις.....	33
3.5 Δείγμα και πληθυσμός της έρευνας.....	34
3.6 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	35
3.7 Ανάλυση των δεδομένων.....	36
3.8 Σχεδιασμός και πορεία της έρευνας.....	36

3.9 Σχεδιασμός θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης.....	37
3.10 Περιορισμοί της έρευνας.....	38
Κεφάλαιο 4ο: Παρέμβαση και ανάλυση δεδομένων.....	40
4.1 Δομή και οργάνωση της παρέμβασης.....	40
4.2 Οργάνωση των συναντήσεων.....	40
4.3 Παιδαγωγική προσέγγιση της παρέμβασης.....	41
4.4 Αποτελέσματα της έρευνας.....	42
4.4.1 Α' κύκλος- Εισαγωγή στα συναισθήματα.....	42
4.4.1.1 Περιγραφή και σχεδιασμός.....	42
4.4.1.2 Ανάλυση των παρατηρήσεων.....	42
4.4.1.3 Σχολιασμός του κύκλου.....	43
4.4.2 Β' κύκλος- Το συναίσθημα της χαράς.....	43
4.4.2.1 Περιγραφή και σχεδιασμός.....	43
4.4.2.2 Ανάλυση των παρατηρήσεων.....	44
4.4.2.3 Σχολιασμός του κύκλου.....	45
4.4.3 Γ' κύκλος- Το συναίσθημα της λύπης.....	45
4.4.3.1 Περιγραφή και σχεδιασμός.....	45
4.4.3.2 Ανάλυση των παρατηρήσεων.....	46
4.4.3.3 Σχολιασμός του κύκλου.....	47
4.4.4 Δ' κύκλος- Το συναίσθημα του θυμού.....	47
4.4.4.1 Περιγραφή και σχεδιασμός.....	47
4.4.4.2 Ανάλυση των παρατηρήσεων.....	48
4.4.4.3 Σχολιασμός του κύκλου.....	49
4.4.5 Ε' κύκλος- Το συναίσθημα του φόβου.....	50
4.4.5.1 Περιγραφή και σχεδιασμός.....	50
4.4.5.2 Ανάλυση των παρατηρήσεων.....	50
4.4.5.3 Σχολιασμός του κύκλου.....	52
4.4.6 Στ' κύκλος- Σύνθεση συναισθημάτων.....	52
4.4.6.1 Περιγραφή και σχεδιασμός.....	52
4.4.6.2 Ανάλυση των παρατηρήσεων.....	53
4.4.6.3 Σχολιασμός του κύκλου.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Απαντήσεις, συζήτηση, συμπεράσματα, προτάσεις.....	54

5.1 Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.....	55
5.2 Συζήτηση ευρημάτων.....	56
5.3 Συμπεράσματα.....	58
5.4 Προτάσεις.....	59
Επίλογος.....	61
Βιβλιογραφία.....	63
Παράρτημα.....	70

Εισαγωγή

Κατά την εισαγωγή των παιδιών στο νηπιαγωγείο τίθενται αυτομάτως οι πρώτου στόχοι για την πολύπλευρη ανάπτυξη του νηπίου. Οι στόχοι αυτοί αφορούν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και την ανάπτυξή του σε γνωστικό, κινητικό, συναισθηματικό και δημιουργικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα το νηπιαγωγείο μέσα από τα διάφορα ερεθίσματα που προσφέρει, στοχεύει στην ομαλή κοινωνικοποίηση και προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτοεξυπηρέτησης, στην καλλιέργεια της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, στην ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και φαντασίας, στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από την βιωματική μάθηση και το παιχνίδι, στην ανάπτυξη της συναισθηματικής έκφρασης και αυτορρύθμισης, στην ανάπτυξη κινητικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και στην ομαλή μετάβασή του στο σχολείο.

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της προσχολικής αγωγής είναι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς αυτή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται, εκφράζει και αντιμετωπίζει τα συναισθήματά του, αλλά και τα συναισθήματα των ατόμων που το περιβάλλουν (Denham, 2006). Η κατανόηση και αποδοχή του εαυτού μας και η ένταξη σε κοινωνικά σύνολα ξεκινάει ήδη από την γέννηση μας και θεμελιώνεται μέσα από κοινωνικούς θεσμούς, όπως είναι το σχολείο. Για αυτό το λόγο από το νηπιαγωγείο ξεκινάει η εντατική εκπαίδευση και διαμόρφωση αξιών, συμπεριφορών και στάσεων ζωής.

Στο πλαίσιο αυτό, η δραματική τέχνη στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να διδαχθούν παίζοντας, να εκφραστούν δημιουργικά, να πειραματιστούν με καταστάσεις και ρόλους, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να κατανοήσουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα, όσο και των άλλων (Bolton, 1984).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη συμβολή της δραματικής τέχνης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από μία έρευνα-δράση, η οποία πραγματοποιήθηκε σε ένα νηπιαγωγείο στο Μόναχο της Γερμανίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες, στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, μπορούν να ενισχύσουν την αναγνώριση, την κατανόηση, την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, καθώς και την κοινωνική αλληλεπίδραση των

παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται βασικές έννοιες και θεωρίες που σχετίζονται με την τέχνη του θεάτρου και τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η μεθοδολογία, η υλοποίηση, η ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Κλείνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η επιλογή του θέματος γεννήθηκε από την ανάγκη της ερευνήτριας να εντάξει το δραματικό παιχνίδι στη τάξη την οποία εργάζεται και να παρατηρήσει εμπράκτως τον αντίκτυπο του στην εκπαίδευση των παιδιών στην καθημερινή ζωή.

Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1ο- Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

1.1 Θέατρο- Θεατρικές προσεγγίσεις

Το θέατρο αποτελεί μία από τις αρχαιότερες μορφές έκφρασης, η οποία συνδυάζει το λόγο, την κίνηση, τη δράση και το συμβολισμό, λειτουργεί ως μέσο αναπαράστασης της ανθρώπινης εμπειρίας. Ο όρος *Θέατρο* ορίστηκε πολλές φορές κάτω από διαφορετικές συνθήκες, αφού είναι ένας όρος που αναπροσαρμόζεται και μεταβάλλεται σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές ανά τους αιώνες, την εξελικτική πορεία της ίδιας της τέχνης, το ευρύ φάσμα της βιβλιογραφίας του, καθώς και την σύνδεση του με τις ανθρωπολογικές και κοινωνικές επιστήμες (Balme, 2012 · Pavis, 2006).

Στα πλαίσια της θεωρίας του θεάτρου, έχουν διατυπωθεί ποικίλες προσεγγίσεις σχετικά με τη φύση και τη λειτουργία του θεάτρου. Το θέατρο, ως ζωντανή μορφή τέχνης, γνώρισε σημαντική εξέλιξη μέσα στο πέρασμα των αιώνων, αντανακλώντας τις κοινωνικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές μεταβολές κάθε εποχής. Από τις πρώτες μορφές δραματικής έκφρασης έως τις πιο σύγχρονες παραστατικές πρακτικές, διαμορφώθηκαν διαφορετικές θεατρικές προσεγγίσεις και ρεύματα, τα οποία επηρέασαν καθοριστικά τη μορφή, τη λειτουργία και το σκοπό του θεάτρου (Fischer-Lichte, 2012).

Το θέατρο γεννήθηκε και πήρε μορφή στην Αρχαία Ελλάδα και, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, το Θέατρο «ἔστιν οὖν τραγωδία μίμησις πράξεως σπουδαίας καὶ τελείας μέγεθος ἐχούσης, ἡδυσμένῳ λόγῳ χωρὶς ἐκάστῳ τῶν εἰδῶν ἐν τοῖς μορίοις, δρώντων καὶ οὐ δι' ἀπαγγελίας, δι' ἐλέου καὶ φόβου περαίνουσα τὴν τῶν τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν'» (Αριστοτέλης, 1449b.24). Με άλλα λόγια, πρόκειται για την αναπαράσταση ανθρώπινων εμπειριών που συγκινούν και επιτρέπουν στο κοινό να ταυτιστεί με τα δρώμενα, κατανοώντας βαθύτερα τα πάθη και τις συγκρούσεις της ζωής. Το θέατρο αποτελούσε μέσο ψυχαγωγίας αλλά και εκπαίδευσης, καθώς συνέβαλε ενεργά στη διαμόρφωση της συνείδησης και της σκέψης των πολιτών· μέσα από τα έργα τραγικών ποιητών όπως ο Σοφοκλής και κωμικών όπως ο Αριστοφάνης. Οι θεατές προβληματίζονταν πάνω σε κοινωνικά, ηθικά και πολιτικά ζητήματα, καλλιεργώντας την αυτογνωσία, την κρίση και τη συλλογική τους αντίληψη (Fischer-Lichte, 2012).

Κατά τον Μεσαίωνα, το θέατρο χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία του θρησκευτικού στοιχείου, μέσα από αναπαραστάσεις στις εκκλησίες. Τα λαϊκά αυτά θεάματα αναπαριστούσαν βιβλικές αφηγήσεις, κυρίως Θαύματα και Μυστήρια (Brockett & Hildy, 2014). Η Αναγέννηση σηματοδότησε μία νέα περίοδο άνθησης του θεάτρου, με την ανάπτυξη της δραματουργίας αλλά και την αναβίωση των αρχαίων προτύπων. Ο William Shakespeare αποτέλεσε χαρακτηριστικό παράδειγμα, καθώς συνδυάζει κωμικά και τραγικά στοιχεία και εστιάζει στην κατανόηση της ανθρώπινης φύσης (Fischer-Lichte, 2012).

Κατά τον 19ο αιώνα, έκαναν την εμφάνιση τους τα ρεύματα του ρεαλισμού και του νατουραλισμού, τοποθετώντας στο κέντρο του ενδιαφέροντος την καθημερινή πραγματική ζωή (Fischer-Lichte, 2012). Δραματουργοί όπως ο Henrik Ibsen, ο Anton Chekhov και άλλοι ανέδειξαν καθημερινά κοινωνικά ζητήματα και ψυχολογικές συγκρούσεις μέσα από την αντικειμενική παρατήρηση της πραγματικότητας.

Στη συνέχεια, κατά τον 20ο αιώνα, η τέχνη του θεάτρου γνώρισε ριζικές αλλαγές μέσα από νέες προσεγγίσεις. Στο προσκήνιο βρέθηκε ο Stanislavski, ο οποίος ανέπτυξε το δικό του σύστημα υποκριτικής βασισμένο στη ψυχολογική αλήθεια και εσωτερική εμπειρία του ηθοποιού. Αντιθέτως, ο Brecht, επιδιώκοντας την αποστασιοποίηση του θεατή και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, εισήγαγε το επικό θέατρο. Ταυτόχρονα ο Grotowski, δίνοντας έμφαση στο σώμα και στη σχέση ηθοποιού-θεατή, παρουσίασε τη μέθοδό του «φτωχό θέατρο».

Φτάνοντας στη σύγχρονη εποχή, το θέατρο δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως αναπαράσταση, αλλά ως ένα ζωντανό γεγονός που εξελίσσεται στο παρόν (Fischer-Lichte, 2008). Το θέατρο προσεγγίζεται ως επιτελεστική πράξη, με πυρήνα την σωματικότητα, την εφημερότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ ερμηνευτών και κοινού.

Συνολικά, η εξελικτική πορεία του θεάτρου αναδεικνύει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα και τη δυναμική του, καθώς κάθε ιστορική περίοδος συνέβαλε στη διαμόρφωση νέων θεωρητικών προσεγγίσεων.

1.2 Δραματική Τέχνη

Το θέατρο και η δραματική τέχνη αποτελούν ισχυρά μέσα παιδαγωγικής και κοινωνικής έκφρασης, καθώς επιτρέπουν στους ανθρώπους να διερευνούν τον εαυτό τους, τον κόσμο και τη θέση τους μέσα σε αυτόν (Harwood, 1984). Όπως αναφέρει ο Beckerman (1970:8), «το

θέατρο δεν υπάρχει ήδη, προκύπτει όταν ένα ή περισσότερα άτομα, απομονωμένα από τον χρόνο ή τον χώρο, παρουσιάζουν τον εαυτό τους σε κάποιον άλλον ή σε κάποιους άλλους» υπογραμμίζοντας με αυτό τον τρόπο τη θεμελιώδη του βάση στην επικοινωνία μεταξύ ηθοποιών και κοινού. Ωστόσο, η δραματική τέχνη διαφοροποιείται ως προς αυτό, καθώς εστιάζει κυρίως στην εμπειρία και την εσωτερική διεργασία των συμμετεχόντων, ανεξάρτητα από την παρουσία κοινού, δίνοντας έμφαση στη μοναδικότητα του κάθε ατόμου, στην κατανόηση των σκέψεων και συναισθημάτων του και στην αποδοχή της διαφορετικότητας των ανθρώπων που μας περιβάλλουν (Way, 1967). Κατά τους Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007:23), η βασική διαφορά του Δράματος από το θέατρο είναι ότι το δεύτερο αφορά κυρίως την επικοινωνία μεταξύ των ηθοποιών και του κοινού, ενώ το πρώτο αφορά την εμπειρία των συμμετεχόντων.

Η Δραματική Τέχνη, σαν μέθοδος, αναπτύχθηκε μέσα από πειραματισμούς στο εκπαιδευτικό δράμα, στο θέατρο, την κοινωνιολογία και την ψυχολογία. Η έννοια της δραματικής τέχνης συνδέεται με τη βιωματική μάθηση και την ενεργή εμπλοκή του ατόμου. Μέσα από τη δραματοποίηση, το άτομο μπορεί να «δοκιμάσει» συμπεριφορές και με αυτό τον τρόπο να κατανοήσει καλύτερα τόσο τον εαυτό του όσο και τους άλλους. Σύμφωνα με τον Bolton (1984), η δραματική τέχνη λειτουργεί ως μέσο νοηματοδότησης μιας εμπειρίας, συνδέοντας τη δράση με τη σκέψη και το συναίσθημα.

Επιπροσθέτως, η δραματική τέχνη συνδέεται και με τη θεωρία του συμβολικού παιχνιδιού, κατά τον Vygotsky (1978), σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι αποτελεί βασικό μηχανισμό της ανάπτυξης της κοινωνικής κατανόησης και σκέψης. Η δραματική τέχνη ενθαρρύνει την δημιουργία φανταστικών καταστάσεων, μέσα από τις οποίες το άτομο καλείται να αναπτύξει ανώτερες συναισθηματικές και γνωστικές λειτουργίες.

Επομένως, η δραματική τέχνη είναι ένα πολυδιάστατο μέσο έκφρασης, διερεύνησης και κατανόησης, το οποίο συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της δημιουργικής σκέψης, υπερβαίνοντας τα όρια του παραδοσιακού θεάτρου και παράστασης.

1.3. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η δραματική τέχνη και το θέατρο, όπως προαναφέρθηκε, δεν περιορίζονται μόνο επί σκηνής, αλλά αξιοποιούνται από διάφορους τομείς, όπως η εκπαίδευση, η ψυχοθεραπεία κ.α.

Ειδικότερα στην εκπαίδευση, το θέατρο αποτελεί ισχυρή παιδαγωγική μέθοδο, που έχει υιοθετηθεί από πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο. Η ένταξη του θεάτρου και της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση αποτελεί μία σύγχρονη παιδαγωγική διαδικασία, η οποία αναγνωρίζει τη σημασία της βιωματικής μάθησης και ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Παράλληλα, ενισχύονται δεξιότητες όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η επίλυση προβλημάτων, οι οποίες αποτελούν βασικά στοιχεία της σύγχρονης εκπαίδευσης (Neelands, 2000). Επίσης, η δραματική τέχνη συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, αφού προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να εκφράσουν συναισθήματα μέσα από τη δράση και την αλληλεπίδραση.

Στην προσχολική εκπαίδευση, η δραματική τέχνη έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών για έκφραση, παιχνίδι και δημιουργία. Η αξιοποίησή της στο νηπιαγωγείο συμβάλλει στην ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, της δημιουργικής σκέψης και της αυτοέκφρασης, χωρίς να αλλοιώνει τον πειραματικό και παιγνιώδη χαρακτήρα της (Λενακάκης, 2013, 2015).

Αναφορικά με το Drama in Education (DiE), δηλαδή την εφαρμογή της δραματικής τέχνης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπάρχουν ποικίλες πρακτικές και προσεγγίσεις που αξίζουν μελέτη. Σύμφωνα με το αγγλοσαξονικό μοντέλο, οι εφαρμογές του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύουν τόσο στη γνωστική ανάπτυξη όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη των μαθητών. Στον ελληνικό χώρο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σταδιακή στροφή προς τις πιο βιωματικές και συμμετοχικές μεθόδους, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των διαφορετικών εκδοχών του DiE (Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Συνεπώς, μία από τις πρώτες μορφές εκπαιδευτικού δράματος αποτελεί το δημιουργικό θέατρο (creative dramatics), το οποίο συνδέεται με την προσέγγιση της Nellie McCaslin. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στη δημιουργική έκφραση και στην ελεύθερη αλληλεπίδραση των μαθητών με τη θεατρική διαδικασία (McCaslin, 1996· Λενακάκης, 2024). Μέσα από δραστηριότητες όπως το παιχνίδι ρόλων και ο αυτοσχεδιασμός, επιδιώκεται όχι μόνο η ψυχαγωγία, αλλά και η συνολική ανάπτυξη των μαθητών, διαμέσου της παρατήρησης, της συμμετοχής και της βιωματικής εμπειρίας.

Μία ακόμη σημαντική προσέγγιση από θεωρητικούς όπως η Dorothy Heathcote και ο Gavin Bolton, είναι το εκπαιδευτικό ή εξελισσόμενο δράμα (process drama), το οποίο αναπτύχθηκε

κυρίως στην Αγγλία και στην Αυστραλία. Σύμφωνα με αυτή την κατεύθυνση, το θέατρο αξιοποιείται ως εργαλείο μάθησης, ενσωματωμένο στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την ενίσχυση της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών (Neelands, 2008). Η διδασκαλία μετατρέπεται σε μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία όλοι οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλους και εμπλέκονται σε ένα ομαδικό δραματικό πλαίσιο με ανοιχτή εξέλιξη. Απαραίτητα στοιχεία αυτής της προσέγγισης αποτελούν η καλλιέργεια της φαντασίας και η ενεργή συμμετοχή. Οι προσεγγίσεις των Heathcote και Bolton παρουσιάζουν σημαντικές ομοιότητες, καθώς βάση και των δύο είναι ο αυτοσχεδιασμός και το δραματικό παιχνίδι (Heathcote & Bolton, 1995). Οι ίδιοι αναγνωρίζουν τη σημασία της θεωρητικής γνώσης του θεάτρου, για αυτό και αντιμετωπίζουν τη θεατρική πράξη ως μέσο μάθησης και όχι ως ανεξάρτητη καλλιτεχνική δημιουργία. Με αποτέλεσμα να δίνουν προτεραιότητα στην εκπαιδευτική πλευρά του θεάτρου και λιγότερο στην ολοκληρωμένη καλλιτεχνική και αισθητική εμπειρία.

