



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών
Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η Δραματική Τέχνη ως παιδαγωγική μέθοδος για την
ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης
των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

POST GRADUATE THESIS

**Drama in Education as a pedagogical method for enhancing the social
and emotional development of students in primary education**

Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Μελίνα Παπαγιάννη
Melina Papagianni

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Παναγιωτακοπούλου Ιωάννα - Σταματίνα
Panagiotakopoulou Ioanna - Stamatina

ΑΙΓ ΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 2021



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program

Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Drama in Education as a pedagogical method for enhancing the social and emotional development of students in primary education

ΜΕΛΙΝΑ ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ

A.M. 19069

melinap911@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΙΩΑΝΝΑ-ΣΤΑΜΑΤΙΝΑ

SECOND SUPERVISOR

ΜΠΕΛΕΣΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

AIGALEO 2021

II

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Μελίνα Παπαγιάννη του Αναστασίου, με αριθμό μητρώου 19069, φοιτήτρια του Διϋδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι 6 μήνες και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Όνομα φοιτήτριας

Μελίνα Παπαγιάννη

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω αρχικά τους δύο επιβλέποντες της διπλωματικής μου εργασίας, την κα. Ιωάννα-Σταματίνα Παναγιωτακοπούλου και την κα. Βασιλική Μπελέση, για την πολύτιμη βοήθειά τους. Για τον προσωπικό χρόνο που αφιέρωσαν για τη μελέτη της εργασίας μου, τις παρατηρήσεις, τις συμβουλές και τις καθοδηγήσεις τους. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω τον Παναγιώτη Αρτελάρη, επίκουρο καθηγητή στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια και συνάδελφο, Ελένη Παντζούρη, για το ενδιαφέρον, την πολύτιμη βοήθεια και στήριξή τους σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να δείξει το ρόλο που παίζει η δραματική τέχνη σαν παιδαγωγικό μέσο στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παίζει ουσιαστικό ρόλο και ποιος είναι αυτός ακριβώς; Η εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο είναι η εισαγωγή όπου έχουμε μια σύντομη παρουσία της διπλωματικής εργασίας με το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο προοδευτικό κίνημα της Νέας Αγωγής μέσα από το οποίο η δραματική τέχνη έγινε σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο. Ακολουθεί μια ιστορική ανασκόπηση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, η Θεατρική Αγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα και αποσαφήνιση των όρων δράμα και θέατρο. Στη συνέχεια δίνεται ο ορισμός της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά της, οι παιδαγωγικές της ωφέλειες και τα δομικά της στοιχεία.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. 1^ο υποκεφάλαιο: η κοινωνικοποίηση του παιδιού, φορείς κοινωνικοποίησης και κοινωνικές δεξιότητες και 2^ο υποκεφάλαιο: η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, η συναισθηματική νοημοσύνη-ενσυναίσθηση, ο ρόλος της οικογένειας, η συναισθηματική αγωγή και ο ρόλος του σχολείου.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό δράμα στην πράξη, πώς δουλεύεται με άλλα λόγια στο δημοτικό σχολείο. Ακολουθεί αναλυτική παρουσίασή του με τους στόχους, τα χαρακτηριστικά του, το σχεδιασμό και τις τεχνικές του. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της ερευνητικής βιβλιογραφία ερευνών πάνω στο αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας. Έρευνες του εξωτερικού και στον ελλαδικό χώρο που αποδεικνύουν τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, το έκτο κεφάλαιο αποτελεί η σύνοψη και τα συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: δραματική τέχνη, εκπαιδευτικό δράμα, βιωματική μάθηση, επικοινωνία, ομαδικότητα, συνεργασία, κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνικοποίηση, διαπροσωπικές σχέσεις, συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση.

Abstract

The goal of this paper is to show the role that Dramatic Art plays as an educational tool for the social-emotional development of students in elementary school. Is this role important and what is it exactly? The paper consists of six chapters. The first chapter is the introduction where we have a brief presence of the dissertation with its purpose and sub-objectives.

In the second chapter the educational system is mentioned and the Progressive Education movement, from which emerged Drama in Education as an important pedagogical tool. This is followed by a historical review of Drama in Education, theatrical education in the curriculum and clarification of the terms Drama and Theatre. A definition of Drama in Education comes afterwards, with its characteristics, pedagogical benefits and structural elements.

The third chapter deals with the social and emotional development of the child. 1st subchapter: the socialization of the child, socialization actors and social skills and 2nd subchapter: the emotional development of the child, the emotional intelligence-empathy, the role of the family, the emotional education and the role of the school.