Μία πιο σύγχρονη προσέγγιση αποτελεί η δραματική αγωγή ή Drama Education, η οποία συνδέεται με την «προσέγγιση των συμβάσεων» (conventions approach). Η προσέγγιση αυτή, που αναπτύχθηκε επίσης στην Αγγλία, συνδυάζει τη θεατρική πράξη με τη θεωρητική γνώση, ενσωματώνοντας στοιχεία από την ιστορία και τη θεωρία του θεάτρου. Περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως το Process Drama, τη χρήση θεατρικών κειμένων, τη μελέτη σημαντικών θεατρικών προσωπικοτήτων και τη δημιουργία παραστάσεων, δηλαδή ένα συνονθύλευμα των παραπάνω προσεγγίσεων (Neelands, 2008). Μέσα από την αξιοποίηση αυτών των πολλαπλών εργαλείων της δραματικής τέχνης, οι μαθητές αναπτύσσονται τόσο σε γνωστικό όσο και σε καλλιτεχνικό επίπεδο. Παράλληλα, ενθαρρύνονται να κατανοήσουν βαθύτερα τον άνθρωπο, να εξερευνήσουν τον κόσμο γύρω τους και να ανακαλύψουν το θέατρο ως μέσο δημιουργίας και έκφρασης.

Συμπερασματικά, το θέατρο και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελούν ισχυρά παιδαγωγικά εργαλεία, τα οποία συμβάλλουν στην ανάπτυξη τόσο των γνωστικών όσο και των συναισθηματικών δεξιοτήτων.

1.4. Ιστορική προσέγγιση/ ανασκόπηση

Η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί σύγχρονο φαινόμενο, αλλά έχει τις ρίζες της σε παλαιότερες εκπαιδευτικές αντιλήψεις που αναγνώρισαν τη σημασία της δράσης και της εμπειρίας στην εκπαίδευση. Ήδη από το πρώτο μισό του 20ου

αιώνα, παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν την τακτική εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην μαθησιακή διαδικασία, ως μέσο ενεργούς συμμετοχής των μαθητών και μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας. Η εμφάνιση του Εκπαιδευτικού Δράματος έδωσε τη δυνατότητα κατανόησης των τρόπων με τους οποίους θα μπορούσε να λειτουργήσει ο μοχλός ανάπτυξης της παιδικής προσωπικότητας σε όλα τα επίπεδα (Τσιάρας, 2005).

Παρόλο που η ιστορία του Εκπαιδευτικού Δράματος αρχίζει στην ουσία την εποχή του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, η εμφάνιση του τοποθετείται στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Από τις πρώτες δεκαετίες ξεκινούν οι πρώτες συζητήσεις, σε άρθρα περιοδικών, εφημερίδων και ξεκινάει η διδασκαλία του σε Πανεπιστήμια της Αμερικής. Κατά τον Παπαδόπουλο (2010) και Τσιάρα (2005), μίας από τους πρωτοπόρους της δραματουργίας, η Winifred Ward, μέσα από την παιδαγωγική της μέθοδο *creative dramatics*, στις ΗΠΑ, είχε στόχο την αναπαράσταση διαφόρων ιστοριών από μαθητές δια μέσου αυτοσχεδιασμών. Από τότε άρχισε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη συμμετοχή των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου, όπως μεταξύ άλλων ήταν η οργάνωση διαφόρων θεατρικών (Παπαδόπουλος, 2010). Η επιρροή της αυτή κυριαρχεί στην Αμερική μέχρι τη δεκαετία του 1960 και συνδέεται άμεσα με τις παιδαγωγικές μαθησιακές θεωρίες των Dewey, Rousseau, Froebel και Pestalozzi, οι οποίοι προσέγγισαν τη δραματική τέχνη περισσότερο ως μέσο βιωματική μάθησης παρά ως μία περιθωριακή, άσκοπο δραστηριότητα (Τσιάρας 2005). Ο John Dewey υποστήριξε τη μάθηση ως μέσο της εμπειρίας («*learning by doing*»), θέτοντας με τον δικό του τρόπο τις βάσεις για την ανάπτυξη βιωματικών μαθησιακών προσεγγίσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, η δραματική τέχνη αναγνωρίστηκε ως ένα ισχυρό εργαλείο που συνδυάζει τη δράση με τη μάθηση, ενισχύοντας τη δημιουργική έκφραση και συμμετοχή των μαθητών (Dewey, 1938).

Στη συνέχεια, κατά τα μέσα του 20ού αιώνα, αναπτύχθηκαν συστηματικές προσεγγίσεις της δραματικής τέχνης στη μάθηση, κυρίως στην Αγγλία. Ταυτόχρονα η εμφάνιση των νέων ρευμάτων και των πρωτοποριακών στοιχείων που αυτά παρουσίαζαν εμπλούτισαν το αντικείμενο της δραματικής τέχνης, με αποτέλεσμα οι πρακτικές και οι καινοτομίες να χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα (Λενακάκης & Παρούση, 2019). Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος περιορίστηκε στην θεατρική αναπαράσταση των γνωστών κειμένων θεατρικών έργων. Το έργο της Dorothy Heathcote, του Gavin Bolton, του Peter Slade και Bryan Way, έπαιξε καθοριστικό ρόλο για την περαιτέρω διαμόρφωση του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαίδευση. Κατά την ίδια περίοδο, όλο και περισσότερες χώρες ενσωμάτωσαν το δράμα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών,

ενταγμένο στη νέα γραμμή εργασίας που επικράτησε σε διεθνής εμβέλεια, με την ονομασία Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) (Τσιάρας, 2005 · Neelands, 2008). Μέχρι το τέλος του 20ου αιώνα, οι προσεγγίσεις γύρω από τη δραματική τέχνη στη εκπαίδευση εμπλουτίστηκαν με νέα θεωρητικά και πρακτικά στοιχεία.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στις αρχές του 1990 πραγματοποιήθηκε σταδιακά η ένταξη της δραματικής τέχνης, στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Αξίζει να σημειωθεί ότι, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις πιο βιωματικές και συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας, γεγονός που ενισχύει την συμβολή της δραματικής τέχνης ως παιδαγωγικό εργαλείο στο σύγχρονο σχολείο (Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Τα ονόματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτελούν τους πρωτοπόρους της δραματικής τέχνης, οι οποίοι συνέβαλαν στην εξέλιξη της θεωρίας και της πρακτικής της (Neelands, 2008). Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσά τους εντοπίζονται στο κίνητρο, στο ρόλο του εμπνευστή δασκάλου, στο περιβάλλον του δράματος και στη διαχείριση του χρόνου διεξαγωγής του (Τσιάρας, 2005). Η ιστορική εξέλιξη του δράματος στην εκπαίδευση αναδεικνύει τη σταδιακή μετάβαση από τις παραδοσιακές μορφές μάθησης σε πιο βιωματικές και συμμετοχικές προσεγγίσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης.

1.5. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση στην πράξη

Η εφαρμογή της δραματικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη φαντασία, τη συμμετοχή και τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών. Η δραματική προσέγγιση, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, δίνει έμφαση στη δράση και στην εμπειρία, καθιστώντας τους μαθητές ενεργούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Fleming, 2001).

Στην πράξη, στα πλαίσια του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου του σχολείου υλοποιείται μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και τεχνικές, όπως για παράδειγμα ο αυτοσχεδιασμός, το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση ιστοριών, οι μουσικοσωματικές ασκήσεις έκφρασης κ.α. Οι παραπάνω τεχνικές επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνήσουν το σώμα και τις δυνατότητες του, να εκφράσουν συναισθήματα, να διερευνήσουν καταστάσεις και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα τους σε ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον (Βεντούλη, Λενακάκης & Βουγιούκας, 2019 · Neelands, 2000).

Επίσης, η δραματική τέχνη μπορεί να συνδεθεί με διάφορα γνωστικά πεδία, όπως η λογοτεχνία, η γλώσσα και η κοινωνική αγωγή, συμβάλλοντας στη διαθεματικότητα της μάθησης. Μέσα από τη δραματική πράξη, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν κριτική σκέψη, να κατανοήσουν έννοιες σε βάθος και να οικοδομήσουν τη γνώση μέσα από το βίωμα (Bolton, 1984).

Σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα, πολλοί νηπιαγωγοί επιλέγουν θεατρικά παιχνίδια για να εντάξουν στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Αλλά η εφαρμογή τους συνήθως σταματάει, ή μειώνεται σημαντικά, όταν ανεβαίνουν οι απαιτήσεις στις τάξεις του δημοτικού. Στην πραγματικότητα, ο χρόνος στο σχολικό πλαίσιο δεν είναι ποτέ αρκετός και τα αντικείμενα που μελετιούνται απαιτούν συνέπεια και αφοσίωση για την επίτευξη ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών στόχων των μαθητών. Επίσης η έλλειψη παιδαγωγών, που να έχουν την απαραίτητη εξειδίκευση και γνώση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, όπως και την ανάλογη εμπειρία δυσκολεύουν την ένταξη του δράματος στο εκπαιδευτικό σύστημα (Μαλιχούδη, 2025).

1.6. Ο ρόλος του εμπνευστή δασκάλου

Η ένταξη της δραματικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί τη σύσταση μιας ομάδας, τη συνεργασία μεταξύ των μελών της, όπως και την δημιουργία ενός φανταστικού κοινωνικού κόσμου (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Στο βιβλίο της Πίγκου-Ρεπούση γίνεται λόγος για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο Εκπαιδευτικό Δράμα και για τους διαφορετικούς ρόλους που καλείται να αναλάβει ο κάθε εκπαιδευτικός. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει να δράσει μέσα στην ομάδα, επηρεάζει τη φύση του μαθήματος και συνιστά ένα ιδιαίτερο και απαραίτητο παιδαγωγικό μέσο. Ο θεατροπαιδαγωγός δεν είναι απλά ο εκπαιδευτικός που θα χρησιμοποιήσει περιστασιακά θεατρικές τεχνικές, αλλά ένας κατάλληλα επιμορφωμένος επαγγελματίας, ο οποίος γνωρίζει τις αρχές και τα εργαλεία του θεάτρου και του παιχνιδιού. Οι αρχές αυτές αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της παιδαγωγικής του πρακτικής και διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος οργανώνει και υλοποιεί τη διδασκαλία του (Λενακάκης, 2014, 2026). Μέσω αυτού διαμορφώνονται διαφορετικά επίπεδα ελέγχου της διαδικασίας, ποικίλες σχέσεις και ισορροπίες ανάμεσα στον/στην διδάσκοντα/ουσα και στους εκπαιδευόμενους, καθώς και εναλλακτικές δυνατότητες για τη σταδιακή αυτονόμηση των συμμετεχόντων στη μαθησιακή τους πορεία (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να είναι «συντονιστής», ο οποίος καθοδηγεί πλήρως την διαδικασία και μεταφέρει τις απαραίτητες πληροφορίες και γνώσεις που θα

βοηθήσει στην ολοκλήρωση του στόχου, «διαμεσολαβητής», ο οποίος θα μεταφέρει όλα τα ερεθίσματα που χρειάζονται οι μαθητές, θα συμμετέχει ενεργά σε όλη τη διαδικασία, όταν το κρίνει απαραίτητο, ή «ενεργοποιητής», ο οποίος έχει ενεργή θέση ως ισότιμο μέλος κατά την διάρκεια ολόκληρης της διαδικασίας. Η επιλογή τους, όπως επίσης και η εναλλαγή τους εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο/η εν λόγω εκπαιδευτικός θέλει να προσεγγίσει τη δραματική διαδικασία και τους στόχους που θέτει. Αναμφίβολα όμως ο εμπνευστής πρέπει να είναι ανοιχτός σε διάλογο, να είναι φορτισμένος με θετικά συναισθήματα και πρέπει να καταφέρει να δομήσει ένα ασφαλές περιβάλλον, μέσα από την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό. Πρώτα θα πρέπει ο ίδιος να προχωρήσει στη προσωπική ανακάλυψη του εαυτού του, για να καταφέρει έπειτα να διεισδύσει στον εσωτερικό κόσμο των παιδιών (Λενακάκης, 2014· Παπαδόπουλος, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο- Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία

2.1 Τι είναι το συναίσθημα;

Η ερώτηση αυτή απασχόλησε αρκετά χρόνια την επιστήμη της φιλοσοφίας και της ψυχολογίας, μέχρι να καταλήξουν σε ένα ορισμό για το τι είναι συναίσθημα. Σύμφωνα με την *Εγκυκλοπαίδεια Britanica*, το συναίσθημα είναι μια σύνθετη εμπειρία συνείδησης, σωματικής αίσθησης και συμπεριφοράς, η οποία αντανακλά την προσωπική σημασία ενός αντικειμένου, ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης. Σύμφωνα με τους Izard (1977) και Ekman (1992), υπάρχουν βασικά συναισθήματα, όπως η χαρά, η λύπη, ο φόβος και ο θυμός, τα οποία είναι καθολικά και βιολογικά προσδιορισμένα. Στην παιδική ηλικία, και ιδιαίτερα στην προσχολική, τα συναισθήματα εκφράζονται με αυθόρμητο και άμεσο τρόπο, καθώς τα παιδιά βρίσκονται στη διαδικασία αναγνώρισης, κατανόησης και ρύθμισής τους. Αυτή η διαδικασία επηρεάζεται σημαντικά από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που αναπτύσσεται το παιδί, και έχει αντίκρισμα στην κοινωνική του προσαρμογή, τη δημιουργία σχέσεων και τη μαθησιακή διαδικασία.

2.2 Συναισθηματική νοημοσύνη

Κατά τον Howard Gardner, ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, η ανθρώπινη νοημοσύνη δεν είναι ενιαία και χωρίζεται σε διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης. Ο Gardner απαριθμεί επτά διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, όπως η γλωσσική- λεκτική, η λογικο-μαθηματική, η χωρική, η μουσική, η κιναισθητική, η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική. Ο Goleman ανέπτυξε τη δική του θεωρία γύρω από τη νοημοσύνη, και έδωσε βάση στη συναισθηματική νοημοσύνη διαχωρίζοντας την από τη γενική νοημοσύνη. Η γενική νοημοσύνη αφορά τη γνωστική ικανότητα κάθε ατόμου, η οποία μπορεί να μετρηθεί και να επηρεάσει όλες τις υπόλοιπες ανθρώπινες ικανότητες, όπως η γνώση, η λογική, η αντίληψη, κ.α. Σύμφωνα με ψυχολογικές έρευνες, η γενική νοημοσύνη είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επιτυχία ή μη ενός ατόμου (Ree & Earles, 1992).

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, κατανοεί, να ρυθμίζει και να εκφράζει τα συναισθήματά του, όπως και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων (Salovey & Mayer, 1990). Κατά τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια αυτή μελετήθηκε ιδιαίτερα και πολλοί είναι οι ερευνητές που προσπάθησαν να της δώσουν έναν ορισμό τόσο στο χώρο της ψυχολογίας όσο και σε άλλους κλάδους της επιστήμης. Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει διάφορες πτυχές και περνάει από διάφορα στάδια, σύμφωνα με την πληθώρα ορισμών που την ορίζουν.

Η έννοια αυτή αναπτύχθηκε περαιτέρω από τον Goleman (1995), ο οποίος υπογράμμισε τη σημασία της στην καθημερινή ζωή και στις κοινωνικές σχέσεις. Κατά τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ανώτερη από τη γενική νοημοσύνη, διότι επικεντρώνεται σε δεξιότητες που καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Οι ικανότητες του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να σκέφτεται με λογική, να μπορεί να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να αντιμετωπίζει αναλόγως τις καταστάσεις και τα προβλήματα που προκύπτουν, είναι μερικά από τα βασικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Λόγος γίνεται, επομένως για την αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, τα κίνητρα, την ενσυναίσθηση και τέλος τις κοινωνικές δεξιότητες (Goleman, 1995).

Σύμφωνα με άλλες προσεγγίσεις, η συναισθηματική νοημοσύνη διαφοροποιείται από την κοινωνική νοημοσύνη. Η πρώτη αφορά την ικανότητα του ατόμου, να κατανοεί, να αναγνωρίζει και διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, ενώ η δεύτερη, με το να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων όπως και την προσαρμογή της συμπεριφοράς του σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες.

Ο παραπάνω όρος συνδέεται στενά με τους όρους κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, σύμφωνα με τους οποίους το άτομο περνάει από μία διαδικασία απόκτησης αξιών και στάσεων της κοινωνικής ζωής. Για αυτό και στην προσχολική ηλικία, η παρουσία και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζεται με δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία και η διαχείριση των συναισθημάτων. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν θεμέλιο για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και τη σχολική ετοιμότητα (Denham, 2006). Τα παιδιά που έχουν εκτεθεί σε κοινωνική και συναισθηματική μάθηση αναπτύσσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοπεποίθηση και τείνουν να έχουν υψηλή σχολική επίδοση (Μαυρουδή, 2014).

2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από τα υπόλοιπα επαγγέλματα, αφού η εργασία του επικεντρώνεται γύρω από τον άνθρωπο, δηλαδή τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί μόνο ως φορέας γνώσης, αλλά ως πρότυπο σε πολλούς τομείς, όπως είναι η συναισθηματική έκφραση και διαχείριση. Επομένως ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι εξοπλισμένος με ένα σύνολο συναισθηματικών, κοινωνικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για μία επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανακαλύπτει καθημερινά τον εαυτό του, να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να μην επιτρέπει να θολώνουν την κρίση του, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, και να αντιμετωπίζει με λεπτότητα και ευαισθησία τις καθημερινές προκλήσεις. Η θέση του εκπαιδευτικού απαιτεί υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, έτσι ώστε να είναι σε θέση να καταλάβει τα συναισθήματα των μαθητών, να προβλέψει και να επιλύσει συγκρούσεις, να προωθήσει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή και μαθητών μεταξύ τους, να προάγει τη συνεργασία και να δημιουργήσει ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για τους μαθητές του, δίνοντας τους τις βάσεις και τα κίνητρα (Jennings & Greenberg, 2009).

Στην προσχολική ηλικία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, καθώς τα παιδιά βρίσκονται σε κρίσιμο στάδιο συναισθηματικής ανάπτυξης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του εμπνευστή και υποστηρικτή, ενθαρρύνοντας την έκφραση των

συναισθημάτων και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές που ο ίδιος έχει επιλέξει (Denham, 2006).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τη Λεγκριανού (2018), αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δρουν μετασχηματιστικά ως προς την εξέλιξη των μαθητών, αφού λειτουργούν ως φορείς ικανοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση, έχοντας σκοπό τον σχηματισμό θετικών σχέσεων με τους μαθητές, οι οποίοι επηρεάζονται από αυτές. Συνεπώς η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί απαραίτητο προσόν του σύγχρονου εκπαιδευτικού, καθώς επηρεάζει τόσο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών όσο και τη δική του επαγγελματική προσωπικότητα.