The fourth chapter presents Educational Drama in practice, how it works in other words, in primary school. A detailed presentation is followed, with its goals, characteristics, design and techniques.

In the fifth chapter, the research literature based on the subject of this paper is presented. Research abroad and in Greece that proves the contribution of Drama in Education in the social and emotional development of children in primary education. Finally, the sixth chapter is the summary and conclusions.

Keywords

Drama in Education, Educational Drama, experiential learning, communication, teamwork, collaboration, social skills, socialization, interpersonal relationships, emotional intelligence, empathy.

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	ix
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 2: Δραματική τέχνη και εκπαίδευση	
2.1. Σχολείο – Εκπαίδευση.....	4
2.2. Το κίνημα της Νέας Αγωγής.....	5
2.3. Ιστορική ανασκόπηση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.....	7
2.4. Θεατρική Αγωγή – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.....	13
2.5. Δράμα – Θέατρο.....	14
2.6. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.....	16
2.6.1. Παιδαγωγικές ωφέλειες.....	18
2.6.2. Δραματική τέχνη και παιχνίδι.....	23
Κεφάλαιο 3: Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού	
3.1. Εισαγωγή.....	25
3.2. Η κοινωνικοποίηση του παιδιού.....	26
3.3. Φορείς κοινωνικοποίησης	
3.3.1. Οικογένεια.....	26
3.3.2. Σχολικό περιβάλλον.....	29
3.4. Κοινωνικές δεξιότητες.....	29
3.5. Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.....	32
3.5.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη.....	35
3.5.2. Αυτοεκτίμηση.....	36
3.6. Ο ρόλος της οικογένειας.....	37
3.7. Συναισθηματική Αγωγή.....	38
3.7.1. Διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων.....	40

Κεφάλαιο 4: Το εκπαιδευτικό δράμα στην πράξη

4.1. Δομικά χαρακτηριστικά.....	42
4.2. Σχεδιασμός εκπαιδευτικού δράματος.....	43
4.3. Τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος.....	45
4.4. Ο ρόλος του δασκάλου – εμπνευστή.....	50
4.5. Δυσκολίες στην υλοποίησή του.....	52
4.6. Εκπαιδευτικό δράμα και Ειδική Αγωγή.....	52

Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση ερευνητικής βιβλιογραφίας

5.1 Εισαγωγή.....	54
5.2. Παρουσίαση ερευνών.....	55

Κεφάλαιο 6: Σύνοψη - Συμπεράσματα.....

Βιβλιογραφικές Παραπομπές.....	85
---------------------------------------	-----------

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία υπήρξε το επιστέγασμα ενός πολύτιμου ταξιδιού στη γνώση κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Η επιλογή του θέματος στηρίχτηκε στην πρόθεσή μου να ασχοληθώ με το αντικείμενο της δουλειάς μου, τη δραματική τέχνη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η δεκάχρονη εμπειρία μου στα δημόσια δημοτικά σχολεία του ελληνικού χώρου και η επαφή μου με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες, μου δίδαξαν πολλά και πιστοποίησαν το αντικείμενο μελέτης της διπλωματικής μου εργασίας, το σπουδαίο δηλαδή παιδαγωγικό ρόλο της δραματικής τέχνης. Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών μέσω του δράματος είναι κάτι που παρατηρώ καθημερινά μέσα στη σχολική τάξη και μαγεύομαι από τη δύναμη που έχει αυτή η παιδαγωγική μέθοδος πάνω στα παιδιά. Καθημερινά συντελούνται μικρά θαύματα, ανθίζουν μπουμπούκια, κερδίζονται μάχες. Είναι δύσκολος ο ρόλος του δασκάλου-εμφυχωτή αλλά δημιουργικός και απεριόριστα ανταμειβόμενος συναισθηματικά και ψυχικά.

Αθήνα 2021

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Με αφετηρία την αρχαία Ελλάδα και την αθηναϊκή δημοκρατία, το θέατρο ήταν πάντα ένα βασικό παιδαγωγικό και πολιτισμικό εργαλείο. Ο παιδευτικός του ρόλος ήταν πρωταρχικός, παράλληλα με τον κοινωνικό και ψυχαγωγικό. Χρησιμοποιούσαν τον όρο «διδασκαλία» για τις τραγωδίες, τις κωμωδίες και τα σατυρικά δράματα που παίζονταν στα αρχαία θέατρα.

Από τα πρώτα χρόνια παρουσίας του ήταν φορέας ηθικών αξιών, αρχών, κοινωνικών προτύπων, φιλοσοφικών απόψεων, υπαρξιακών ερωτημάτων και πολιτικών μηνυμάτων. Ένας τόπος συνάντησης που έδινε χώρο στο δημιουργικό διάλογο, στην ελεύθερη έκφραση και στη γόνιμη αντιπαράθεση αντιλήψεων, πεποιθήσεων και νοοτροπιών. Παρ' όλα αυτά, το θέατρο θα αργήσει πολύ να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ώστε να έχουμε την παιδαγωγική του αξιοποίηση. Θα κάνει ένα μακρύ ταξίδι από τον 16^ο αιώνα και την εποχή της Αντιμεταρρύθμισης (ιησουϊτικά κολλέγια), στην περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και τα ελληνικά εκπαιδευτήρια σε πόλεις και παροικίες του υπόδουλου ελληνισμού, όπως το Βουκουρέστι, οι Κυδωνίες και η Σμύρνη, για να ενταχθεί πολλά χρόνια μετά στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση για να διαπιστωθεί κατά πόσο η δραματική τέχνη ως παιδαγωγική μέθοδος συμβάλλει στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών που έχουν γίνει πάνω στο αντικείμενο μελέτης της εργασίας, στο εξωτερικό και στον ελληνικό χώρο.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι μια μέθοδος, ένα παιδαγωγικό εργαλείο που οδηγεί στη βαθύτερη γνώση μέσω του παιχνιδιού, της διάδρασης και του βιώματος. Είναι μια προοδευτική προσέγγιση της γνώσης, γι' αυτό και εμφανίστηκε μαζί με την έλευση του νέου μεταρρυθμιστικού κινήματος της «Νέας Αγωγής» ή όπως αλλιώς ονομάστηκε, της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης». Έχουμε ανάγκη από μεταρρυθμίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης και να που η δραματική τέχνη έχει ακριβώς αυτό τον σκοπό, να δώσει μια νέα πνοή στο σχολείο και το ρόλο του. Κι αυτό κάνει εδώ και δεκαετίες, όσο της το επιτρέπουν οι συνθήκες.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσεται στην Αισθητική Αγωγή, στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και αντλεί στοιχεία από το θέατρο για να μπορέσει να

υλοποιηθεί. Η Θεατρική Αγωγή που διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο στις Α΄- Δ΄ τάξεις, εμπεριέχει και το Δράμα και το Θέατρο, δύο έννοιες με πολλές ομοιότητες αλλά και διαφορές. Εκτός από τη διδασκαλία της σαν αυτόνομο μάθημα, μπορεί να συνεισφέρει και στην καλύτερη αφομοίωση της γνώσης άλλων γνωστικών αντικειμένων. Υπάρχει σημαντική βιβλιογραφία εγχώρια και ξενόγλωσση για τη συμβολή της ως παιδαγωγικού εργαλείου στην εμπέδωση άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως η Ιστορία, η Λογοτεχνία και η Γλώσσα, ενώ συνεργάζεται με τις ΤΠΕ και τα υπόλοιπα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής, τη Μουσική και τα Εικαστικά.

Είναι μια πρωτοποριακή μέθοδος κι ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, όπου εδώ έχει περισσότερο το ρόλο του εμπνευστή-καθοδηγητή. Στην εργασία θα τη δούμε με πολλές ονομασίες όπως «Δράμα στην εκπαίδευση», «Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση», «Εκπαιδευτικό δράμα», «Δημιουργικό δράμα» και «Διαδικαστικό δράμα», κι αυτό γιατί έχουν χρησιμοποιηθεί εκτενώς διαφορετικές ονομασίες στη διεθνή βιβλιογραφία, που αναφέρονται όμως όλες στο ίδιο αντικείμενο. Ο πολύτιμος παιδαγωγικός της ρόλος έχει αναγνωριστεί από πολλούς πανεπιστημιακούς θεωρητικούς και ερευνητές, θεατροπαιδαγωγούς, εκπαιδευτικούς και καλλιτέχνες, κι αυτό το αποδεικνύει η βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας εργασίας.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, γίνεται εστίαση στην πρωτοβάθμια, γιατί η μέση παιδική ηλικία (6-12 ετών) είναι η πιο κρίσιμη για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Αρχής γενομένης από την οικογένεια και τον καταλυτικό της ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, έρχεται στη συνέχεια το σχολείο να ολοκληρώσει το παιδαγωγικό έργο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Δεν είναι εύκολος ο ρόλος του εκπαιδευτικού, θα συναντήσει στο διάβα του πολλές δυσκολίες, πολλά μονοπάτια για να επιλέξει, πισωγυρίσματα, κούραση, απογοήτευση, ματαιοπονία. Αλλά η αγάπη του για τα παιδιά κι η αφοσίωσή του σ' αυτά θα τον βοηθήσουν να ανταπεξέλθει σε όλες τις δυσκολίες.