2.4 Εξελικτική πορεία συναισθηματικής νοημοσύνης

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης και αποτέλεσμα μακράς εξελικτικής πορείας θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με τη φύση των συναισθημάτων και της ανθρώπινης νοημοσύνης. Πρώτος ο Δαρβίνος στο έργο του, τόνισε τον καθοριστικό ρόλο που έχουν τα συναισθήματα στην επιβίωση και στην προσαρμογή του ανθρώπου στο περιβάλλον του (Bar-On, 2006). Μετά από τον Δαρβίνο, η μελέτη των συναισθημάτων πέρασε από βιολογικές και συμπεριφορικές ερμηνείες, σε αναπτυξιακές και ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις. Επομένως, μέχρι τον 20ο αιώνα είχε διαμορφωθεί ένα θεωρητικό υπόβαθρο που επέτρεψε την εμφάνιση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ήδη από της αρχές του 20ού αιώνα, εντοπίζονται οι πρώτες αναφορές από τους ερευνητές. Ο Thorndike (1920) εισήγαγε πρώτος την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, αναφερόμενος στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τις κοινωνικές σχέσεις. Η θεωρία του αυτή έδωσε το έναυσμα για τη μελέτη της νοημοσύνης σε βάθος και την αναγνώριση ότι η νοημοσύνη δεν περιορίζεται μόνο σε γνωστικές δεξιότητες. Την ίδια πορεία ακολούθησε και ο Edgar Doll (1935), ο οποίος ανέπτυξε εργαλεία για την αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς σε παιδιά, συμβάλλοντας στη συστηματική μελέτη των κοινωνικών δεξιοτήτων από τη νεαρή ηλικία. Στη συνέχεια, σημαντικός σταθμός στην εξελικτική πορεία της νοημοσύνης ήταν η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, σύμφωνα με τον οποίο η ανθρώπινη νοημοσύνη διακρίνεται μεταξύ άλλων σε διαπροσωπική και ενδοπροσωπική. Η πρώτη συνδέεται με την κατανόηση των συναισθημάτων τόσο του

εαυτού του όσο και των άλλων και η δεύτερη με την κατανόηση του εαυτού του και την ικανότητα του να θέτει προσωπικούς στόχους και κίνητρα. Καθοριστική υπήρξε επίσης η συμβολή των Salovey και Mayer (1990) κατά το οποίο πάλι η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να επεξεργάζεται και να ρυθμίζει τα συναισθήματα του και του περιβάλλοντος του. Αυτό το μοντέλο διαιρεί την διαδικασία της συναισθηματικής νοημοσύνης σε τέσσερις φάσεις, την αναγνώριση, την κατανόηση, την επεξεργασία και την ρύθμιση των συναισθημάτων (Salovey, Mayer, & Caruso, 2002). Κατά το 1995, ο Goleman διεύρυνε την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, υποστηρίζοντας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία στη ζωή και περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση, τα κίνητρα, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες. Έπειτα, ο Sternberg (1996), στη θεωρία του «Νοημοσύνη της επιτυχίας» τόνισε τη σημασία της προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον, προσαρμόζοντας τις ανάγκες και τις ικανότητες του για την επίτευξη των στόχων του. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την αντίληψη ότι η νοημοσύνη δεν περιορίζεται στη γνωστική διάσταση, αλλά συνδέεται και με πρακτικές και κοινωνικές δεξιότητες. Ταυτόχρονα, ο Bar-On (1997) ανέπτυξε ένα πιο πολυδιάστατο μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης, σύμφωνα με το οποίο το άτομο μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Το μοντέλο αποτελείται από τέσσερις σύνθετους παράγοντες, τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, την προσαρμοστικότητα, τη διαχείριση του άγχους και τη γενική διάθεση του ατόμου.

Συνοψίζοντας, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης διαμορφώθηκε έπειτα από τη συμβολή διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων, οι οποίες υπογράμμισαν τη σημασία των συναισθημάτων, των κοινωνικών σχέσεων και της προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον του. Η εξελικτική αυτή πορεία αποδεικνύει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη ικανότητα, η οποία συνεχίζει να αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Η εξελικτική πορεία της συνδέεται άμεσα με τις θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας, οι οποίες εστιάζουν στην ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του ατόμου. Θεωρητικοί όπως ο Erikson, ο Piaget, και ο Vygotsky ανέδειξαν τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, καθώς και των σταδίων ανάπτυξης στην κατανόηση της συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού.

2.5 Αναπτυξιακές θεωρίες και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί μία σταδιακή διαδικασία, η οποία συνδέεται στενά με τη γνωστική και κοινωνική του εξέλιξη. Η μελέτη της συναισθηματικής ανάπτυξης απαιτεί τη μελέτη της αναπτυξιακής ψυχολογίας και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που επιχειρούν να ερμηνεύσουν την ανάπτυξη του παιδιού (Shaffer, 2008).

Όπως προαναφέρθηκε, το παιδί, ήδη από τα πρώτα στάδια της ζωής του, αρχίζει να εκφράζει και να κατανοεί τα συναισθήματα, ενώ σταδιακά αποκτά την ικανότητα ρύθμισής του και προσαρμογής του στο κοινωνικό περιβάλλον. Από τη βρεφική ηλικία τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με τα πρώτα συναισθήματα, τη χαρά, τη λύπη, το θυμό και το φόβο. Τα συναισθήματα αυτά μπορούν να τα εκφραστούν, χωρίς ωστόσο να τα αναγνωρίζουν, και χωρίς να τα συνδέουν με συναισθηματικές καταστάσεις (Denham, 2006).

Σύμφωνα με τις θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας, η συναισθηματική ανάπτυξη εξελίσσεται μέσα από διακριτά στάδια, τα οποία σχετίζονται με την ηλικία και το επίπεδο ωρίμανσης του παιδιού. Κατά τον Piaget (1952) η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τα συναισθήματα επηρεάζεται από την γνωστική του ανάπτυξη, καθώς η σκέψη του παιδιού εξελίσσεται από το αισθησιοκινητικό στο προενεργητικό στάδιο. Για αυτό και για τον Piaget η μάθηση αποτελεί αποτέλεσμα της γνωστικής ωρίμανσης και ακολουθεί την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού (Salkind, 2006).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erikson (1964) η ανάπτυξη περνάει από διάφορα εξελικτικά στάδια. Κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο της πρωτοβουλίας έναντι της ενοχής. Σύμφωνα με τον Erikson, κατά τη διάρκεια του τρίτου σταδίου ανάπτυξης τα παιδιά αποκτούν απόσταση από τους γονείς και αποκτούν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τις προσωπικές τους ανάγκες. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά είναι πιο ικανά να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να λαμβάνουν αποφάσεις ανεξάρτητα από τη γονεϊκή εξάρτηση. Για το λόγο αυτό τα παιδιά αναπτύσσουν την ανάγκη να εκφράζονται και να αναλαμβάνουν δράση στις καθημερινές προκλήσεις (Salkind, 2006). Παρά την απόσταση από τους γονείς, η ανάγκη για επιβεβαίωση και ενθάρρυνση ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη θετική συναισθηματική ανάπτυξη, ενώ η άρνηση και η κριτική μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα ανασφάλειας και ενοχής.

Παράλληλα, ένας άλλος θεωρητικός ψυχολόγος ο Vygotsky τονίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την συναισθηματική ανάπτυξη, μέσα από την κοινωνικοπολιτισμική του θεωρία. Κατά τον Vygotsky (1978), η ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων του με άλλους και από τα εργαλεία (πχ γλώσσα, θέατρο,

κ.α) που του προσφέρουν τις βάσεις, το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μπορεί να διαμορφώσει την κοσμοαντίληψή του (Salkind, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική ανάπτυξη μπορεί να περιγράψει σε επιμέρους φάσεις. Κατά την παιδική ηλικία η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού περνάει από τρεις διαφορετικές φάσεις. Στη βρεφική ηλικία (0-2 ετών), το παιδί εκφράζει τα τέσσερα βασικά συναισθήματα και αναπτύσσει δεσμούς εξάρτησης και προσκόλλησης με τους γονείς-φροντιστές του. Η χαρά είναι το συναίσθημα που συνδυάζεται με τις όμορφες εικόνες, με τα αγαπημένα πρόσωπα, τις οικείες μυρωδιές και την απόλαυση, ο θυμός και η λύπη εμφανίζονται με τις πρώτες σωματικές ενοχλήσεις (πχ πόνος) ή δυσκολίας και ο φόβος, ο οποίος εκφράζεται μετά από άγνωστες και απρόσμενες καταστάσεις (πχ άγνωστα πρόσωπα). Έπειτα στην ηλικία 2-4 ετών, αρχίζει σταδιακά η αναγνώριση των συναισθημάτων και το παιδί εκφράζει πλέον συνειδητά τα συναισθήματά του και προσπαθεί να τα αυτορρυθμίσει. Στην προσχολική ηλικία (4-6 ετών), τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα της κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού τους και των άλλων, ενισχύεται η ενσυναίσθηση και βελτιώνεται η κοινωνική τους συμπεριφορά. Η παραπάνω διαδικασία επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, εσωτερικούς και εξωτερικούς, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, οι εμπειρίες, η ποιότητα των σχέσεων με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται. Ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία, η κατάλληλη παιδαγωγική υποστήριξη ενισχύει σημαντικά τη συναισθηματική ωρίμανση και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Shaffer, 2008 · Κακοβούλης, 1997).

Συνολικά, η συναισθηματική ανάπτυξη αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών και διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τη μελλοντική τους προσαρμογή και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

2.6 Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη/ Κοινωνικότητα

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία το παιδί μαθαίνει να κατανοεί και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, να αναπτύσσει σχέσεις με τους άλλους και να λειτουργεί αποτελεσματικά σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Αποτελεί σημαντικό βήμα στη πορεία της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού, αφού συνδέεται με τη συμπεριφορά, την επικοινωνία και τη μαθησιακή του πορεία (Jennings & Greenberg, 2009).

Αρχικά η οικογένεια και έπειτα το σχολείο αποτελούν τους πρώτους και πιο βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης. Το παιδί από την ηλικία του βρέφους μαθαίνει ότι ανήκει σε ένα κοινωνικό

πλαίσιο, μέσα από το οποίο το παιδί διαμορφώνει στάσεις, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς. Ιδιαίτερα το σχολικό περιβάλλον προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνική μάθηση, μέσα από οργανωμένες και μη δραστηριότητες. Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά ξεκινούν να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Shaffer, 2008), κυρίως μέσα από το παιχνίδι. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής του θεωρίας, ο ίδιος εισήγαγε την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, η οποία ορίζεται ως η απόσταση μεταξύ του δυνητικού επιπέδου ανάπτυξης του παιδιού και των υφισταμένων δυνατοτήτων του (Salkind, 2006). Παιδιά που εμφανίζουν ανεπτυγμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες παρουσιάζουν καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, υψηλότερη αυτοπεποίθηση και ενσυναίσθηση αλλά και αποτελεσματικότερη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Denham, 2006).

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αποτελεί βασικό συστατικό για τη κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη και την δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (Jennings & Greenberg, 2009). Τα παιδιά σταδιακά αποκτούν την ικανότητα όχι μόνο να κατανοούν τα δικά τους συναισθήματα, αλλά και των άλλων, γεγονός που ενισχύει τη συνεργασία και τη θετική συμπεριφορά (Denham, 2006). Μέσα από τις κοινωνικές αυτές αλληλεπιδράσεις, τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να επιλύουν συγκρούσεις και να κατανοούν τους κοινωνικούς κανόνες. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας του παιδιού και αποτελεί θεμέλιο για την δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Jennings & Greenberg, 2009 · Shaffer, 2008).

Συμπληρωματικά αξίζει να αναφερθεί ότι η ανάπτυξη δεν είναι ίδια για όλα τα παιδιά, καθώς επηρεάζεται από ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα το πολιτισμικό υπόβαθρο, οι οικογενειακές συνθήκες, η ύπαρξη αναπτυξιακών διαφορών και οι εκπαιδευτικές εμπειρίες (Shaffer, 2008). Για τον παραπάνω λόγο, είναι σημαντικό να δημιουργούνται υποστηρικτικά και συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία δεν θα αποκλείουν κανέναν και θα προάγουν την ισότιμη συμμετοχή, και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Συνοπτικά, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αποτελεί βασική προϋπόθεση για την διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός παιδιού και την ένταξη του στο κοινωνικό σύνολο, επηρεάζοντας με καθοριστικό τρόπο την πορεία του τόσο στο σχολείο όσο και στη μετέπειτα ζωή.

2.7 Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη, οι παραπάνω έννοιες αλληλοσυμπληρώνονται και επηρεάζουν την προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνική ζωή. Η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης, ρύθμισης και έκφρασης των συναισθημάτων, η οποία επιτρέπει στο άτομο να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να δημιουργεί λειτουργικές σχέσεις με τους άλλους (Salovey & Mayer, 1990). Οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν την ένταξη του ατόμου στην κοινωνική ζωή, αφού διευκολύνουν την επικοινωνία, τη συνεργασία αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων (Schutte et al., 2001).

Ταυτόχρονα, πολλές είναι οι έρευνες που αποδεικνύουν ότι η ενασχόληση παιδιών και νέων με τις τέχνες, ιδιαίτερα με τη δραματική, επιδρά θετικά στην προσωπική και στην κοινωνική τους ανάπτυξη (Hughes & Wilson, 2004 · Papavassiliou – Alexiou & Zourna, 2016). Η συμμετοχή του ατόμου, κυρίως των παιδιών, σε θεατρικές δραστηριότητες συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτορρύθμισης και της κοινωνικής ένταξης, ενώ παράλληλα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ομαλή μετάβαση του ατόμου στα ώριμα στάδια της ανάπτυξης (Neelands, 2000).

Η δραματική τέχνη, τα τελευταία χρόνια, αποτελεί έναν ιδιαίτερα αποτελεσματικό παιδαγωγικό μέσο για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς θεμελιώνει ένα ασφαλές πλαίσιο εμπιστοσύνης, έκφρασης, αλληλεπίδρασης και βιωματικής μάθησης. Μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες και τη δραματοποίηση, το άτομο αξιοποιεί το σώμα, την κίνηση, το συναίσθημα και τη σκέψη ως εργαλεία έκφρασης και επικοινωνίας (Bolton, 1984). Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στο άτομο να πειραματιστεί με διάφορους ρόλους και καταστάσεις, να εξερευνήσει πτυχές του εαυτού του που δεν γνώριζε και να διαμορφώσει σταδιακά την αυτοεικόνα του (Βεντούλη, Λενακάκης & Βουγιούκας, 2019).

Επίσης, η συμμετοχή σε δραματικές δραστηριότητες μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της ενσυναίσθησης, αφού τα παιδιά μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, ανακαλύπτουν καινούργιες πτυχές, διαφορετικά χαρακτηριστικά και προθέσεις. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και στην ανάπτυξη της ικανότητας λήψης διαφορετικών οπτικών. Μέσα από το δραματικό παιχνίδι, δημιουργείται ένα θετικό κλίμα στην ομάδα, ενισχύοντας το αίσθημα της αποδοχής. Η κοινή δημιουργική διαδικασία βοηθά τα

παιδιά να αναπτύξουν εμπιστοσύνη προς τους άλλους και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από τη συνεργασία (Hughes & Wilson, 2004 · Βεντούλη, Λενακάκης & Βουγιούκας, 2019) .

Κυρίως κατά την προσχολική ηλικία, όπου η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη βρίσκεται σε κρίσιμο σημείο, η δραματική τέχνη και το δραματικό παιχνίδι αποτελεί ένα πολύ σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο παρέμβασης (Λεγκριανού, 2018). Όταν οι παραπάνω διεργασίες πραγματοποιούνται σε συνάρτηση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο, το άτομο πετυχαίνει την καλύτερη κατανόηση του εαυτού και της θέσης του μέσα στη κοινωνία (Al-Yamani, Attallah, & Alsawayfa, 2016).

2.8 Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία

Το παιχνίδι αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά μέσα μάθησης, ανάπτυξης και αλληλεπίδρασης για τα παιδιά. Το παιχνίδι δεν αποτελεί μόνο μία μορφή ψυχαγωγίας, αλλά θεμελιώδη παιδαγωγική διαδικασία μέσα της οποίας τα παιδιά αποκτούν γνώσεις, αναπτύσσουν δεξιότητες και επεξεργάζονται εμπειρίες (Παρασκευόπουλος, 2008). Πληθώρα ερευνών αποδεικνύει ότι το παιχνίδι ενισχύει σημαντικά την κοινωνική, συναισθηματική, ψυχοκινητική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού.

Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, το παιχνίδι έχει κυρίως συμβολικό χαρακτήρα. Παρόλο που τις περισσότερες φορές ο ενήλικας, παιδαγωγός ή γονέας, ορίζει το πλαίσιο και τα αντικείμενα του παιχνιδιού, τα παιδιά μοιράζουν ρόλους, συνεργάζονται, επικοινωνούν και θέτουν τους δικούς τους κανόνες (Duncan & Tarulli, 2023). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ενισχύεται η φαντασία, η δημιουργικότητα και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Κατά τον Vygotsky (1978), το παιχνίδι αποτελεί μία κατεξοχήν κοινωνική δραστηριότητα, καθώς περιλαμβάνει συνθήκες και εμπειρίες που συμβάλλουν στην ουσιαστική αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού. Το παιχνίδι παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη, επισημαίνοντας ότι η συμβολή του δεν σχετίζεται τόσο με τη συχνότητα εμφάνισής του όσο με την ποιότητα και την αναπτυξιακή του λειτουργία. Σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών θα πρέπει να εμφανίζονται κοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές, οι οποίες αποτελούν τα θεμέλια για τα επόμενα στάδια ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό, ο Leont'εν θεωρεί ότι το σχολείο, το παιχνίδι και η εργασία αποτελούν τις βασικές δραστηριότητες που διαμορφώνουν την ανάπτυξη του ατόμου στις σύγχρονες κοινωνίες (Duncan & Tarulli, 2003).

Επίσης σύμφωνα με τον Piaget (1952), το παιχνίδι συμβάλλει σε καθοριστικό βαθμό στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς του επιτρέπει να αφομοιώνει νέες εμπειρίες και να τις εντάσσει στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά του σχήματα. Σύμφωνα με τον Λενακάκη (2015), το παιχνίδι προσφέρει στο άτομο τη δυνατότητα να δημιουργεί με ελευθερία έναν δικό του συμβολικό κόσμο, ο οποίος αντλεί υλικό από τις προσωπικές του εμπειρίες, τα βιώματα και τη φαντασία του. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί κατασκευάζει νοηματικά έναν κόσμο με δικούς του όρους και κανόνες, μέσα στον οποίο εξερευνά τον εαυτό του και το περιβάλλον γύρω του. Παρόλο που η διαδικασία αυτή εκτυλίσσεται σε ένα φανταστικό περιβάλλον, σε μία υποθετική πραγματικότητα, τα στοιχεία που αξιοποιούνται προέρχονται από τα βιώματα και τις πραγματικές εμπειρίες του παιδιού, τα οποία αποτελούν το εργαλείο της δημιουργικής του έκφρασης (Λενακάκης, 2015).

Το παιχνίδι κατέχει κυρίαρχη θέση στην προσχολική ηλικία, αφού αποτελεί μία δραστηριότητα την οποία τα παιδιά επιλέγουν αυθόρμητα και με μεγάλη ευχαρίστηση. Παρόλο που το σχολείο συνδέεται κυρίως με τη μαθησιακή διαδικασία και λιγότερο με το παιχνίδι, στο νηπιαγωγείο το παιχνίδι έχει τον κεντρικό παιδαγωγικό ρόλο (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008).

Κατά την παιδική ηλικία, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το δραματικό παιχνίδι, το οποίο δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράζονται μέσα από ρόλους και να αναπαριστούν καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Μέσα από τη θεατρική διαδικασία, τα παιδιά καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, τη φαντασία και την ικανότητα κατανόησης διαφορετικών οπτικών. Σύμφωνα με έρευνες η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη τάξη επηρεάζει θετικά τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, με τρόπο που ενισχύει τη συνεργασία και την επικοινωνία μέσα σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Ταυτόχρονα, μέσα από το δραματικό παιχνίδι παρατηρείται μείωση στερεοτυπικών αντιλήψεων και συγκρουσιακών συμπεριφορών, αφού ενισχύονται στοιχεία όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοαντίληψη και η κοινωνική ένταξη. Η αυτοαντίληψη επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο κατανοεί, αξιολογεί και αποδέχεται τον εαυτό του, ενώ η αυτοεκτίμηση εκφράζει τη συναισθηματική αξιολόγηση που αποδίδει στις ικανότητες του και στην προσωπική του αξία. Οι δύο παραπάνω έννοιες είναι στενά συνδεδεμένες, αφού η θετική εικόνα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και επηρεάζει σημαντικά την προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική του εξέλιξη (Βεντούλη, Λενακάκης & Βουγιούκας, 2019).