Η εστίαση της παρούσας μελέτης είναι στο κοινωνικό και συναισθηματικό κομμάτι της ανάπτυξης του παιδιού, κάτι που διαφέρει από αντίστοιχες ελληνόγλωσσες μελέτες που εστιάζουν σε ένα από τα δύο. Αφενός, στους φορείς κοινωνικοποίησης, την οικογένεια και το σχολείο και στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, απαραίτητα εφόδια για τη δόμηση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού, κι αφετέρου στις συναισθηματικές δεξιότητες, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση. Είναι σημαντικό να τονιστεί ο καταλυτικός ρόλος των συναισθημάτων στη ζωή και την ανάπτυξη του παιδιού.

Η αναγνώριση, η κατανόηση και η διαχείριση των συναισθημάτων είναι απαραίτητα θεμέλια πάνω στα οποία θα χτιστεί μιας υγιής προσωπικότητα. Πώς θα υπάρξουν και θα διατηρηθούν στενές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά, αν δεν έχουν μάθει να διαχειρίζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα, όπως ο θυμός και η ζήλια, που είναι τα πιο συχνά εμφανιζόμενα στη σχολική κοινότητα;

Μικρή αναφορά αλλά σημαντική γίνεται και σε ευαίσθητες ομάδες παιδιών, όπως τα παιδιά με ΔΑΦ (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος), παιδιά με ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα) ή με νοητική υστέρηση, παιδιά που έχουν μεγαλώσει σε κακοποιητικό περιβάλλον αλλά και σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, όπως τα παιδιά-πρόσφυγες και στο πόσο τα βοηθάει η δραματική τέχνη να ανοιχτούν, να επικοινωνήσουν, να συγκεντρωθούν, να δείξουν ενδιαφέρον, να εκφραστούν, να γίνουν αποδεκτά, να πιστέψουν στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους και να συνάψουν υγιείς σχέσεις με τους συνομήλικούς τους.

Ακολουθεί μια αναλυτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού δράματος όπως δουλεύεται μέσα στην τάξη για να γίνει ακόμα πιο κατανοητή η συμβολή του στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Έμφαση δίνεται στον προσεχτικό σχεδιασμό του, στις τεχνικές που χρησιμοποιεί, στον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο του δασκάλου-εμπυχωτή αλλά και στις δυσκολίες που συναντάει στο ελληνικό δημόσιο σχολείο για την υλοποίησή του.

Πολύ σημαντικό κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι το κεφάλαιο που παρουσιάζει την ερευνητική βιβλιογραφία, με σκοπό να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη και να δείξει μέσα από έρευνες που έχουν γίνει σε όλο τον κόσμο πως πράγματι, δουλεύοντας με τα παιδιά μέσα στην τάξη του δημοτικού σχολείου, με τα εργαλεία και τις τεχνικές της δραματικής τέχνης, ακόμα και με ευαίσθητες ομάδες, όπως είναι τα παιδιά με ΔΑΦ, με ΔΕΠΥ ή τα παιδιά πρόσφυγες, μπορεί να ενισχυθεί η κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Τέλος στη σύνοψη και στα συμπεράσματα, το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και η προσωπική εμπειρία της υπογράφουσας, έρχονται να δείξουν τον πολύτιμο ρόλο της δραματικής τέχνης σαν παιδαγωγικού εργαλείου για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και να προτείνουν τη σύνδεσή της με περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και την ένταξή της σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και τις σχολικές μονάδες καθώς, όσο περισσότερο χρησιμοποιείται η δραματική τέχνη, τόσο πιο ξεκάθαρα και αναμφισβήτητα αναγνωρίζεται η πολύτιμη συνεισφορά της.

Κεφάλαιο 2: Δραματική τέχνη και εκπαίδευση

2.1. Σχολείο - Εκπαίδευση

Το σχολείο αποτελεί έναν μικρόκοσμο της κοινωνίας. Εδώ τα παιδιά θα προετοιμαστούν για τη στιγμή που θα βγουν στην κοινωνία και θα αναλάβουν ρόλους, ευθύνες, θα πάρουν αποφάσεις, θα διαλέξουν δρόμους. Τα παιδιά χρειάζονται ένα σχολείο δημιουργικό, όπου στόχος του θα είναι η ελεύθερη αυτοέκφραση, η κοινωνικοποίηση και η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Rohrs, 1984).

Κοινός στόχος των γνωστικών αντικειμένων είναι η ανάπτυξη του πνεύματος, της ψυχής και του σώματος του παιδιού, ώστε να γίνει ένας ενεργός αυριανός πολίτης, σκεπτόμενος, υπεύθυνος, με κριτική σκέψη, με πνεύμα συνεργατικό, με σεβασμό προς τον άνθρωπο, ικανός να συνάψει αληθινές φιλίες (Γραμματάς, 2014).

Η διδακτική πράξη θα πρέπει να επιδιώκει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Ο άνθρωπος πρέπει να σκέφτεται ορθολογικά. Βασικός εκπρόσωπος της κριτικής σκέψης είναι, σύμφωνα με τον Fisher (2001) ο John Dewey, φιλόσοφος, ψυχολόγος και μεταρρυθμιστής στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο έργο του «How we think» που εκδόθηκε το 1910, ο Dewey αναφέρεται στα βασικά χαρακτηριστικά της σκέψης: αμφιβολία και συστηματική έρευνα. Η σκέψη είναι τέχνη (the art of thinking well), όπως σημειώνει, που για να καλλιεργηθεί θέλει εξάσκηση. Σύμφωνα τέλος, με τον Dewey, η απλή πράξη δεν οδηγεί στη μάθηση, εκτός αν συμβάλει στην αλλαγή της αντίληψής μας για τη ζωή (Fisher, 2001). Αυτός είναι και ο στόχος της δραματικής τέχνης.

Πώς θα ικανοποιηθεί η έμφυτη περιέργεια του ανθρώπου με παραγωγικό τρόπο, μέσα από πληθώρα πληροφοριών, ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή; Αλλάζοντας τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε, προτείνει ο Fisher (2001). Με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων δημιουργικής και κριτικής σκέψης: α) ερμηνεία, ανάλυση, εκτίμηση απόψεων, ιδεών και πληροφοριών, β) ανάλυση επιχειρημάτων, γ) σωστή λήψη αποφάσεων κλπ. (Fisher, 2001).

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που είναι το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, η στοχοθεσία του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με τον Dewey, είναι η καλλιέργεια στο μέγιστο βαθμό των πνευματικών και ψυχικών δυνατοτήτων του μαθητή, η απόκτηση ως ένα βαθμό κοινωνικής συνείδησης, η προσφορά βασικών γνώσεων και η παροχή ευκαιριών και μέσων για αυτοέκφραση και δράση (Κουγιουμτζή, 2013).

Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται σε μια ηλικιακή φάση όπου η προσωπικότητά τους ακόμα διαπλάθεται. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο σχολικό περιβάλλον και μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά αλλά και συναισθηματική ισορροπία, θα χτίσουν τα θεμέλια για τη μετέπειτα ζωή τους.

2.2. Το κίνημα της Νέας Αγωγής

Για πολλούς αιώνες κυριαρχούσε το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο βασιζόταν στην παιδαγωγική αυθεντία του δασκάλου, την οποία δεν μπορούσαν να αμφισβητήσουν οι μαθητές. Η γνώση προερχόταν μόνο από το δάσκαλο, η παράδοση ήταν ένας στείρος μονόλογος, η διάταξη της σχολικής τάξης ήταν με τέτοιο τρόπο που παρεμπόδιζε το διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Λαγός, 2008).

Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και τις αρχές του 20^{ου} εμφανίζεται ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα στις ΗΠΑ και την Ευρώπη, όπου βλέπουμε την υιοθέτηση καινούργιων αντιλήψεων για το ρόλο του σχολείου και την Παιδαγωγική Επιστήμη εν γένει (Κουγιουμτζή, 2013, σ.7). Στην Αμερική πήρε την ονομασία «Προοδευτική Εκπαίδευση» ενώ στην Ευρώπη «Νέα Αγωγή».

Ο Dewey, υπέρμαχος της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης», άσκησε με τη σειρά του έντονη κριτική στο παραδοσιακό σχολείο. Έβαλε στο κέντρο της προσοχής της σχολικής κοινότητας το μαθητή, τονίζοντας τη μοναδικότητά του. Υποστήριξε τη βιωματική μάθηση (learning by doing) και την επίτευξη της κοινωνικής προόδου με την κοινωνική συνείδηση που θα αποκτήσει ο παιδαγωγούμενος. Για τον Dewey «η εκπαίδευση είναι η βασική μέθοδος για την κοινωνική μεταρρύθμιση και την πρόοδο, είναι ο καθρέφτης της κοινωνίας» (Κουγιουμτζή, 2013, σ.11).