Συμπερασματικά, το παιχνίδι κατά την προσχολική ηλικία δεν αποτελεί μόνο μέσο έκφρασης και εκτόνωσης, αλλά έναν βασικό μηχανισμό που προωθεί την μάθηση και την ανάπτυξη και συμβάλλει καθοριστικά στη συνολική εξέλιξη των παιδιών.

2.9 Προσχολική ηλικία και δημιουργική σκέψη

Η λειτουργία του εγκεφάλου είναι μία συνεχής διαδικασία κατά την οποία το άτομο λαμβάνει ερεθίσματα από το περιβάλλον, αποθηκεύει πληροφορίες, τις οποίες μέσω της σκέψης μπορεί να επεξεργαστεί και καταλήγει στην παραγωγή ιδεών και ενεργειών. Σε αυτές τις διαδικασίες εντάσσεται και η δημιουργική σκέψη, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να προσεγγίζει με ευελιξία και ελευθερία δεδομένα και καταστάσεις, να τα επεξεργάζεται και να παράγει ιδέες και λύσεις (Παρασκευόπουλος, 2008). Η δημιουργική σκέψη είναι από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν όλοι οι άνθρωποι δυνητικά, αλλά αναπτύσσεται περαιτέρω μέσω εκπαιδευτικών διαδικασιών και παιδαγωγικών εμπειριών.

Κατά την προσχολική ηλικία, η δημιουργική σκέψη αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά χαρακτηρίζονται από έντονο αυθορμητισμό, φαντασία και συμβολικό παιχνίδι, στοιχεία που ευνοούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τους ψυχολόγους, τα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης είναι η ευελιξία, η πρωτοτυπία, η διαφορετικότητα των συλλογισμών και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Σιούτας, 2008).

Οι επιστημονικές έρευνες υπογραμμίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την δημιουργική σκέψη, όπως είναι το φύλο, η πολιτισμική ταυτότητα, ο δείκτης ευφυΐας, οι στάσεις ζωής, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και η αντιμετώπιση προβλημάτων στο τομέα της εκπαίδευσης και της υγείας.

Κατά την προσχολική ηλικία, η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης προκύπτει κυρίως μέσα από τη φαντασία, τη βιωματική μάθηση και το παιχνίδι. Για αυτό το λόγο υποστηρίζεται μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες εκπαιδευτικών και παιδιών, οι οποίες βασίζονται σε κοινά βιώματα και ενδιαφέροντα. Μέσα από αυτές τις δομημένες δραστηριότητες δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να επιλύσουν προβλήματα με δημιουργικό τρόπο, να διερευνήσουν, να επεξεργαστούν και να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες και υλικά, καθώς και να πειραματίζονται και να δοκιμάζουν (Vygotsky, 1978 · Salking, 2006).

Επίσης η δημιουργική σκέψη συνδέεται και με την ικανότητα συναισθηματικής έκφρασης. Μέσα από ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες, τα παιδιά παρατηρούν, συνεργάζονται, επικοινωνούν, εκφράζονται και επεξεργάζονται εμπειρίες που βοηθούν στη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού και των άλλων, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού (Ακριτίδου, 2014).

Κατά συνέπεια, η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στην προσχολική ηλικία συμβάλλει ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ενισχύοντας όχι μόνο τη γνωστική του ευελιξία αλλά και την κοινωνικοσυναισθηματική του ωρίμανση.

Ερευνητικό μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Σχεδιασμός της έρευνας

3.1 Ερευνητική προσέγγιση

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας ως καταλληλότερη ερευνητική μέθοδος, επελέγη η ποιοτική προσέγγιση με θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Η παραπάνω επιλογή κρίθηκε αναγκαία, καθώς η ποιοτική έρευνα επιτρέπει την άμεση επαφή με τα μέλη του δείγματος, όπως και με τις συμπεριφορές και τα βιώματα τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο ερευνητής καλείται να βιώσει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία μαζί με τους συμμετέχοντες και να συγκεντρώσει το υλικό και τα αποτελέσματα που χρειάζεται μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση.

3.2 Ερευνητική στρατηγική

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ως καταλληλότερη στρατηγική μέθοδος επελέγη η έρευνα δράσης (action research), κατά την οποία ο ερευνητής μπορεί να δρα κατά τη διάρκεια της έρευνάς του. Σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσάφο (2003), η έρευνα δράσης πρόκειται για μία διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία, κατά την οποία η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται μέσα από τη συνεργασία με σκοπό την ενίσχυση της κατανόησης και την επίτευξη συλλογικού αναστοχασμού, τη βελτίωση και την προσαρμογή του ερευνητή σε πραγματικές συνθήκες. Η επιλογή της παραπάνω στρατηγικής κρίθηκε κατάλληλη, καθώς η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε όχι μόνο στη θεωρητική διερεύνηση της συμβολής της δραματικής τέχνης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων αλλά και στη

μεθοδολογία, στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και τη συνεχή αξιολόγηση μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης σε πραγματικές συνθήκες, επιτρέποντας την προσαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών.

Στόχος αυτής της έρευνας δεν είναι η γενικευμένη μελέτη αυτού του πεδίου εκπαίδευσης ούτε η διατύπωση καθολικών συμπερασμάτων. Αντιθέτως η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια, με σκοπό την βελτίωση των πρακτικών της εστιάζει στο δικό της σχολικό περιβάλλον. Γνωρίζοντας λοιπόν το δείγμα της και με την ικανότητα της να αντιμετωπίζει τις προβληματικές καταστάσεις, μπορεί να αναζητήσει λύσεις προσαρμοσμένες για την ομάδα της, αποφεύγοντας τις γενικευμένες προσεγγίσεις. (Κατσαρού & Τσάφος (2003).

3.3 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξετάσει κατά πόσο η εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου ενισχύει την αναγνώριση, την κατανόηση, τη διαχείριση και την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών. Παράλληλα η μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση της επίδρασης του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, καθώς και στην ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής αλληλεπίδρασης.

Μέσα από τη συμμετοχή των νηπίων σε δραματικές δραστηριότητες, επιχειρείται η κατανόηση της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού και κατά πόσο αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο μάθησης για την ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών.

Κατά συνέπεια, η έρευνα στοχεύει επίσης στη παρατήρηση, καταγραφή και αποτίμηση των αλλαγών που παρατηρούνται στη συναισθηματική έκφραση και συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, καθώς και στην ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στην αξιοποίηση της δραματικής τέχνης ως παιδαγωγικό μέσο στην προσχολική εκπαίδευση, προσφέροντας πρακτικά και θεωρητικά δεδομένα για την αξιοποίηση τους από ερευνητές και εκπαιδευτικούς στον συγκεκριμένο τομέα.

3.4 Ερευνητικά ερωτήματα / υποθέσεις

Λαμβάνοντας υπόψιν τον σκοπό της παρούσας έρευνας, διαμορφώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Με ποιους τρόπους συμβάλλει το δραματικό παιχνίδι στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;
2. Πώς μπορεί να επηρεάζει το δραματικό παιχνίδι την ικανότητα των νηπίων να εκφράζουν τα συναισθήματα τους;
3. Πώς συμβάλλει στη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, η συμμετοχή τους σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες;
4. Με ποιους τρόπους επηρεάζει το δραματικό παιχνίδι την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως είναι η επικοινωνία και η συνεργασία;
5. Συμβάλει, και αν ναι, κατά πόσο το δραματικό παιχνίδι στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών του νηπιαγωγείου;
6. Ποιες αλλαγές παρατηρούνται στη συμπεριφορά και αλληλεπίδραση των παιδιών κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης;

3.5 Δείγμα και πληθυσμός της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας αφορά παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγείο. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 10 παιδιά προσχολικής ηλικίας, 4 έως 7 ετών, τα οποία απασχολούνται καθημερινά στο νηπιαγωγείο και συμμετέχουν σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο του Μονάχου, στη Γερμανία, το οποίο λειτουργεί με βάση την αρχή της ένταξης (inclusion), υποστηρίζοντας τη συμμετοχή παιδιών στο τμήμα με διαφορετικά αναπτυξιακά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η πλειονότητα των παιδιών προέρχεται από οικογένειες μεταναστών, συμπεριλαμβανομένων παιδιών πρώτης, δεύτερης και τρίτης γενιάς, γεγονός που προσδίδει στην εκπαιδευτική διαδικασία, πολυπολιτισμικό χαρακτήρα.

Επιπλέον, στο εν λόγω τμήμα φοιτούν παιδιά με διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, συμμετέχουν ένα παιδί με κινητικές βλάβες, δύο παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και ένα παιδί με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα. Η σύνθεση αυτού του τμήματος καθιστά το μαθησιακό πλαίσιο ιδιαίτερα σύνθετο, αναδεικνύοντας τη σημασία της ενταξιακής προσέγγισης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε για λόγους ευκολίας, αφού η ερευνήτρια έχει άμεση πρόσβαση σε αυτό, λόγω της θέσης της στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο ως νηπιαγωγός. Το δείγμα περιλαμβάνει παιδιά μόνο από την τάξη της ερευνήτριας, προκειμένου να διατηρηθεί η φυσικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και να ενισχυθεί η συμμετοχικότητα.

Η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα ήταν εθελοντική και πραγματοποιήθηκε με σεβασμό στις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας. Παράλληλα, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έγινε μετά από σύμφωνη γραπτή συγκατάθεση των γονέων/ κηδεμόνων και της εκπαιδευτικής δομής, διασφαλίζοντας την προστασία των προσωπικών δεδομένων και την ανωνυμία.

3.6 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων στη παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης και καταγραφής, η οποία θεωρείται κατάλληλη για τη μελέτη της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης των νηπίων στο φυσικό τους περιβάλλον (Robson, 2007). Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε ταυτόχρονα με την υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων, επιτρέποντας την άμεση καταγραφή των λεκτικών και μη λεκτικών δεδομένων (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Το ημερολόγιο παρατήρησης αποτέλεσε το βασικό εργαλείο για την διεκπεραίωση αυτής της έρευνας. Σε αυτό καταγράφονταν συστηματικά οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας αμέσως μετά από κάθε συνάντηση. Στο ημερολόγιο περιγράφονται οι συμπεριφορές των παιδιών, οι αλληλεπιδράσεις τους, οι αντιδράσεις τους στις δραστηριότητες, καθώς και οι παρατηρήσεις που σχετίζονται με την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη.

Το ημερολόγιο σαν εργαλείο παρατήρησης επιτρέπει την αποτύπωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε βάθος, δίνοντας έμφαση στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Μέσα από την καταγραφή του ημερολογίου φαίνεται η πορεία των μαθητών και των συναντήσεων,

γεγονός που βοηθάει στην αναγνώριση μοτίβων συμπεριφοράς και στην αποτύπωση αλλαγών που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Επίσης, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκαν κύκλοι συζήτησης, πριν και μετά τις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Οι συζητήσεις αυτές επέτρεπαν στα παιδιά να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα και να μοιραστούν εμπειρίες που σχετίζονται με αυτά, συμβάλλοντας στη καλύτερη κατανόηση της συναισθηματικής τους κατάστασης και της διαδικασίας των δραστηριοτήτων.

Παράλληλα, το οπτικό υλικό των συναντήσεων συνέβαλε σημαντικά στην μαθησιακή διαδικασία, καθώς ήταν αναρτημένο σε εμφανές και προσβάσιμο για τα παιδιά σημείο, στη γωνιά της ηρεμίας, μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου. Η συνεχής παρουσία του οπτικού υλικού λειτούργησε ως έναυσμα για αυθόρμητες συζητήσεις και αναστοχασμό κατά την καθημερινή ρουτίνα των παιδιών. Οι συζητήσεις αυτές, παρόλο που δεν ήταν δομημένες, όπως και η παρατήρηση των παιδιών, από μακριά, για το πως χρησιμοποιούν ελεύθερα το υλικό αυτό, αποτέλεσαν σημαντική πηγή ποιοτικών δεδομένων και ανέδειξαν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους.

Οι παραπάνω μέθοδοι αποτέλεσαν τα βασικά εργαλεία αυτής της ποιοτικής έρευνας και συνέβαλαν στην κατανόηση της συμβολής του δραματικού παιχνιδιού στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

3.7 Ανάλυση των δεδομένων

Μετά από την ολοκλήρωση κάθε θεατροπαιδαγωγικής συνάντησης, καταγράφονταν στο ημερολόγιο της ερευνήτριας οι παρατηρήσεις σχετικά με την πορεία της συνάντησης, τη συμμετοχή, τη συμπεριφορά, την αλληλεπίδραση και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών. Το ημερολόγιο αυτό αποτέλεσε το βασικό υλικό για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε μετά από επανειλημμένη μελέτη, ώστε να επιτευχθεί εξοικείωση με τα δεδομένα και να εντοπιστούν πιθανά επαναλαμβανόμενα μοτίβα και σημαντικά περιστατικά που να απαντούν στους στόχους της έρευνας. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των ευρημάτων, κατά την οποία καταγράφηκαν στοιχεία που αφορούσαν την αναγνώριση, κατανόηση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων όπως και στοιχεία για την πορεία ενίσχυσης της ενσυναίσθησης, της επικοινωνίας, της

συνεργασίας και τις αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών και στη δυναμική του τμήματος (Robson, 2007).

Τα επιμέρους ευρήματα οργανώθηκαν σε θεματικές ενότητες, οι οποίες αντιστοιχούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρέμβασης. Με αυτό τον τρόπο πραγματοποιήθηκε η συστηματική ερμηνεία των δεδομένων και η διερεύνηση της συμβολής της Δραματικής Τέχνης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών του νηπιαγωγείου.

3.8 Σχεδιασμός και πορεία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας του νηπιαγωγείου. Η παρέμβαση περιλάμβανε συνολικά δώδεκα συναντήσεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα δύο μηνών, δύο φορές την εβδομάδα. Μεταξύ των συναντήσεων μεσολάβησαν οι διακοπές του Πάσχα, κατά τις οποίες κάποια από τα παιδιά απουσίασαν. Η διάρκεια κάθε συνάντησης κυμαινόταν από 40 έως 50 λεπτά, έτσι ώστε τα παιδιά να είναι παραγωγικά χωρίς να προκαλείται κόπωση ή απώλεια ενδιαφέροντος. Η σταθερή χρονική δομή των συναντήσεων συνέβαλε στη δημιουργία ενός προβλέψιμου και ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος.

Οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια. Στο τμήμα ήταν παρόν και ένας νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης, ο οποίος δεν συμμετείχε ενεργά στη διαδικασία αλλά ήταν εκεί για την υποστήριξη του ενός παιδιού με αυτισμό.

Κάθε συνάντηση περιλάμβανε κύκλο συζήτησης, μία κινητική δραστηριότητα-ζέσταμα, δύο βασικές δραστηριότητες και μια δραστηριότητα αποθεραπείας για το κλείσιμο της συνάντησης. Η πορεία της παρέμβασης ακολούθησε μία σταδιακή εξέλιξη, ξεκινώντας από δραστηριότητες εξοικείωσης και καταλήγοντας σε σύνθετες μορφές δραματικής έκφρασης. Η δομή αυτή βοήθησε τα νήπια να εξοικειωθούν με τη διαδικασία, να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες και να αναπτύξουν σταδιακά την αυτοπεποίθησή τους.

Μετά το τέλος των συναντήσεων η ερευνήτρια κατέγραφε τις παρατηρήσεις της στο ημερολόγιο, αποτυπώνοντας την εξέλιξη, την συμμετοχή και την συμπεριφορά των παιδιών. Επίσης έγινε η αυτολεξεί καταγραφή δηλώσεων των παιδιών, όπου θεωρούνταν σημαντικό. Η συνεχής παρατήρηση και καταγραφή επέτρεψε την αξιολόγηση της επίδρασης της παρέμβασης στη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Συμπερασματικά, ο σχεδιασμός της έρευνας ήταν βασισμένος σε μία συστηματική και δομημένη προσέγγιση, η οποία συνδύασε την εκπαιδευτική πράξη με τη θεωρία της δραματικής τέχνης, εμπλέκοντας τα παιδιά ενεργά στο να μάθουν βιωματικά.

3.9 Σχεδιασμός θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων βασίστηκε στις αρχές της δραματικής τέχνης και της βιωματικής μάθησης, για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι δραστηριότητες των παρεμβάσεων ήταν σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν εύκολα από την εκπαιδευτικό και τα παιδιά (Τσιάρας, 2003).

Οι παρεμβάσεις αξιοποίησαν υλικό από το δραματικό παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, την δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων και την μουσικοκινητική αγωγή. Μέσα από τις παραπάνω δραστηριότητες τα παιδιά μπόρεσαν να εκφραστούν ελεύθερα και να εξερευνήσουν τα συναισθήματα τους σε ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον.

Κεντρικός άξονας του σχεδιασμού της παρέμβασης αποτέλεσε η σταδιακή εξέλιξη των δραστηριοτήτων, από εισαγωγικές θεωρητικές συζητήσεις, σε απλές μορφές παιχνιδιού, κίνησης και εξοικείωσης προς πιο σύνθετες δραματικές ασκήσεις. Στις αρχικές συναντήσεις δόθηκε έμφαση στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, αλλά και κατανόησης στο ποιοι είμαστε, τι κάνουμε και γιατί το κάνουμε. Στη συνέχεια οι δραστηριότητες επικεντρώθηκαν στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων μέσα από αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδια ρόλων και φανταστικά σενάρια. Μέσα από αυτή την διαδικασία, τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, να κατανοήσουν διαφορετικές οπτικές και να εξελίξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Κάθε συνάντηση ακολουθούσε μια βασική δομή, η οποία περιλάμβανε:

α) δραστηριότητες εισαγωγής και ενεργοποίησης του σώματος,

β) βασικές δραματικές δραστηριότητες,

γ) δραστηριότητες αναστοχασμού και αποφόρτισης.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ανάγκες, τη διάθεση και τα χαρακτηριστικά της ομάδας, λαμβάνοντας υπόψη την παρουσία παιδιών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την πολυπολιτισμική σύνθεση της τάξης. Αυτή η ευελιξία στο

σχεδιασμό των συζητήσεων επέτρεψε την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών, ενισχύοντας την ένταξη και τη συνεργασία.

Συνολικά, η παραπάνω θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση σχεδιάστηκε ως μια εξελισσόμενη διαδικασία, συνδυάζοντας τη θεωρία με την πράξη και προσφέροντας στα παιδιά ίσες ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση και ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων.

3.10 Περιορισμοί της έρευνας

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα μελέτη εμφανίζονται κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι είναι πολύ σημαντικό να αναγνωριστούν, αφού επηρεάζουν την γενίκευση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας αφορά το μέγεθος και τη φύση του δείγματος. Όπως προαναφέρθηκε η μελέτη πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο και στο τμήμα στο οποίο εργάζεται η ερευνήτρια, δηλαδή σε περιορισμένο αριθμό μαθητών, γεγονός που δεν επιτρέπει την γενίκευση των ευρημάτων σε ευρύτερο πληθυσμό.