Το κίνημα της «Νέας Αγωγής» άσκησε δριμεία κριτική στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και στις παραδοσιακές δομές, υιοθετώντας θεωρίες των Rousseau, Pestalozzi και Froebel, μαθητή του Pestalozzi. Ο Ελβετός φιλόσοφος J.J. Rousseau υποστήριξε την ανθρωποκεντρική διδασκαλία, την ελεύθερη αγωγή με τη συμπόρευση παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου και το σχεδιασμό της διδασκαλίας με βάση την ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας. Πίστευε πως το παιδί δε θεωρείται πια «μικρογραφία του ενήλικα» και πως θα μάθει από την ίδια τη ζωή κι όχι από τα βιβλία (Κουγιουμτζή, 2013, σ.7).

Ο J. H. Pestalozzi, Ελβετός παιδαγωγός και μεταρρυθμιστής της εκπαίδευσης και ο F. Froebel, Γερμανός παιδαγωγός που έθεσε τα θεμέλια της σύγχρονης εκπαίδευσης,

υποστήριξαν την αυτενέργεια του μαθητή μέσω της σχολικής διδασκαλίας (Κουγιουμτζή, 2013, σ.7).

Οι θεμελιώδεις αρχές της «Νέας Αγωγής» είναι σύμφωνα με την Κουγιουμτζή (2013, σ.7-8) πως κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και μοναδικό και πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό, σαν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να ενθαρρύνεται να αυτενεργεί. Είναι ακόμα η παροχή ελευθερίας στο μαθητή για ικανοποίηση της φυσικής του τάσης για έρευνα και δημιουργία, η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (κοινωνική παιδαγωγική) και η ενδυνάμωση του αισθήματος της ατομικής και κοινωνικής ευθύνης. Τέλος, ο παιδαγωγός οφείλει να σέβεται τις ατομικές ανάγκες και τα έμφυτα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, με άλλα λόγια, να τον αφουγκράζεται (Κουγιουμτζή, 2013).

Το μαθητοκεντρικό μοντέλο δίνει έναν καινούργιο ρόλο στο δάσκαλο, του βοηθού-καθοδηγητή, η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πιο ενεργή, ενθαρρύνεται ο διάλογος μεταξύ δασκάλου και μαθητών, ενώ η διαρρύθμιση της σχολικής τάξης επιτρέπει την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Επιπλέον, ο δάσκαλος οφείλει να αξιοποιήσει τις γνώσεις που ήδη κατέχει το παιδί, να μετατρέψει τις «εν δυνάμει» ικανότητές του σε «εν ενεργεία» γνώσεις (Λαγός, 2008).

Η Maria Montessori, Ιταλίδα παιδαγωγός και φιλόσοφος με βαθιά επιστημονική κατάρτιση, που αγαπούσε πολύ τα παιδιά και υποστήριζε τα δικαιώματά τους, εφάρμοσε τις αρχές του νέου μεταρρυθμιστικού κινήματος μέσα στις σχολικές αίθουσες (Κουντουράς, 1985). Έδινε μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη της πρώιμης παιδαγωγικής ηλικίας. Το παιδί είναι υπεύθυνο για την ανάληψη ευθυνών, για την αντιμετώπιση δυσκολιών και για τη διαμόρφωση της ζωής του, υποστήριζε (Μοντεσσόρι, 1990).

Ήταν οπαδός της ελεύθερης δράσης και της αυτενέργειας από το μαθητή, σε ένα περιβάλλον που θα το υποστήριζε και θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες του, τις πνευματικές αλλά και τις σωματικές. Η ανεξαρτησία του παιδιού ήταν πολύ σημαντική για τη Montessori, για όλα τα στάδια της ανάπτυξής του (Μοντεσσόρι, 1990).

Στον ελλαδικό χώρο εκπρόσωποι της «Νέας Αγωγής» ήταν οι: Δ. Γληνός, Α. Δελμούζος, Μ. Κουντουράς και Μ. Τριανταφυλλίδης, όπου εκτός από τη χρήση της δημοτικής γλώσσας, εισήγαγαν μια προοδευτική παιδαγωγική, χωρίς αυταρχισμό, ηθικολογία και διδακτισμό (Κουγιουμτζή, 2013, σ.17). Στόχος τους ήταν ένα σχολείο πιο δημοκρατικό και μαθητοκεντρικό.

Μια ιδιαίτερη μνεία εδώ στο Μίλτο Κουντουρά, για το σπουδαίο παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο. Οραματιζόταν ένα σχολείο διαφορετικό, με επίκεντρο την αυτενεργό δράση των μαθητών και τη δημιουργικότητα (Καράμηνας, 2014). Βαθιά απογοητευμένος

από τη «χρεωκοπία» της εκπαίδευσης, επεσήμανε τον καταλυτικό ρόλο της παιδείας για την ανόρθωση του ελληνισμού. «Να φτιάξουμε κάτι εντελώς δικό μας. Έναν τόπο πολιτισμού», γράφει σε επιστολές του προς το φιλόλογο Α. Δελή. Συνέδεε το σχολείο με το θέατρο και την τέχνη. «Να ξετυλίζουν τα παιδιά τις σωματικές και ψυχικές τους δυνάμεις μέσω της τέχνης, να ανοίξουν την ψυχή τους», έλεγε. Η τέχνη ήταν πάντα κεντρικός άξονας της ανανεωτικής του προσπάθειας (Καράμηνας, 2014).

Χαρακτηριστικά του αλλιώτικου σχολείου που προτείνει ο Κουντουράς: η ομαδοκεντρική διδασκαλία, η έμφαση στο ρόλο του δασκάλου ως συμπορευτή-συνεργάτη-καθοδηγητή, ο σεβασμός στα δικαιώματα των παιδιών, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με ευθύνη και κριτικό πνεύμα και η κοινωνική προσφορά (Καράμηνας, 2014).

Ο Carl Ransom Rogers, Αμερικανός ψυχολόγος, έδωσε με τη σειρά του μια παιδοκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης, διακρίνοντας δύο τύπους μάθησης, τη γνωστική και τη βιωματική. Ο Rogers εστίασε στον άνθρωπο και στη μαθητοκεντρική διδασκαλία (Καρτσωνάκη, 2019).

Επίσης, ο Paulo Freire, Βραζιλιάνος παιδαγωγός, συνέβαλε στο προοδευτικό παιδαγωγικό κίνημα τονίζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική αλλαγή. Υποστήριξε πως η μάθηση για το δάσκαλο είναι μια αμφίδρομη διαδικασία με τους μαθητές του, καθώς μαθαίνει κι εκείνος από τα παιδιά. Επίσης, δεν ήταν οπαδός της αποταμιευτικής γνώσης, τονίζοντας πως το άτομο δεν πρέπει να δέχεται τη γνώση και τα γεγονότα με παθητικό τρόπο (Κωστή, 2016).

2.3. Ιστορική ανασκόπηση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση

Η δραματική τέχνη εντάχθηκε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αυτή την περίοδο, που άνθιζε το παιδαγωγικό μεταρρυθμιστικό κίνημα. Η εξάπλωση των νέων αντιλήψεων, που σχετίζονταν με το ρόλο του σχολείου και την Παιδαγωγική Επιστήμη, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην επίσημη εισαγωγή του θεάτρου στην εκπαίδευση, κυρίως στην Αγγλία και στις ΗΠΑ.

Μέχρι τότε επικρατούσε, όπως προαναφέρθηκε, το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, ο παθητικός τρόπος διδασκαλίας με τη στείρα απομνημόνευση, την παιδαγωγική νοησιарχία και τον αυταρχισμό. Ξεκίνησε λοιπόν στο δυτικό κόσμο μια έντονη κριτική στις άγονες και αυταρχικές διδακτικές μεθόδους του παρελθόντος, ενώ παράλληλα, εμφανίστηκε μια τάση για ένα σχολείο δημοκρατικό και μαθητοκεντρικό, όπου η μάθηση θα παρέχεται με

βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο και ο στόχος θα είναι η ανάπτυξη της σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών.

Στο πλαίσιο αυτό προτάθηκε και η εισαγωγή του θεάτρου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, καθώς αποτελούσε μια εναλλακτική μορφή ενεργητικής και βιωματικής μάθησης (Φλέτσιου, 2018, σ.11). Με αφετηρία την Αγγλία, βλέπουμε την ένταξη της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση σε όλο και περισσότερες χώρες, φτάνοντας στο σήμερα, όπου πλέον έχει αναγνωριστεί ο βαθιά παιδαγωγικός και κοινωνικός της ρόλος.