Επίσης, δεδομένου ότι η έρευνα βασίζεται στη ποιοτική μεθοδολογία και πιο συγκεκριμένα στη μέθοδο της παρατήρησης, η οποία, παρά τα πλεονεκτήματά της, ενδέχεται να περιέχει και στοιχεία υποκειμενικότητας. Η ερμηνεία των δεδομένων και των αποτελεσμάτων επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό από την οπτική της ερευνήτριας, από την καθημερινή επαφή της με τα παιδιά τον τελευταίο ένα χρόνο και από την γνώση των χαρακτήρων και των αναγκών του συγκεκριμένου δείγματος.

Ένας ακόμη βασικός περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με την διάρκεια της παρέμβασης. Παρότι οι δώδεκα συναντήσεις προτείνονται για την συγκέντρωση επαρκών δεδομένων και αποτελεσμάτων για την παρατήρηση αλλαγών στη συμπεριφορά των παιδιών, μία μεγαλύτερη σε διάρκεια σειρά συναντήσεων, θα μπορούσε να προσφέρει πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι κατά το διάστημα της παρέμβασης μεσολάβησαν οι δύο εβδομάδες διακοπών του Πάσχα, όπως και μία μεγάλη απώλεια στη δυναμική του τμήματος, καθώς κατά την διάρκεια αυτών των δύο μηνών, αποχώρησαν από το τμήμα οι δύο από τους τρεις βασικούς νηπιαγωγούς, αφήνοντας μόνη της την ερευνήτρια στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα. Η ερευνήτρια-νηπιαγωγός δέχτηκε βοήθεια από άλλους νηπιαγωγούς του σχολείου, παρόλα αυτά αιωρούνταν μία αβεβαιότητα και ανασφάλεια στη τάξη, όπως και μία δυσκολία στην προτεραιοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Επιπρόσθετα, η παρουσία των παιδιών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η πολυπολιτισμική σύνθεση του τμήματος, αν και αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο της έρευνας, ενδέχεται να επηρέασαν τη δυναμική της εν λόγω ομάδας και τη συμμετοχή των παιδιών.

Τέλος, εξωτερικοί παράγοντες, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, η καθημερινή διάθεση των παιδιών, το ωρολόγιο πρόγραμμα ενδέχεται να επηρέασαν τη συμπεριφορά των νηπίων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, αφού δεν είναι δυνατόν να ελεγχθούν πλήρως στο πλαίσιο της παραπάνω έρευνας.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, το βάρος και τη συναισθηματική πίεση της ερευνήτριας, η έρευνα παρέχει χρήσιμα ευρήματα και συμβάλλει στην κατανόηση της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Κεφάλαιο 4ο: Παρέμβαση και ανάλυση δεδομένων

4.1 Δομή και οργάνωση της παρέμβασης

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η υλοποίηση της παρέμβασης, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Σκοπός της παρέμβασης ήταν η ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αξιοποιώντας δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού και κατ' επέκταση της δραματικής τέχνης.

Η παρέμβαση περιλάμβανε δώδεκα συναντήσεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν δύο φορές την εβδομάδα, με διάρκεια 40-50 λεπτών η καθεμία. Σε κάθε συνάντηση δοκιμάζονταν τρεις έως τέσσερις δραστηριότητες, οι οποίες είχαν βιωματικό και παιγνιώδη χαρακτήρα.

Η πορεία της παρέμβασης εξελίχθηκε σταδιακά, ξεκινώντας από μία γενική προσέγγιση γύρω από την έννοια των συναισθημάτων και προχωρώντας στη διερεύνηση συγκεκριμένων συναισθημάτων και των τρόπων έκφρασής τους, μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες.

4.2 Θεματική οργάνωση των συναντήσεων

Η πρώτη συνάντηση της ερευνήτριας και των παιδιών είχε εισαγωγικό χαρακτήρα, καθώς τα παιδιά πρώτη φορά συμμετείχαν σε μία εντατική θεατρική διαδικασία και επικεντρώθηκε στη γνωριμία με το αντικείμενο και τη συζήτηση και εξοικείωση των παιδιών με την έννοια των συναισθημάτων. Μέσα από τις πρώτες δραστηριότητες τα παιδιά εξέφρασαν αρχικές

αντιλήψεις και προσωπικές εμπειρίες που σχετίζονται με συναισθηματικές καταστάσεις. Στην πρώτη συνεδρία ήταν σημαντικό να τεθούν οι βάσεις για τη διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ της ομάδας. Στις επόμενες συναντήσεις το υλικό χωρίστηκε σε ενότητες-κύκλους συναισθημάτων.

Κατά τη δεύτερη και τρίτη συνάντηση, το συναίσθημα που μελετήθηκε ήταν η χαρά. Τα παιδιά συμμετείχαν σε κινητικές δραστηριότητες, θεατρικά παιχνίδια και ασκήσεις έκφρασης, διερευνώντας τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται η χαρά, καθώς και τις καταστάσεις που τη συνοδεύουν.

Η τέταρτη και πέμπτη συνάντηση επικεντρώθηκαν στο συναίσθημα της λύπης. Μέσα από τη δραματοποίηση και το συμβολικό παιχνίδι, τα παιδιά προσέγγισαν το συναίσθημα της λύπης, χωρίς να νιώθουν άσχημα για αυτό, προτείνοντας μάλιστα και λύσεις για την εξομάλυνση του.

Κατά την έκτη και έβδομη συνάντηση μελετήθηκε το συναίσθημα του θυμού. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να αναγνωρίσουν τις εκφάνσεις του θυμού, να τις εκφράσουν και να τις διαχειριστούν.

Στην όγδοη και ένατη συνάντηση, η θεματική επικεντρώθηκε στο συναίσθημα του φόβου. Τα παιδιά μοιράστηκαν τις δικές τους εμπειρίες, συμμετείχαν σε παιχνίδια ρόλων και αφήγησης, προσεγγίζοντας το συναίσθημα αυτό σε ένα πλαίσιο ασφάλειας.

Τέλος οι τελευταίες τρεις συναντήσεις είχαν συνθετικό χαρακτήρα. Ο στόχος ήταν να αξιοποιηθούν όλα τα στοιχεία που έχουν αντληθεί από τα τέσσερα συναισθήματα, συμμετέχοντας σε πιο σύνθετες δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, που ενίσχυσαν την αναγνώριση, διάκριση, σύνδεση και κατανόηση των συναισθημάτων.

4.3 Παιδαγωγική προσέγγιση της παρέμβασης

Το δραματικό παιχνίδι αποτέλεσε το βασικό εργαλείο για την υλοποίηση της παρέμβασης, η οποία βασίστηκε σε βιωματικές και συμμετοχικές μορφές μάθησης. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ενθάρρυναν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την άμεση εμπλοκή των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας τους.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων υπήρξε ευελιξία στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και δυνατότητες όλων των παιδιών. Οι

δραστηριότητες φαίνεται να ενίσχυσαν τη συμμετοχικότητα και τη συμπερίληψη και να βοήθησαν στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο τα παιδιά ήταν ελεύθερα να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, χωρίς να φοβούνται τη μετέπειτα κριτική.

Τα παιδιά μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τη δραματοποίηση είχαν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν συναισθηματικές καταστάσεις που είτε έχουν ζήσει είτε όχι, να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους και να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Επίσης παρατηρήθηκε ότι η ομαδική διάσταση των δραστηριοτήτων βοήθησε στην ενίσχυση της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των παιδιών.

4.4 Αποτελέσματα της έρευνας

Στη παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την υλοποίηση της παρέμβασης. Η ανάλυση αυτή βασίζεται στο ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας, στο οποίο καταγράφηκαν οι αντιδράσεις, οι συμπεριφορές και η συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Για την καλύτερη κατανόηση αλλά και οργάνωση της παρέμβασης, τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικούς κύκλους. Κάθε κύκλος περιλαμβάνει την περιγραφή και το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, την ανάλυση των παρατηρήσεων και τον αναστοχασμό της εκάστοτε θεματικής διαδικασίας.

4.4.1 Α' κύκλος- Εισαγωγή στα συναισθήματα

4.4.1.1 Περιγραφή και σχεδιασμός α' κύκλου

Ο α' κύκλος της παρέμβασης αντιστοιχεί στην πρώτη επαφή των παιδιών με το αντικείμενο και είχε εισαγωγικό χαρακτήρα. Στόχος ήταν η εισαγωγή στη θεματική της παρέμβασης και η εξοικείωση των παιδιών με την έννοια των συναισθημάτων.

Οι δραστηριότητες επικεντρώθηκαν στην ελεύθερη έκφραση και στην ανάδυση των αρχικών αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με τα συναισθήματα. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν το πρόσωπο, το σώμα και το λόγο για να επικοινωνήσουν τι σημαίνουν για αυτά τα συναισθήματα και πώς αυτά μεταφράζονται στο σώμα τους.

4.4.1.2 Ανάλυση των παρατηρήσεων

Μέσα από την καταγραφή των παρατηρήσεων προέκυψε ότι τα νήπια είχαν ήδη μία βασική, αλλά αποσπασματική κατανόηση των συναισθημάτων. Τα παιδιά από τέσσερα έως έξι χρονών μπορούσαν να ονομάσουν τα βασικά συναισθήματα, χωρίς ωστόσο να μπορούν να τα περιγράψουν με σαφήνεια ή να τα συνδέσουν με προσωπικές τους εμπειρίες. Τα παιδιά από τρία έως τέσσερα ετών δεν μπορούσαν να ονομάσουν τα συναισθήματα ή τα μετέφραζαν απλοϊκά με τον δικό τους τρόπο επικοινωνίας.

Στην ερώτηση *Πώς νιώθεις σήμερα;* αυτή τη στιγμή που μιλάμε, έχοντας μπροστά τους εικόνες που απεικόνιζαν παιδιά με τα βασικά συναισθήματα, δίνονται ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις.

- ❖ Σήμερα νιώθω καλά. (Παιδί, 3 ετών)

Ημερολόγιο ερευνήτριας

- ❖ Σήμερα νιώθω χαρούμενη γιατί το απόγευμα έχω λογοθεραπεία. (Παιδί, 6 ετών)

Ημερολόγιο ερευνήτριας

Κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων, παρατηρήθηκε επίσης ότι ορισμένα νήπια συμμετείχαν πιο ενεργά στη διαδικασία, εκφράζοντας σκέψεις και εμπειρίες, ενώ άλλα παρουσίασαν διστακτικότητα. Η χρήση κίνησης και παιχνιδιού συνέβαλε στη σταδιακή ενεργοποίηση των πιο επιφυλακτικών παιδιών.

Παράλληλα, καταγράφηκαν πρώιμες μορφές ενσυναίσθησης, αφού πολλά παιδιά ανταποκρίθηκαν στις εκφράσεις των συνομηλίκων τους, αναγνωρίζοντας και σχολιάζοντας τα συναισθήματα τους.

4.4.1.3 Σχολιασμός του κύκλου

Μέσα από το πρώτο κύκλο της παρέμβασης, ο οποίο αποτελεί σημαντική βάση για την εξέλιξη της παρέμβασης, αναδείχθηκε το αρχικό επίπεδο των παιδιών όσον αφορά την κατανόηση των συναισθημάτων.

Η ύπαρξη διαφορετικών επιπέδων συμμετοχής υπογραμμίζει το πόσο σημαντικό είναι να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο όλα τα παιδιά μπορεί να αισθάνονται ελεύθερα να εκφραστούν. Η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού φάνηκε να διευκολύνει την

έκφραση των συναισθημάτων, ιδιαίτερα για τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες στη λεκτική έκφραση.

Στο σύνολο του, ο κύκλος αυτός συνέβαλε στην ενίσχυση της ομάδας και δημιούργησε τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την περαιτέρω εξερεύνηση των επιμέρους συναισθημάτων κατά τους επόμενους κύκλους.

4.4.2 Β' κύκλος- Το συναίσθημα της χαράς

4.4.2.1 Περιγραφή και σχεδιασμός β' κύκλου

Ο δεύτερος κύκλος της παρέμβασης επικεντρώθηκε στο συναίσθημα της χαράς και πραγματοποιήθηκε κατά τη δεύτερη και τρίτη συνάντηση. Η χαρά επιλέχθηκε ως το πρώτο συναίσθημα που προσεγγίστηκε στην παρέμβαση, αφού αποτελεί ένα από τα πιο οικεία συναισθήματα που αναγνωρίζουν και εκφράζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στόχος των συναντήσεων ήταν τα παιδιά να αναγνωρίσουν το συγκεκριμένο συναίσθημα, να το συνδέσουν με θετικές εμπειρίες της καθημερινότητας και να διερευνήσουν τους τρόπους έκφρασής του.

Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν βασίστηκαν στο δραματικό παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, την κίνηση και τη μουσική. Τα παιδιά συμμετείχαν σε αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδια ρόλων, κινητικές ασκήσεις έκφρασης και παιχνίδια ομαδικότητας και συνεργασίας.

Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν αφηγηματικά στοιχεία και οπτικό υλικό, ώστε τα παιδιά να συνδέσουν το συναίσθημα με πρόσωπα, καθημερινές εμπειρίες και γεγονότα.

4.4.2.2 Ανάλυση παρατηρήσεων

Κατά την διάρκεια της δεύτερης και τρίτης συνάντησης παρατηρήθηκε αυξημένη συμμετοχή των παιδιών στις ασκήσεις, γεγονός που πιθανόν συνδέεται με τη θετική φύση του συναισθήματος της χαράς. Η πλειοψηφία των παιδιών ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό, συμμετέχοντας ενεργά σε θεατρικά και κινητικά παιχνίδια.

Μέσα από τις δραστηριότητες, τα παιδιά κατάφεραν να αναγνωρίσουν καταστάσεις που προκαλούν χαρά, κλήθηκαν να εξηγήσουν μερικές από αυτές και ταυτόχρονα να μοιραστούν ίδιες ή παρόμοιες εμπειρίες. Η χρήση του οπτικού υλικού βοήθησε τα παιδιά στο να ταυτιστούν και να νιώσουν άνετα να μοιραστούν αντίστοιχες εμπειρίες, όπως το παιχνίδι με φίλους, στιγμές με την οικογένεια, τα γενέθλια και τα δώρα των γενεθλίων και κοινές δραστηριότητες μέσα στη τάξη.

- ❖ Νιώθω και εγώ χαρούμενος όταν παίζω με τους φίλους μου στην αυλή. (Παιδί, 5 ετών)
Ημερολόγιο ερευνήτριας
- ❖ Είμαι πολύ χαρούμενη όταν παίζουμε μουσική με τα μουσικά όργανα. (Παιδί, 5 ετών)
Ημερολόγιο ερευνήτριας.

Η έκφραση της χαράς πραγματοποιήθηκε κυρίως μέσα από ασκήσεις με το σώμα, το πρόσωπο και τη φωνή. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν έντονες κινήσεις, επιφωνήματα χαράς και εκφράσεις προσώπου για να αποδώσουν το συναίσθημά τους, πράγμα που συνέβαλε στην ανάδειξη της μη λεκτικής έκφρασης στην προσχολική ηλικία.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι παρόλο που κάποια παιδιά παρουσίασαν διστακτικότητα κατά την πρώτη συνάντηση, συμμετείχαν πιο ενεργά στις επόμενες. Το υποστηρικτικό κλίμα της ομάδας όπως και η ομαδική φύση των δραστηριοτήτων φαίνεται να ενίσχυσαν το αίσθημα της ασφάλειας και αποδοχής. Στις περισσότερες δραστηριότητες παρατηρήθηκε αλληλεπίδραση, ανταλλαγή ιδεών και δημιουργία μικρών αυτοσχεδιασμών, γεγονός που συνέβαλε στην ενίσχυση της ομαδικότητας και της ενσυναίσθησης.

4.4.2.3 Σχολιασμός του κύκλου

Ο κύκλος της χαράς ήταν μία καλή αρχή για τη συνοχή της ομάδας και για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Το συγκεκριμένο συναίσθημα διευκόλυνε την συμμετοχή και την έκφραση των παιδιών, καθώς αποδείχθηκε περισσότερο οικείο και εύκολα αναγνωρίσιμο για νήπια.

Μέσα από αυτή τη βιωματική διαδικασία, τα παιδιά αναγνώρισαν, κατανόησαν, εξέφρασαν, έπαιζαν, τραγούδησαν και χόρεψαν τη χαρά παρέα με τους φίλους τους. Η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού σε αυτές τις δύο συναντήσεις συνέβαλε στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών και στην αυθόρμητη έκφραση των συναισθημάτων.

Η μεταδοτικότητα της χαράς έβαλε γερές βάσεις για τα συναισθήματα που έρχονται στις επόμενες συναντήσεις, τα οποία θα αποδειχθούν πιο δύσκολα στην κατανόηση και διαχείριση τους.

4.4.3 Γ' κύκλος- Το συναίσθημα της λύπης

4.4.3.1 Περιγραφή και σχεδιασμός γ' κύκλου

Κατά την τέταρτη και πέμπτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε ο τρίτος κύκλος της παρέμβασης, με επίκεντρο το συναίσθημα της λύπης. Όπως και με το συναίσθημα της χαράς, στόχος ήταν

τα παιδιά να γνωρίσουν το συναίσθημα, να το εκφράσουν και να προσεγγίσουν καταστάσεις που το προκαλούν στην καθημερινή ζωή.

Οι ασκήσεις ήταν βασισμένες στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, της δραματοποίησης, της αφήγησης και της συμβολικής έκφρασης. Τα παιδιά έπαιζαν ρόλους, συμμετείχαν σε κινητικές δραστηριότητες και αφηγηματικά παιχνίδια και κατάφεραν να επεξεργαστούν εμπειρίες που σχετίζονται με τη λύπη.

Ταυτόχρονα, αξιοποιήθηκαν οπτικό υλικό, καθρέπτες, ιστορίες και συζητήσεις στο σύνολο της τάξης, ώστε να δοθεί χώρος και χρόνος στα παιδιά να μιλήσουν για τα προσωπικά τους βιώματα που συνδέονται με το συναίσθημα αυτό, τον τρόπο που το αντιμετώπισαν και τη λύση που βρήκαν. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε και στην αναγνώριση της λύπης των άλλων, έτσι ώστε τα παιδιά να ακονίσουν την ενσυναίσθηση τους.

4.4.3.2 Ανάλυση παρατηρήσεων

Κατά την διάρκεια του τρίτου κύκλου παρατηρήθηκε ότι το συναίσθημα της λύπης ήταν πιο σύνθετο και απαιτητικό για τα παιδιά σε σχέση με το συναίσθημα της χαράς. Τα περισσότερα παιδιά ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν το πότε κάποιος είναι λυπημένος και γιατί. Ωστόσο αρκετά παιδιά δυσκολεύτηκαν αρχικά να περιγράψουν λεκτικά την αιτία και δίστασαν να εκφράσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες.

❖ Δεν θέλω να δείξω ότι είμαι λυπημένη, γιατί οι υπόλοιποι θα γελάσουν μαζί μου.

(Παιδί, 4 ετών)

Ημερολόγιο ερευνήτριας

Μέσα από τις δραματοποιήσεις, τις αφηγηματικές δραστηριότητες και το οπτικό υλικό, αρκετά παιδιά ξεκίνησαν δειλά να μοιράζονται καταστάσεις που τους έχουν προκαλέσει το συναίσθημα της λύπης, όπως συγκρούσεις, αποχωρισμοί ή απώλεια αγαπημένων αντικειμένων.

Τα παιδιά απέδωσαν τη λύπη κυρίως μέσα από μη λεκτικά στοιχεία, με το πρόσωπο και το σώμα, χαμηλώνοντας το βλέμμα, επιλέγοντας μία πιο νωθρή και περιορισμένη κίνηση και αλλάζοντας τον τόνο της φωνής.

Επιπλέον σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν μορφές ενσυναίσθησης και υποστήριξης μεταξύ των παιδιών. Όταν κάποιο παιδί, με τη σειρά του, αναφερόταν σε μία κατάσταση που

του είχε προκαλέσει τη λύπη, άλλα παιδιά ανταποκρίνονταν με σχόλια, κινήσεις ή προτάσεις παρηγοριάς, γεγονός που ανέδειξε την ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα στην ομάδα.

Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ότι αρκετά από τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο και υποστήριξη για να ανοιχτούν και να συμμετάσχουν ενεργά. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ένα από τα δύο παιδιά με αυτισμό, κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών, εξέφρασε επιθυμία του να μην σωματοποιήσει τη λύπη, διότι ήθελε να είναι μόνο χαρούμενος.

- ❖ Θέλω να κάνω ένα χαρούμενο άγαλμα, όχι λυπημένο. Δεν μου αρέσει να είμαι λυπημένος. (Παιδί, 6,5 ετών)

Ημερολόγιο ερευνήτριας

Για την αποφόρτιση από αυτό το συναίσθημα, στις δύο αυτές συναντήσεις, επιλέχθηκαν παιχνίδια εμπιστοσύνης, σωματικής επαφής (αγκαλιάς) και παρηγοριάς. Τα παιδιά αντιμετώπισαν τη λύπη σαν ένα φυσιολογικό συναίσθημα της ανθρώπινης εμπειρίας, το οποίο είναι σημαντικό να εκφράζεται, να μοιράζεται και να αντιμετωπίζεται.

4.4.3.3 Σχολιασμός του κύκλου

Ο κύκλος της λύπης ανέδειξε τη σημασία της εμπιστοσύνης, της δημιουργίας ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος κατά την προσέγγιση πιο ευάλωτων συναισθημάτων στην προσχολική ηλικία. Σε αντίθεση με τη χαρά, το συναίσθημα της λύπης φάνηκε να απαιτεί περισσότερο χρόνο επεξεργασίας και κατανόησης.

Οι δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού διευκόλυναν την έκφραση του συναισθήματος, επιτρέποντας στα παιδιά να εκφράσουν συναισθήματα χωρίς να βασίζονται αποκλειστικά στο λόγο. Η χρήση αυτή των βιωματικών και θεατρικών παιχνιδιών συνέβαλε στη σταδιακή εξωτερίκευση των συναισθημάτων και εμπειριών. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τη δραματοποίηση τα παιδιά κατάφεραν να προσεγγίσουν το συναίσθημα της λύπης με έμμεσο και ασφαλή τρόπο και να δουν τους χαρακτήρες που υποδύονται λυπημένους.

Συνολικά, ο τρίτος κύκλος συνέβαλε όχι μόνο στην αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση της λύπης, αλλά και στην ενίσχυση της συναισθηματικής κατανόησης και αποδοχής των διαφορετικών συναισθηματικών εμπειριών σε παιδιά ηλικίας 3-6 ετών.

4.4.4 Δ' κύκλος- Το συναίσθημα του θυμού

4.4.4.1 Περιγραφή και σχεδιασμός δ' κύκλου

Κατά την έκτη και έβδομη συνάντηση ολοκληρώθηκε ο τέταρτος κύκλος της παρέμβασης με θέμα το συναίσθημα του θυμού. Στόχος των συναντήσεων ήταν τα παιδιά να αναγνωρίσουν το συναίσθημα του θυμού, να μοιραστούν εμπειρίες που σχετίζονται με αυτό και να εξασκήσουν τρόπους διαχείρισής του μέσα από δημιουργικές και βιωματικές διαδικασίες.

Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν ασκήσεις από δραματικό παιχνίδι, αυτοσχεδιασμούς, κινητικές ασκήσεις και παιχνίδια ρόλων. Μέσα από συμβολικές καταστάσεις και αφηγηματικά σενάρια, πχ. είμαστε ηφαίστεια που βράζουν, τα παιδιά κλήθηκαν να αναπαραστήσουν καταστάσεις θυμού, να παρατηρήσουν τις αντιδράσεις του σώματος στο συναίσθημα αυτό και να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και διαχείρισής του.

Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν και ομαδικές συζητήσεις και δραστηριότητες συνεργασίας, ώστε τα παιδιά να συνδέσουν το συναίσθημα αυτό με καθημερινές καταστάσεις θυμού, τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον.

4.4.4.2 Ανάλυση παρατηρήσεων

Κατά την διάρκεια των συναντήσεων παρατηρήθηκε ότι το συναίσθημα του θυμού ήταν ιδιαίτερα οικείο στα παιδιά, καθώς τα περισσότερα μπορούσαν με ευκολία να το σωματοποιήσουν και να αναφέρουν καταστάσεις που το προκαλούν. Συγκρούσεις είτε με τους γονείς, είτε κατά τη διάρκεια παιχνιδιού, προβλήματα στην επικοινωνία και καταστάσεις απογοήτευσής αποτέλεσαν μερικά από τα παραδείγματα που ανέφεραν τα παιδιά.

- ❖ Θυμώνω, όταν κάποιος με σπρώχνει. (Παιδί, 4 ετών)

Ημερολόγιο ερευνήτριας

- ❖ Θυμώνω, όταν κάποιος μου παίρνει το παιχνίδι χωρίς να με ρωτήσει. (Παιδί, 6 ετών)

Ημερολόγιο ερευνήτριας

- ❖ Θυμώνω, όταν η μαμά δεν μου δίνει το γλυκό που θέλω. (Παιδί, 5 ετών)

Στις περισσότερες δραστηριότητες, η έκφραση του θυμού έγινε μέσα από το σώμα και την κίνηση. Τα σώματα των παιδιών εμφάνισαν έντονη κινητικότητα, αυξημένο τόνο φωνής και δυναμικές σωματικές εκφράσεις. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη στενή σύνδεση που έχει το συναίσθημα του θυμού με τη σωματική έκφραση στην προσχολική ηλικία. Λόγω του αναπτυξιακού τους σταδίου, τα νήπια δεν διαθέτουν πάντα την απαραίτητη γλωσσική και μεταγνωστική επάρκεια για να μπορούν να περιγράψουν με ακρίβεια τις εσωτερικές τους συναισθηματικές εκρήξεις, το σώμα τους όμως αποκαλύπτει την εκάστοτε συναισθηματική κατάσταση.

Κατά την διάρκεια των παιχνιδιών ρόλων, κάποια από τα παιδιά εμφάνισαν δυσκολία στο να διαχωρίσουν τη θεατρική αναπαράσταση από την πραγματική συναισθηματική εμπλοκή, γεγονός που οδήγησε σε ορισμένες περιπτώσεις σε στιγμές έντασης ή υπερδιέγερσης. Ωστόσο, μετά από συζήτηση και καθοδήγηση, τα παιδιά σταδιακά κατάφεραν να αναγνωρίσουν ότι ο θυμός μπορεί να εκφραστεί χωρίς επιθετικότητα.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ήταν η ανταπόκριση των παιδιών σε δραστηριότητες διαχείρισης του θυμού. Αρκετά παιδιά πρότειναν λύσεις όπως για παράδειγμα την απομάκρυνση από μία δύσκολη κατάσταση, την συζήτηση με κάποιον ενήλικα, τη χρήση λόγου αντί της σωματικής αντίδρασης, τις αναπνοές και την χρήση της γωνιάς ηρεμίας. Η γωνιά της ηρεμίας δημιουργήθηκε στο τμήμα στις αρχές του έτους μετά από την διέλευση ενός νέου παιδιού με μεγάλες εκρήξεις θυμού και επιθετικότητας. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους διεξαγωγής της παρούσας παρέμβασης, ώστε να δοθούν λύσεις εξομάλυνσης των εκρήξεων και να τοποθετηθούν τα θεμέλια για την κατανόηση και την ενσυναίσθηση σε τέτοιες περιπτώσεις.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον για δραστηριότητες ομαδικού αυτοσχεδιασμού, μέσα από τις οποίες είχαν την δυνατότητα να επεξεργαστούν συγκρούσεις αλλά και να δοκιμάσουν διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης και έκφρασης.

4.4.4.3 Σχολιασμός του κύκλου

Ο κύκλος του θυμού ανέδειξε το πόσο σημαντική είναι η βιωματική προσέγγιση για την κατανόηση και διαχείριση έντονων συναισθημάτων κατά τη νηπιακή ηλικία. Το δραματικό παιχνίδι λειτούργησε ως ασφαλές πλαίσιο έκφρασης, στο οποίο τα παιδιά μπορούσαν να

εξωτερικεύσουν τις εμπειρίες τους και τις συναισθηματικές τους εντάσεις χωρίς να έχουν τον φόβο της αξιολόγησης.

Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών και η σύνδεση των θεατρικών ασκήσεων με καθημερινές εμπειρίες συνέβαλαν στην καλύτερη κατανόηση του θυμού, των βαθμίδων έντασης του και τους τρόπους διαχείρισης του. Μέσα από τις συναντήσεις, τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και επικοινωνίας και να πειραματιστούν με διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς.

Ταυτόχρονα, οι ομαδικές δραστηριότητες ενίσχυσαν την αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπίων, έδωσαν την ομάδα και δημιούργησαν ευκαιρίες για συνεργασία, διαπραγμάτευση και επίλυση συγκρούσεων.

Συμπερασματικά, ο κύκλος του θυμού συνέβαλε ουσιαστικά στην καλλιέργεια της αυτορρύθμισης, της κοινωνικής και συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και έκφραση, στοιχεία αναγκαία για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών του νηπιαγωγείου.

4.4.5 Ε' κύκλος- Το συναίσθημα του φόβου

4.4.5.1 Περιγραφή και σχεδιασμός ε' κύκλου

Ο πέμπτος κύκλος της παρέμβασης περιλάμβανε την όγδοη και ένατη συνάντηση και βασίστηκε στο συναίσθημα του φόβου. Σκοπός των δραστηριοτήτων αυτού του κύκλου ήταν τα παιδιά να αναγνωρίσουν το συναίσθημα του φόβου, να εκφράσουν ελεύθερα προσωπικούς φόβους και ανησυχίες και να διερευνήσουν τρόπους αντιμετώπισής του μέσα από τη βιωματική έκφραση και το δραματικό παιχνίδι.

Το συναίσθημα του φόβου προσεγγίστηκε με ιδιαίτερη ευαισθησία και λεπτότητα, λαμβάνοντας υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά αλλά και τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση αποφεύχθηκαν ακραία ή έντονα φορτισμένα σενάρια, ενώ οι ασκήσεις επικεντρώθηκαν στους καθημερινούς φόβους και ανησυχίες, οι οποίοι είναι οικείοι στα παιδιά, δημιουργώντας ένα ασφαλές πλαίσιο έκφρασης και επεξεργασίας του συναισθήματος που δεν προκαλεί φόβο και άγχος.

Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν βασίστηκαν σε παιχνίδια ρόλων, αφηγηματικές τεχνικές, δραματοποίηση και κινητικές ασκήσεις. Τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να γνωρίσουν το

συναίσθημα του φόβου με τρόπο ασφαλή και δημιουργικό, μέσα από φανταστικά σενάρια και συμβολικές καταστάσεις.

Επίσης τα παιδιά ήταν ελεύθερα να μοιραστούν τους φόβους τους, να ταυτίσουν τους φόβους τους μεταξύ τους και να αναγνωρίσουν ότι δεν είναι οι μόνοι που έχουν αυτούς τους φόβους. Τέλος μέσα από αυτή τη διαδικασία ενθαρρύνθηκε η λεκτική έκφραση και η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των παιδιών.

4.4.5.2 Ανάλυση παρατηρήσεων

Κατά την διάρκεια των συναντήσεων παρατηρήθηκε ότι το συναίσθημα του φόβου κέντριζε το ενδιαφέρον και τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών. Η πλειοψηφία μπορούσαν να αναγνωρίσουν καταστάσεις που προκαλούν φόβο, όπως το σκοτάδι, οι δυνατοί και απρόσμενοι ήχοι, η μοναξιά και τα φανταστικά πλάσματα.

- ❖ Φοβάμαι όταν μένω μόνος μου στο σκοτάδι. (Παιδί, 6 ετών)

Ημερολόγιο ερευνήτριας

- ❖ Φοβάμαι τα μπαλόνια που σκάνε, όταν δεν το περιμένεις. (Παιδί, 6,5 ετών)

Ημερολόγιο ερευνήτριας

Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να μιλήσουν ανοιχτά για τους προσωπικούς τους φόβους, ωστόσο το οπτικό υλικό και η χρήση του συμβολικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης διευκόλυνε την έκφραση. Μέσα από τις δραστηριότητες τα παιδιά κατάφεραν να εξωτερικεύσουν τις ανησυχίες τους και τα συναισθήματα τους χωρίς να εκτεθούν.

Επίσης παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά εξέφρασαν τον φόβο μέσα από έντονη σωματική κίνηση. Τα παιδιά αξιοποίησαν και τις εκφράσεις του προσώπου, στάσεις του σώματος και διαφορετικές φωνές για να αποδώσουν το συναίσθημα.

Παράλληλα, οι ομαδικές δραστηριότητες συνέβαλαν στην ανάπτυξη κλίματος σιγουριάς και αλληλοϋποστήριξης. Τα παιδιά όχι μόνο εξέφρασαν τους δικούς τους φόβους, αλλά ανταποκρίθηκαν στους φόβους των φίλων του με σχόλια ενθάρρυνσης ή προτάσεις αντιμετώπισης, παρουσιάζοντας μορφές συνεργασίας και ενσυναίσθησης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα μεγαλύτερα παιδιά της ομάδας λειτούργησαν υποστηρικτικά απέναντι στα μικρότερα, καθησυχάζοντας τα και μειώνοντας την ένταση των φόβων που

εξέφραζαν. Επίσης παρατηρήθηκε ότι μερικά παιδιά χρησιμοποίησαν την φαντασία και το χιούμορ ως μηχανισμούς διαχείρισης του φόβου, μετατρέποντας τις δραματοποιήσεις σε πιο ευχάριστες και λιγότερο απειλητικές εμπειρίες.

Μέσα από τις δραστηριότητες οι φόβοι μετατράπηκαν σε διαχειρίσιμες εμπειρίες που μπορούν να αντιμετωπιστούν και να ξεπεραστούν. Ήταν σημαντικό να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των παιδιών, για αυτό το λόγο οι συζητήσεις είχαν πάντα υποστηρικτικό χαρακτήρα και οι συναντήσεις έκλειναν με μία υπενθύμιση στον εαυτό τους ότι «Είμαι δυνατός, Δεν είμαι μόνος, Μπορώ να τα καταφέρω».

4.4.5.3 Σχολιασμός του κύκλου

Ο κύκλος του φόβου ανέδειξε το πόσο σημαντικό μέσο αποτελεί η δραματική τέχνη για την ελεύθερη έκφραση και επεξεργασία δύσκολων συναισθημάτων στην προσχολική ηλικία. Τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να προσεγγίσουν προσωπικούς τους φόβους σε ένα προστατευόμενο και υποστηρικτικό περιβάλλον.

Η αξιοποίηση του συμβολικού παιχνιδιού και της φαντασίας, λειτούργησε ενισχυτικά στη διαδικασία, επιτρέποντας στα παιδιά να διαχειριστούν συναισθηματικά φορτισμένες εμπειρίες με δημιουργικό και έμμεσο τρόπο.

Με τον ίδιο τρόπο, οι ομαδικές συζητήσεις και δραστηριότητες, συνέβαλαν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής κατανόησης και αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους. Η ευκαιρία που τους δόθηκε να μοιραστούν εμπειρίες και να ακούσουν αντίστοιχες εμπειρίες των φίλων τους φαίνεται να ενίσχυσε το αίσθημα της αποδοχής και της ασφάλειας μέσα στην ομάδα.

Η ολοκλήρωση του πέμπτου κύκλου συνέβαλε στην ανάπτυξη της συναισθηματικής έκφρασης, της φαντασίας και της αλληλεπίδρασης, επιβεβαιώνοντας τη σημασία του θεατρικού παιχνιδιού στη διαχείριση σύνθετων συναισθημάτων στην προσχολική ηλικία.

4.4.6 Στ' κύκλος- Σύνθεση συναισθημάτων

4.4.6.1 Περιγραφή και σχεδιασμός στ' κύκλου

Στις τελευταίες συναντήσεις, δέκατη, ενδέκατη και δωδέκατη ολοκληρώθηκε ο έκτος και τελευταίος κύκλος της παρέμβασης. Ο έκτος κύκλος είχε συνθετικό χαρακτήρα και στόχος του

ήταν η επανάληψη, η σύνδεση και η συνολική επεξεργασία των τεσσάρων συναισθημάτων που είχαν προσεγγιστεί στους προηγούμενους κύκλους.

Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν συνδύαζαν όλα τα παραπάνω συναισθήματα και πραγματοποιήθηκαν μέσα από θεατρικά παιχνίδια, παιχνίδια δραματοποίησης, αυτοσχεδιασμού, αφήγησης και ομαδικής συνεργασίας. Τα παιδιά κλήθηκαν να ξεχωρίσουν τα συναισθήματα, να τα αποδώσουν και να τα συνδέσουν με διαφορετικές φάσεις και καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Επίσης οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να ενισχύουν την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την αυθόρμητη έκφραση, επιτρέποντας στα παιδιά να αξιοποιήσουν όλα τα εφόδια που συγκέντρωσαν από τους προηγούμενους κύκλους.

Τέλος, κατά την διάρκεια του τελευταίου κύκλου, οι δραστηριότητες απέκτησαν περισσότερο δημιουργικό και παιγνιώδη χαρακτήρα, αφού τα παιδιά δεν χρειάστηκε πλέον να επικεντρωθούν σε ένα συναίσθημα, αλλά είχαν την δυνατότητα να εναλλάσσουν συναισθηματικές καταστάσεις μέσα από τα θεατρικά παιχνίδια και τους αυτοσχεδιασμούς. Η ποικιλία των δραστηριοτήτων και των δεδομένων κάθε δραστηριότητας ενίσχυσαν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή, ενώ ταυτόχρονα τους έδωσαν την ευκαιρία να συνδέσουν όλα τα συναισθήματα και να τα μπλέξουν σε καθημερινές εμπειρίες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

4.4.6.2 Ανάλυση παρατηρήσεων

Αρχικά, κατά την διάρκεια του τελευταίου κύκλου παρατηρήθηκε μεγαλύτερη άνεση και εξοικείωση των παιδιών με τη διαδικασία. Οι πλειοψηφία των παιδιών συμμετείχε ενεργά στα παιχνίδια, δείχνοντας αυξημένη αυτοπεποίθηση και διάθεση συνεργασίας.

Σε σύγκριση με τις πρώτες συναντήσεις το επίπεδο των παιδιών ήταν πιο υψηλό και τα παιδιά εμφάνισαν μεγαλύτερη ικανότητα αναγνώρισης, λεκτικής περιγραφής και έκφρασης των συναισθημάτων. Τελικά όμως τα περισσότερα παιδιά μπορούσαν πλέον να διαφοροποιήσουν τα τέσσερα βασικά συναισθήματα, να αναφέρουν κάποιες από τις αιτίες πρόκλησής τους και να περιγράψουν τρόπους διαχείρισής και έκφρασής τους.

Μέσα από τις δραστηριότητες, αυτοσχεδιασμούς, ομαδικά και κινησιολογικά παιχνίδια, τα παιδιά αντάλλαξαν ιδέες, έφτιαξαν μικρές ιστορίες και συμμετείχαν σε κοινές δραματοποιήσεις, παρουσιάζοντας μεγάλη συνοχή ως ομάδα.

Παράλληλα, παρατηρήθηκαν περισσότερες μορφές κατανόησης και ενσυναίσθησης απέναντι στα συναισθήματα των φίλων τους. τα παιδιά ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στις εκφράσεις των συμμαθητών τους, να σχολιάσουν συναισθηματικές καταστάσεις αλλά και να προτείνουν τρόπου υποστήριξης, διαχείρισης και αποφόρτισης δύσκολων συναισθημάτων.

Σημαντική πρόοδο αποτέλεσε το γεγονός ότι ορισμένα παιδιά που δυσκολεύτηκαν να ενταχθούν κατά τις πρώτες συναντήσεις, έδειξαν προς το τέλος μεγαλύτερη ενεργοποίηση και εμπλοκή στις δραστηριότητες του τελευταίου κύκλου.

4.4.6.3 Σχολιασμός του κύκλου

Οι τελευταίες συναντήσεις λειτούργησαν ως διαδικασία επανάληψης, αναστοχασμού και σύνθεσης των εμπειριών που είχαν αποκτήσει τα παιδιά κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Η επαναπροσέγγιση και το μπλέξιμο όλων των συναισθημάτων συνέβαλε στη βαθύτερη κατανόηση των συναισθημάτων και στην ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής έκφρασης.

Η σταδιακή εξοικείωση των παιδιών με το δραματικό παιχνίδι και τις βιωματικές δραστηριότητες φαίνεται να ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση, τη συνεργασία και τη συμμετοχή των νηπίων. Παράλληλα, η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης μέσα σε αυτό το ασφαλές και αποδεκτικό περιβάλλον συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Παρόλο που η ετερογένεια του δείγματος ως προς την ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο οδήγησε σε διαφορετικούς τρόπους αντίληψης, κατανόησης και έκφρασης των συναισθημάτων κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, τα παιδιά κατάφεραν σταδιακά να ανοιχτούν συναισθηματικά, να εκφράσουν σκέψεις και εμπειρίες και να συνδεθούν ουσιαστικά μεταξύ τους. Η κοινή αυτή πορεία εξερεύνησης των συναισθημάτων συνέβαλε στη δημιουργία δεσμών εμπιστοσύνης, αποδοχής και βοήθησε να τοποθετηθούν γερές βάσεις στις μεταξύ τους φιλίες.

Μέσα από την δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων τα παιδιά δεν περιορίστηκαν μόνο στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, αλλά εξασκήθηκαν στο να συνδέουν τα συναισθήματα με αληθινές εμπειρίες, συμπεριφορές και διαπροσωπικές σχέσεις. Η εξέλιξη αυτή των παιδιών φάνηκε τόσο στη λεκτική τους έκφραση όσο και στην αλληλεπίδραση τους μέσα στην ομάδα.

Κλείνοντας, ο κύκλος στο σύνολο του ανέδειξε τη συμβολή της δραματικής τέχνης και του θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών του νηπιαγωγείου, επιβεβαιώνοντας το πόσο σημαντικό είναι να εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, νέες δημιουργικές και βιωματικές τεχνικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Απαντήσεις, συζήτηση, συμπεράσματα, προτάσεις

5.1 Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

- 1. Με ποιους τρόπους το δραματικό παιχνίδι συμβάλλει στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;**

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το δραματικό παιχνίδι συνέβαλε σημαντικά στην αναγνώριση και κατανόηση των τεσσάρων συναισθημάτων από τα νήπια. Μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς, τη δραματοποίηση και τις βιωματικές δραστηριότητες, τα παιδιά κατάφεραν να αναπτύξουν σταδιακά την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τόσο στον ίδιο τους τον εαυτό όσο και στους άλλους, όπως επίσης και να τα συνδέουν με καταστάσεις και προσωπικές εμπειρίες της καθημερινής ζωής.

- 2. Πώς μπορεί να επηρεάζει το δραματικό παιχνίδι την ικανότητα των νηπίων να εκφράζουν τα συναισθήματά τους;**

Μέσα από την παραπάνω θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση δημιουργήθηκε στο τμήμα ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα παιδιά αισθάνθηκαν ελευθερία και άνεση να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά. Η αξιοποίηση της κίνησης, των παιχνιδιών ρόλων και της δραματοποίησης διευκόλυνε τη συναισθηματική έκφραση.

- 3. Πώς συμβάλλει στη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών η συμμετοχή τους σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες;**

Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ανακάλυψαν νέους και αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Μέσα από τα θεατρικά παιχνίδια και τον αναστοχασμό τους δόθηκε η ευκαιρία να διερευνήσουν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης καταστάσεων που προκαλούν θυμό, φόβο ή λύπη, αναπτύσσοντας σταδιακά δεξιότητες αυτορρύθμισης.

- 4. Με ποιο τρόπο επηρεάζει το δραματικό παιχνίδι την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών;**

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα ομαδικά θεατρικά παιχνίδια που πραγματοποιήθηκαν, ενίσχυσαν σημαντικά την επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Η ενεργή συμμετοχή σε ομαδικές δράσεις, η ανάληψη ρόλων, το συνεργατικό παιχνίδι και οι κύκλοι συζήτησης δημιούργησαν ευκαιρίες για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και της αλληλοϋποστήριξης.

5. Συμβάλλει το δραματικό παιχνίδι στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης;

Τα ευρήματα επιβεβαίωσα ότι το δραματικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς, την ανάληψη ρόλων και τη διερεύνηση των τεσσάρων συναισθημάτων, τα παιδιά κατανόησαν καλύτερα τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις ανάγκες των ατόμων γύρω τους, γεγονός που ενίσχυσε την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό και αυτοσεβασμό, την αποδοχή και τη συνεργασία μέσα στην ομάδα.

6. Ποιες αλλαγές παρατηρούνται στη συμπεριφορά και αλληλεπίδραση των παιδιών;

Καθ' όλη τη διάρκεια αλλά και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης καταγράφηκαν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά και στη δυναμική του τμήματος. Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συμμετοχικότητα στις δραστηριότητες, ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας, καθώς και περιορισμός συγκρούσεων και διαφωνιών. Παράλληλα, τα παιδιά ακόνισαν την αυτοπεποίθηση, την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στους συνομήλικους τους και τη διάθεση τους για ομαδικό παιχνίδι.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας απάντησαν θετικά σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση που υλοποιήθηκε λειτούργησε αποτελεσματικά σαν παιδαγωγικό εργαλείο, αφού ενίσχυσε την αναγνώριση, κατανόηση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, όπως και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών προσχολική ηλικίας. Τα παραπάνω αποτελέσματα ενισχύουν με βεβαιότητα το κίνητρο της ερευνήτρια να εντάξει ακόμα περισσότερες θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες στο ωρολόγιο πρόγραμμα του τμήματος.

5.2 Συζήτηση των ευρημάτων

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη συμβολή της δραματικής τέχνης και του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μέσα από τη βιωματική συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες της

παρέμβασης και τη βιβλιογραφία αναδεικνύεται το πόσο σημαντικό ρόλο έχει το εκπαιδευτικό δράμα στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, τόσο στα πλαίσια της συνεργασίας και της επικοινωνίας, όσο και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοέκφρασης. Η παραπάνω διαπίστωση βρίσκεται σε συμφωνία με τους Hughes και Wilson (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των παιδιών σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες ενισχύει την προσωπική έκφραση, την αυτοπεποίθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες. Αντίστοιχα, οι Βεντούλη, Λενακάκης και Βουγιούκας (2019) τονίζουν ότι η δραματική τέχνη αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών.

Η καταγραφή και η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το δραματικό παιχνίδι λειτούργησε ως ένα ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο έκφρασης, μέσα από το οποίο τα παιδιά επικοινωνήσαν τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους με αυθορμητισμό και δημιουργικότητα. Τα ευρήματα αυτά συνδέονται με τις θεωρίες του Vygotsky, κατά τις οποίες το παιχνίδι και η συμβολική δράση είναι βασικά μέσα ανάπτυξης της σκέψης, της συναισθηματικής έκφρασης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών. Επίσης επιβεβαιώνουν και την θεωρία του Dewey, σύμφωνα με την οποία η ενεργή συμμετοχή και η βιωματική εμπειρία αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία ουσιαστικής μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν επίσης με τον Neelands (2000), σύμφωνα με τον οποίο η Δραματική Τέχνη στη εκπαίδευση δημιουργεί συνθήκες μάθησης, μέσα από τις οποίες τα παιδιά οικοδομούν την γνώση μέσω του παιχνιδιού και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτέλεσε το γεγονός ότι κάποια από τα παιδιά δυσκολεύτηκαν στην αρχή να εκφράσουν λεκτικά τα συναισθήματά τους. Ωστόσο, μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, τη μίμηση, την κίνηση και την δραματοποίηση κατάφεραν βήμα βήμα να εξωτερικεύσουν συναισθηματικές εμπειρίες και να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει το γεγονός ότι συχνά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκφράζουν τα συναισθήματά τους περισσότερο μέσω των πράξεων, του σώματος και του παιχνιδιού παρά μέσω του λόγου, αφού η γλωσσική και η συναισθηματική ανάπτυξη τους εξακολουθεί να εξελίσσεται (Denham, 2006). Παρόμοια συμπεράσματα παρουσιάζουν και οι Papavassiliou-Alexiou και Zourna (2016), οι οποίες διαπιστώνουν ότι η συμμετοχή των παιδιών σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες μπορεί να ενθαρρύνει και να ενισχύσει την έκφραση των συναισθημάτων και τη συναισθηματική επίγνωση των παιδιών. Ταυτόχρονα, η σταδιακή προσέγγιση των διαφορετικών συναισθημάτων συνέβαλε στη ανάπτυξη της

συναισθηματικής επίγνωσης. Ο διαχωρισμός της παρέμβασης σε κύκλους, με επίκεντρο ένα συγκεκριμένο συναίσθημα τη φορά, συνέβαλε στην σταδιακή εξοικείωση των παιδιών με το εκάστοτε συναίσθημα. Η δομημένη αυτή προσέγγιση έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να εστιάζουν κάθε φορά σε ένα μόνο συναίσθημα, να το κατανοούν, να το επεξεργάζονται βιωματικά μέσα από το δραματικό παιχνίδι και να το εκφράζουν. Παράλληλα, η επανάληψη και η σταδιακή μετάβαση από τον έναν κύκλο στον άλλο ενίσχυσαν το αίσθημα της οικειότητας και της ασφάλειας στη ομάδα, πράγμα που βοήθησε στην εκδήλωση της ενσυναίσθησης και την αλληλοϋποστήριξης. Τα ευρήματα αυτά συνδέονται με τις θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης των Salovey και Mayer και του Goleman, σύμφωνα με τις οποίες η αναγνώριση, η κατανόηση, η διαχείριση και η έκφραση των συναισθημάτων αποτελούν βασικές δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Παράλληλα, τα ευρήματα της παρούσα έρευνας συμφωνούν με τους Jennings και Greenberg (2009), σύμφωνα με τους οποίους η ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω εναλλακτικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων ενισχύει τη σχολική προσαρμογή, τη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών.

Επίσης, μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης τέθηκαν γερές βάσεις και η ομάδα ήρθε πιο κοντά, γεγονός που ενίσχυσε την κοινωνικότητα το παιδιών, την εμπιστοσύνη και το αίσθημα του «ανήκω». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η στάση των μεγαλύτερων παιδιών (5-6 ετών), τα οποία συχνά λειτουργούσαν υποστηρικτικά απέναντι στα μικρότερα παιδιά (3-4 ετών), ενθαρρύνοντάς τα να συμμετέχουν και βοηθώντας τα να μοιραστούν και να διαχειριστούν φόβους ή δυσκολίες.

Η ετερογένεια του τμήματος, τόσο ως προς την ηλικία όσο και ως προς το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών, μετατράπηκε σε ένα πολυεπίπεδο περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Μέσα από τις δραστηριότητες παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στον τρόπο έκφρασης, αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων, γεγονός που σχετίζεται με τα διαφορετικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις προσωπικές εμπειρίες κάθε παιδιού. Στο τέλος όμως, η δραματική τέχνη λειτούργησε ως ένα κοινό πεδίο επικοινωνίας και συμμετοχής, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να εκφραστούν μέσα από μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας. Η παρατήρηση αυτή συνάδει με τις θέσεις του Vygotsky, που προαναφέρθηκαν, για τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση, αλλά και με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για την ένταξη της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, οι οποίες

αναδεικνύουν το θέατρο ως μέσο δημιουργικής έκφρασης, συμπερίληψης και ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών.

5.3 Συμπεράσματα

Στη παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η συμβολή της δραματικής τέχνης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, δραματοποίηση και κινησιολογικά παιχνίδια, τα παιδιά κατά την διάρκεια της παρέμβασης ενίσχυσαν σταδιακά την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα τέσσερα βασικά συναισθήματα, να τα συνδέουν με προσωπικές εμπειρίες, να τα κατανοούν και να τα συζητάνε με τον περίγυρο τους.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί κατά το σχεδιασμό και την μεθοδολογία της έρευνας, απαντήθηκαν, αφού διαπιστώθηκε ότι το δραματικό παιχνίδι ενισχύει θετικά την ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων. Τα παιδιά αξιοποίησαν το σώμα, την κίνηση, την φωνή, τον λόγο και το ρόλο για να εξωτερικεύσουν συναισθηματικές καταστάσεις. Το γεγονός αυτό διευκόλυνε την συναισθηματική τους αποφόρτιση και συνέβαλε άμεσα στη ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους έκφρασης. Όσον αφορά τη διαχείριση των συναισθημάτων, ολόκληρη η διαδικασία ευνόησε την ανάπτυξη πρώιμων δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, καθώς τα παιδιά προσέγγισαν τα δυσάρεστα συναισθήματα, τον θυμό, τον φόβο και την λύπη, με περισσότερη κατανόηση και πιο λειτουργικούς τρόπους αντιμετώπισής τους.

Στη συνέχεια, στο επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων, παρατηρήθηκε ότι το δραματικό παιχνίδι ενδυνάμωσε την επικοινωνία, την συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, αφού τα παιδιά ανέπτυξαν μηχανισμούς ενεργητικής ακρόασης, ανταπόκρισης και κοινής δράσης μέσα στην ομάδα. Επίσης ένα από τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση, καθώς τα παιδιά άρχισαν να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των άλλων, εμφανίζοντας μεγαλύτερη κατανόηση, ευαισθησία σε ομαδικές καταστάσεις. Τέλος, όσον αφορά τις αλλαγές στη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση των δώδεκα συναντήσεων υπήρξε ενεργή συμμετοχή, συνεργατικότητα και συναισθηματική έκφραση, γεγονός που αναδεικνύει τη θετική επίδραση που έχουν οι θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Συνολικά, τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας δείχνουν ότι το δραματικό παιχνίδι αποτελεί ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο μάθησης για την ενίσχυση της κατανόησης, της

έκφρασης, της διαχείρισης των συναισθημάτων και της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία.

5.4 Προτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας, προκύπτει η ανάγκη για συστηματικότερη αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, ως μέσων ενίσχυσης της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι βιωματικές και συμμετοχικές δραστηριότητες, που αντλούν το περιεχόμενό τους από την δραματική τέχνη, φαίνεται να δημιουργούν ένα ασφαλές και καρποφόρο πλαίσιο έκφρασης, μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν τα συναισθήματα, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να διαμορφώσουν τον χαρακτήρα τους. Παράλληλα, η ένταξη της δραματικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά σε πολυπολιτισμικά και συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ώστε τα παιδιά από διαφορετικές κοινωνίες, διαφορετικές κουλτούρες, μιλώντας διαφορετικές γλώσσες και έχοντας διαφορετικές αναπτυξιακές ανάγκες να βρουν έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας και συνεργασίας.

Επιπλέον, κρίνεται σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές και εργαλείο κοινωνικοσυναισθηματική μάθησης, ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίξουν κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τη δημιουργία, την ελεύθερη έκφραση και την ενεργή συμμετοχή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή-υποστηρικτή της ομάδας φαίνεται να είναι καθοριστικός για την επιτυχία αντίστοιχων παρεμβάσεων.

Τέλος, ωφέλιμο θα ήταν να πραγματοποιηθούν μελλοντικές έρευνες, μεγαλύτερης διάρκειας, είτε σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών είτε σε διαφορετικό δείγμα, ώστε να διερευνηθεί το παρόν περιεχόμενο σε μεγαλύτερο βάθος. Ακόμη, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη αντίστοιχων παρεμβάσεων σε διαφορετικά πολιτισμικά και εκπαιδευτικά πλαίσια, καθώς και η διερεύνηση της επίδρασης της δραματικής τέχνης σε παιδιά με διαφορετικές εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες.

Επίλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερεύνησε τη συμβολή του Δραματικής Τέχνης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε. Είναι γνωστό πως η ικανότητα του ατόμου, τόσο στο προσωπικό, όσο και στο διαπροσωπικό επίπεδο, να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την κοινωνική ένταξη του ατόμου και για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη δεν είναι έμφυτη αλλά διαμορφώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, μέσα από βιώματα, εμπειρίες, συναναστροφές και μέσα από την εκπαίδευση, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία.

Η προσχολική ηλικία αποτελεί το πρώτο και κύριο στάδιο της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, διότι σε αυτό τίθενται οι βάσεις και ξεκινάει η κοινωνική ένταξη του ατόμου. Μεγάλο κομμάτι της προσχολικής ηλικίας καταλαμβάνει το παιχνίδι και η παιγνιώδης μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αναδεικνύεται ως μία ιδιαίτερα αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση, καθώς αξιοποιεί το παιχνίδι και το βίωμα προσφέροντας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας τη δυνατότητα να προσεγγίσουν την πραγματικότητα με έναν ασφαλή και δημιουργικό τρόπο.

Για το λόγο αυτό το σχολείο, ως ο πρώτος και βασικός φορέας κοινωνικοποίησης, καλείται να ενσωματώσει στο ωρολόγιο πρόγραμμα του τέτοιες παιδαγωγικές πρακτικές, ενώ ταυτόχρονα ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα, αφού ο ίδιος θα μεταλαμπαδεύσει τις αξίες, τις στάσεις, τις μεθοδολογίες και την γνώση που θα επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματά της.

Τέλος η παρούσα αναλυτική εργασία παρουσιάζει μέσα από τη θεωρία και την πράξη το θετικό αντίκτυπο του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ιδιαίτερα ως προς την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, της επικοινωνίας και της συναισθηματικής έκφρασης. Ωστόσο, το πεδίο παραμένει ανοιχτό και εξελισσόμενο, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη συνεχή διερεύνηση και αξιοποίηση νέων και καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από ερευνητές.

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 των 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.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Ακριτίδου, Α. (2014). *Ανάπτυξη μεθοδολογίας STEM για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών: προσχολική εκπαίδευση*. [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς].
- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Μεταίχμιο.
- Αριστοτέλης (χ.χ.). *Περὶ ποιητικῆς – Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. (χ.χ.). *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 13 Ιουλίου 2026.
- Baldwin, P. (2008, Μάρτιος). Το δράμα στην εκπαίδευση - απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα. Στο *6η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/Sto%20Kentro%20Tis%20Skinis/Gr/1-14.pdf>
- Balme, C. B. (2012). *Εισαγωγή στις Θεατρικές Σπουδές*. Πλέθρον.
- Βεντούλη, Κ., Λενακάκης, Α., & Βουγιούκας, Κ. (2019). Η επίδραση της θεατροπαιδαγωγικής στην αυτοαντίληψη παιδιών Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου. Στο Π. Γιαννούλη & Μ. Κουκουνάρας-Λιάγκης (Επιμ.), *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή αναγκαιότητα;* (σσ. 141-147). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γιαννούλη, Π. (2014). *Η συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία*. [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου].
- Γκούρρα, Μ. & Γούλα, Φ. (2016). *Πρακτικές υποστήριξης κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του νηπίου*. [Πτυχιακή εργασία, Τεχνολογικό Ίδρυμα Ηπείρου].
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Ελληνικά Γράμματα.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου*. Τυπωθήτω.
- Δαδάρου, Κ. (2019). *Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της θεατρικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο* [Μεταπτυχιακή διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ελλάδα]. <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/11014>
- Fischer- Lichte, E. (2012). *Ιστορία Ευρωπαϊκού Δράματος και Θεάτρου Ι. Από την Αρχαιότητα στους Γερμανούς Κλασικούς*. Πλέθρον.
- Ζούκα, Ε. (2012). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της στις μορφές διδασκαλίας στη σχολική τάξη*. [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο].
- Ίσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή : συναίσθημα, ιδιοσυγκρασία, αυτοσυνειδησία, κοινωνικότητα, σχέσεις*. Ιδιωτική έκδοση.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία- Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Σαββάλας.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Πεδίο.
- Λεγκριανού, Β. (2018). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας- Έρευνα δράσης στο 3ο Νηπιαγωγείο Ηρακλείου Αττικής*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου].
- Λενακάκης, Α. (2013). *Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση*. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* (σσ. 58-77). ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.

- Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Διάδραση.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης* (σσ. 347-364). Κυριακίδη.
- Λενακάκης, Α., & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση: Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Gutenberg.
- Λενακάκης, Α. (2026). Η θεατροπαιδαγωγική ως πεδίο κριτικού στοχασμού, αισθητικής εμπειρίας και μετασχηματιστικής μάθησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Δημητρίου, Α. Λενακάκης, & Μ. Παυλή Κορρέ (Επιμ.), *Επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης σε διάλογο. 40 χρόνια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ*. (σσ. 242-277). ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ.
- Μαυρουδή, Α. (2014). *Προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο νηπιαγωγείο*. [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών].
- Μπούρα, Α. (2023). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με αξιοποίηση εικαστικών έργων ως μέσο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης παιδιών Νηπιαγωγείου*. [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου].
- Neelands, J. (2008). Η πολυμορφία της δραματικής/θεατρικής αγωγής: μοντέλα και στόχοι. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, 58-66.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό του θεάτρου*. Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Ιδιωτική έκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και την οικογένεια*. Γρηγόρης.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Καστανιώτης.
- Πούχνερ, Β. (2010). *Μια εισαγωγή στην επιστήμη του θεάτρου*. Παπαζήση.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg.
- Salkind, N. J. (2006). *Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Πατάκης.
- Shaffer, D. R. (2008). *Εξελικτική ψυχολογία* (Ε. Μακρή – Μπότσαρη, Επιμ.). Έλλην.
- Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., & Παναγοπούλου, Ε. (2008). *Δημιουργική σκέψη: Παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών*. Ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου 2026 από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3352/1008.pdf>
- Τσιάρας, Α. (2003α). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. [Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο].
- Τσιάρας, Α. (2003β). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο*. Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Παπούλιας.

Β. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Al-Yamani, H., Attallah, S., & Alsawayfa, F. (2016). The curriculum in the Palestinian Territories: Drama processes in theatre making and self-liberation. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 60–75.

- Arghode, V. (2013). Emotional and social intelligence competence. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 8(2), 66-77.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13–25.
- Bergen, D., & Fromberg, D. P. (2009). Play and social interaction in middle childhood. *The Phi Delta Kappan*, 90(6), 426-430.
- Bodenhorn, N., & Starkey, D. (2005). Beyond role-playing: Increasing counselor empathy through theater exercises. *Journal of Creativity in Mental Health*, 1(2), 17-27.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. Longman.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. Longman.
- Brockett, O. G., & Hildy, F. J. (2014). *History of the theatre* (11th ed.). Pearson.
- Carlson, M. (1996). *Performance: A critical introduction*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Courtney, R. (1980). *Drama and intelligence*. McGill-Queen's University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Doll, E. A. (1935). A generic scale of social maturity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 5, 180-188.
- Duncan, R., & Tarulli, D. (2003). Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leont'ev and Bakhtin. *Early Education and Development*, 14(3), 271-292.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169–200.
- Encyclopaedia Britannica. (n.d.). Emotion. In *Encyclopaedia Britannica*. Ανακτήθηκε στις 27 Μαΐου 2026, από <https://www.britannica.com/science/emotion>
- Erikson, E. H. (1964). *Childhood and society*. Norton.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: A new aesthetics*. Routledge.
- Fleming, M. (2001). *Teaching drama in primary and secondary schools*. David Fulton.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Heathcote, D. (1991). *Collected writings on education and drama*. Northwestern University Press.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning*. Heinemann.
- Heinig, R. B. (1988). *Creative drama for the classroom teacher*. Prentice Hall.
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: The impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 57-72.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Plenum Press.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom*. Review of Educational Research, 79(1), 491–525.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter, (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Perseus Books.
- McCaslin, N. (1996). *Creative drama in the classroom and beyond*. Longman.
- Neelands, J. (2000). *Structuring drama work*. Cambridge University Press.
- Neelands, J. (2009). *Acting together: Ensemble as a democratic process*. Routledge.

- Papavassiliou-Alexiou, I., & Zourna, C. (2016). Teacher's professional competences: What has drama in education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in Education*, 42(5), 1-20.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Ree, M. J., & Earles, J. A. (1992). *Intelligence is the best predictor of job performance*. Current Directions in Psychological Science, 1(3), 86-89.
- Rhodes, E., & Wendorf, C. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 532-536.
- Rosenberg, H. (1987). *Creative drama and imagination: Transforming ideas into action*. Holt, Rinehart & Winston.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp.159-171). Oxford University Press.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, C. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 532-536.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. University of London Press.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. Simon & Schuster.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Longman.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Δραστηριότητες και στόχοι της παρέμβασης		
	Δραστηριότητες	Στόχοι
Α' Κύκλος Εισαγωγή	1. Κινησιολογικό ζέσταμα 2. Καθρέπτης 3. Παντομίμα 4. Συζήτηση/ αναστοχασμός	• Δημιουργία ασφαλούς και υποστηρικτικού κλίματος. • Ενίσχυση της γνωριμίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών. • Ανάπτυξη εμπιστοσύνης. • Καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων μη λεκτικής επικοινωνίας. • Εξοικείωση των παιδιών με το δραματικό παιχνίδι και τις βασικές αρχές της δραματικής τέχνης. • Ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής και της ελεύθερης έκφρασης.
Β' Κύκλος Χαρά	1. Κινησιολογικό ζέσταμα- Η προετοιμασία για το νηπιαγωγείο 2. Ο κόσμος της χαράς 3. Δραματοποίηση εικόνων 4. Συζήτηση/ αναστοχασμός	• Αναγνώριση και κατανόηση του συναισθήματος της χαράς. • Ανάπτυξη της ικανότητας έκφρασης συναισθημάτων μέσω του σώματος, της κίνησης και της δραματοποίησης. • Ενίσχυση της φαντασίας, της δημιουργικότητας. • Καλλιέργεια της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. • Σύνδεση προσωπικών εμπειριών με το συναίσθημα της χαράς. • Ενίσχυση της αυτοέκφρασης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών. • Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. • Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.
	1. Κινησιολογικό ζέσταμα- Περπατάω ανάλογα τη συνθήκη 2. Το χαρούμενο άγαλμα 3. Η χαρά μεταδίδεται 4. Συζήτηση/ αναστοχασμός	
Γ' Κύκλος Λύπη	1. Κινησιολογικό ζέσταμα- Λουλούδια 2. Ο κόσμος της λύπης 3. Το λυπημένο άγαλμα 4. Συζήτηση/ αναστοχασμός	• Αναγνώριση και κατανόηση του συναισθήματος της λύπης μέσα από βιωματικές και θεατρικές δραστηριότητες. • Ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να εκφράζουν τη λύπη μέσω του σώματος, της κίνησης και της δραματοποίησης.
	1. Κινησιολογικό ζέσταμα- Βαρύ σώμα/ Ελαφρύ σώμα 2. Το σύννεφο περνάει 3. Διαδρομή λύπης	

	4. Ο κύκλος της φροντίδας	• Σύνδεση προσωπικών εμπειριών και καθημερινών καταστάσεων με το συναίσθημα. • Ανάπτυξη συναισθηματικής επίγνωσης και κατανόησης των αιτιών που προκαλούν λύπη. • Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της φροντίδας προς τα συναισθήματα των άλλων. • Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και υποστήριξης. • Ενίσχυση της μη λεκτικής επικοινωνίας μέσω του σώματος. • Ανάπτυξη της φαντασίας και του συμβολικού παιχνιδιού. • Κατανόηση και αποδοχή της λύπης. • Ενίσχυση της ενεργητικής ακρόασης και του αναστοχασμού.
Δ' Κύκλος Θυμός	1. Κινησιολογικό ζέσταμα 2. Τα παιδιά θυμώνουν 3. Ο θυμωμένος βοηθός 4. Συζήτηση/ αναστοχασμός	• Αναγνώριση και κατανόηση του συναισθήματος του θυμού μέσα από βιωματικές και θεατρικές δραστηριότητες • Ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να εκφράζουν τον θυμό μέσω του σώματος, της κίνησης και της δραματοποίησης. • Ανάπτυξη συναισθηματικής επίγνωσης και κατανόησης των αιτιών που προκαλούν θυμό. • Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού απέναντι στα συναισθήματα των άλλων. • Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. • Ενίσχυση της μη λεκτικής επικοινωνίας. • Ανάπτυξη της φαντασίας και του συμβολικού παιχνιδιού. • Κατανόηση και αποδοχή του

		θυμού ως φυσιολογικού ανθρώπινου συναισθήματος. • Εξοικείωση με κατάλληλους τρόπους διαχείρισης και εκτόνωσης του θυμού. • Ανάπτυξη της ικανότητας αυτορρύθμισης των συναισθημάτων. • Ενίσχυση της ενεργητικής ακρόασης και του αναστοχασμού σχετικά με τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που συνδέονται με τον θυμό.
Ε' Κύκλος Φόβος	1. Κινησιολογικό ζέσταμα- Φανταστικό ταξίδι 2. Το τέρας που μικραίνει 3. Κύκλοι ασφάλειας 4. Τρενάκι αγκαλιάς- Ασκήσεις αναπνοών	• Αναγνώριση και κατανόηση του συναισθήματος του φόβου μέσα από βιωματικές και θεατρικές δραστηριότητες. • Ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να εκφράζουν τον φόβο μέσω του σώματος, της κίνησης και της δραματοποίησης. • Σύνδεση προσωπικών εμπειριών και καθημερινών καταστάσεων με το συναίσθημα του φόβου. • Ανάπτυξη συναισθηματικής επίγνωσης και κατανόησης των αιτιών που προκαλούν φόβο. • Καλλιέργεια της αίσθησης ασφάλειας μέσα στην ομάδα και του αισθήματος εμπιστοσύνης. • Ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της υποστήριξης μεταξύ των παιδιών. • Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας.. • Ενίσχυση της μη λεκτικής έκφρασης. • Κατανόηση της έννοιας της ασφάλειας και της αντιμετώπισης του φόβου. • Εξοικείωση με τεχνικές χαλάρωσης και αναπνοής για τη διαχείριση του φόβου. • Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της εσωτερικής δύναμης των
	1. Κινησιολογικό ζέσταμα- Σκοτάδι/ φως 2. Τρεις επιλογές 3. Στιγμές φόβου 4. Είμαι δυνατός. Δεν είμαι μόνος. Μπορώ να τα καταφέρω.	

		παιδιών. • Ανάπτυξη θετικών εσωτερικών δηλώσεων ενδυνάμωσης («Είμαι δυνατός, δεν είμαι μόνος, μπορώ να τα καταφέρω»). • Ενίσχυση της φαντασίας και του συμβολικού παιχνιδιού.
ΣΤ' Κύκλος Σύνθεση συναισθημάτων	1. Κινησιολογικό ζέσταμα-Περπάτημα στο χώρο με συναισθήματα 2. Καθρέπτης 3. Τηλεκοντρόλ 4. Δραματοποίηση	• Ενσωμάτωση και σύνθεση των βασικών συναισθημάτων μέσα από βιωματικές και θεατρικές δραστηριότητες. • Αναγνώριση και διάκριση διαφορετικών συναισθημάτων. • Ανάπτυξη της ικανότητας εναλλαγής και συνδυασμού συναισθημάτων. • Ενίσχυση της συναισθηματικής ευελιξίας και της προσαρμογής σε διαφορετικά συναισθηματικά ερεθίσματα. • Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. • Ενίσχυση της μη λεκτικής έκφρασης. • Ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης. • Ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης. • Καλλιέργεια της ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων σε ιστορίες και παραμύθια. • Εξοικείωση με την αναγνώριση συναισθηματικών αλλαγών σε παιχνίδια ρόλων και δραματοποίηση. • Ενίσχυση της αυτογνωσίας.
	1. Κινησιολογικό ζέσταμα 2. Οι καρέκλες των συναισθημάτων 3. Σπασμένο τηλέφωνο συναισθημάτων 4. Πορτρέτα	
	1. Κινησιολογικό ζέσταμα 2. Δραματοποίηση Κοκκινোসκουφίτσας 3. Φωτογράφος συναισθημάτων 4. Συζήτηση/ αναστοχασμός	

Β. Έντυπο ενημερωμένης γονικής συγκατάθεσης



ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΜΕΝΗΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

για συμμετοχή σε ερευνητική μελέτη

Τίτλος έρευνας:

Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μια παιδαγωγική παρέμβαση.

Ερευνήτρια:

Αχλατζή Ελένη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παραστατικές Τέχνες,

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Αξιότιμοι γονείς / κηδεμόνες,

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου διπλωματικής εργασίας πρόκειται να πραγματοποιήσω ερευνητική μελέτη με σκοπό τη διερεύνηση του κατά πόσο το δραματικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής έκφρασης και αναγνώρισης συναισθημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια οργανωμένων δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και θα περιλαμβάνει:

- Συμμετοχή των παιδιών σε βιωματικές δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού
- Παρατήρηση της συναισθηματικής τους έκφρασης κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων

Η συμμετοχή είναι εθελοντική. Το παιδί σας μπορεί να αποχωρήσει οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία απολύτως συνέπεια.

Διασφαλίζεται ότι:

- Δεν θα αναφερθούν ονόματα παιδιών ή της σχολικής μονάδας.
- Όλα τα δεδομένα θα αναλυθούν ανώνυμα ή με χρήση ψευδωνύμων.
- Το υλικό θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για επιστημονικούς και ακαδημαϊκούς σκοπούς.
- Τα δεδομένα θα τηρούνται με απόλυτη εμπιστευτικότητα και ασφάλεια.

Προστασία Προσωπικών Δεδομένων (σύμφωνα με τον ΓΚΠΔ)

Η επεξεργασία των προσωπικών δεδομένων που θα συλλεχθούν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης πραγματοποιείται σύμφωνα με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (ΓΚΠΔ).

Θα συλλεχθούν μόνο τα απολύτως απαραίτητα δεδομένα για την υλοποίηση της έρευνας. Τα δεδομένα δεν θα διαβιβαστούν σε τρίτους.

Μετά την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής εργασίας, τα δεδομένα θα διαγραφούν σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις προστασίας προσωπικών δεδομένων.

Έχετε το δικαίωμα:

- Να ζητήσετε ενημέρωση σχετικά με τα δεδομένα που τηρούνται
- Να ζητήσετε διόρθωση ανακριβών στοιχείων
- Να ζητήσετε διαγραφή των δεδομένων
- Να ανακαλέσετε τη συγκατάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή

Η ανάκληση της συγκατάθεσης δεν επιφέρει καμία συνέπεια για το παιδί σας.

Για οποιαδήποτε πληροφορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο:
[τηλέφωνο ή email]

Δήλωση Συγκατάθεσης

Δηλώνω ότι ενημερώθηκα πλήρως για τον σκοπό, τη διαδικασία και το πλαίσιο προστασίας προσωπικών δεδομένων της έρευνας και συναινώ στη συμμετοχή του παιδιού μου.

Ονοματεπώνυμο παιδιού: _____

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα: _____

Υπογραφή: _____

Ημερομηνία: _____

☐ Συμφωνώ με τη συμμετοχή

☐ Δεν συμφωνώ με τη συμμετοχή

C. Informierte einverständniserklärung der Eltern



INFORMIERTE EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG DER ELTERN

zur Teilnahme an einer wissenschaftlichen Untersuchung

Titel der Untersuchung:

Der Beitrag des Theaterspiels zur emotionalen Entwicklung von Kindern im Vorschulalter. Eine pädagogische Intervention.

Die Untersuchung leitet:

Eleni Achlatzi

Masterstudentin im Studiengang Darstellende Künste
Hellenische Offene Universität (Hellenic Open University)

Sehr geehrte Eltern / Erziehungsberechtigte,

im Rahmen meiner Masterarbeit führe ich eine wissenschaftliche Untersuchung durch. Ziel der Studie ist es, zu erforschen, inwiefern das Theaterspiel zur emotionalen Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeit von Kindern im Vorschulalter beiträgt.

Die Untersuchung wird während organisierter Theaterspiel-Aktivitäten im Kindergarten durchgeführt und umfasst:

- Teilnahme der Kinder an erfahrungsorientierten Theaterspiel-Aktivitäten
- Beobachtung ihres emotionalen Ausdrucks während der Aktivitäten

Die Teilnahme ist freiwillig. Ihr Kind kann jederzeit und ohne Angabe von Gründen von der Teilnahme zurücktreten. Es entstehen keinerlei Nachteile.

Es wird ausdrücklich gewährleistet, dass:

- keine Namen von Kindern oder der Einrichtung genannt werden,
- alle erhobenen Daten anonymisiert bzw. pseudonymisiert ausgewertet werden,
- das Material ausschließlich für wissenschaftliche und akademische Zwecke verwendet wird,
- sämtliche Daten vertraulich behandelt und sicher aufbewahrt werden.

Datenschutz (gemäß DSGVO)

Die Verarbeitung der im Rahmen dieser Studie erhobenen personenbezogenen Daten erfolgt gemäß der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO).

Es werden ausschließlich jene Daten erhoben, die für die Durchführung der wissenschaftlichen Untersuchung erforderlich sind. Die Daten werden nicht an Dritte weitergegeben.

Die Speicherung der Daten erfolgt passwortgeschützt und ausschließlich für die Dauer der wissenschaftlichen Auswertung. Nach Abschluss der Masterarbeit werden die Daten entsprechend den geltenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen gelöscht.

Einverständniserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich umfassend über Ziel, Ablauf und datenschutzrechtliche Rahmenbedingungen der Studie informiert wurde und mit der Teilnahme meines Kindes einverstanden bin.

Name des Kindes: _____

Name des/der Erziehungsberechtigten: _____

Unterschrift: _____

Datum: _____

☐ Ich bin mit der Teilnahme einverstanden.

☐ Ich bin mit der Teilnahme nicht einverstanden.