Οι πρωτοπόροι εκπρόσωποι της δραματικής τέχνης στη Μ. Βρετανία ήταν αρχικά η εκπαιδευτικός Harriet Finley-Johnson, η οποία πρότεινε μια επαναστατική μέθοδο, βάζοντας τα παιδιά στο επίκεντρο της εκπαίδευσης, για να τα βοηθήσει να ανθίσουν (Κωστή, 2016). Οι φιλελεύθερες ιδέες της έκαναν αίσθηση εκείνη την εποχή. Ξεκίνησε με βόλτες στη φύση (εκπαιδευτικές εκδρομές), πρωινά στη βιβλιοθήκη, μαθήματα έξω από την τάξη, ελευθερία και αυτονομία στα παιδιά, παρότρυνση για τη δημιουργία των δικών τους έργων (φαντασίας ή βασισμένα σε αληθινά ιστορικά γεγονότα μετά από δική τους έρευνα), καθώς και την ένταξη της τέχνης και του δράματος στο σχολείο. Ο ρόλος του δασκάλου είναι του καθοδηγητή, υποστήριζε. Το βιβλίο της, «The dramatic method of teaching» που εκδόθηκε το 1911, είχε απήχηση μέχρι τις ΗΠΑ και την Ιαπωνία.

Ακολουθεί ο εκπαιδευτικός Henry Caldwell Cook από τη Μ. Βρετανία, ο οποίος υποστήριζε πως το θέατρο είναι ένα μαθησιακό εργαλείο (Τσιάρας, 2005, σ.32). Έφτιαξε στο σχολείο που δούλευε ένα χώρο πάνω στο πρότυπο του ελισαβετιανού θεάτρου. Ο Cook ήταν οπαδός της βιωματικής μάθησης. Επίσης, υποστήριξε τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω της δραματοποίησης και του αυτοσχεδιασμού.

Στις ΗΠΑ εκπρόσωπος της δραματικής τέχνης ήταν η καθηγήτρια Winifred Ward. Με αφετηρία το προοδευτικό εκπαιδευτικό κίνημα, έμεινε γνωστή για τη σημαντική συμβολή της στο παιδικό θέατρο. Επηρεασμένη από τον Dewey εισάγει το δημιουργικό δράμα (Creative Drama). Τα παιδιά φτιάχνουν τα δικά τους έργα, βασισμένα στις δικές τους σκέψεις, φαντασία και συναισθήματα, αυτοσχεδιάζοντας με παντομίμα (Τσιάρας, 2005, σ.30). Δίνει έμφαση στην υπόδυση ρόλων και τη μελέτη και κατανόηση των χαρακτήρων. Υποστηρίζει τη συμβολή του δράματος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού: αυτοέκφραση, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων (Τσιάρας, 2005, σ.31). Το 1944 οργάνωσε το πρώτο εθνικό συνέδριο για το παιδικό θέατρο, το οποίο στην πορεία έμεινε γνωστό ως American Alliance for Theatre and Education (AATE).

Η Viola Spolin, ακαδημαϊκός του θεάτρου και εκπαιδευτικός από τις ΗΠΑ, υπήρξε πρωτοπόρος στην ανάπτυξη της τεχνικής του αυτοσχεδιασμού (Theater Games για δημιουργική αυτοέκφραση). Δούλεψε από νωρίς με παιδιά και με τη μεθοδό της βοήθησε μαθητές με δυσκολίες να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Στις παραστάσεις που έδινε με τα παιδιά, παρότρυνε την ενεργή συμμετοχή των παιδιών-ακροατών αυτοσχεδιάζοντας (Κωστή, 2016).

Στη δεκαετία του 1930 στη Γερμανία, ο δραματουργός, σκηνοθέτης και ποιητής Bertolt Brecht, βλέπει το θέατρο σαν μέσο αλλαγής του κόσμου. Προτείνει ένα ριζοσπαστικό και διδακτικό-ανθρωπιστικό θέατρο. Τονίζει τον παιδαγωγικό ρόλο του θεάτρου. Υποστηρίζει πως οι συμμετέχοντες και το κοινό πρέπει να έχουν μια κριτική σκέψη απέναντι στα τεκταινόμενα. Προτείνει ένα θέατρο διαφορετικό, που θα γεννά νέες αντιλήψεις και συναισθήματα και θα προβληματίζει, με στόχο πάντα την αλλαγή (Κωστή, 2016).

Ακολουθεί μια εμβληματική προσωπικότητα στη δεκαετία του 1950 στη Μ. Βρετανία, ο συγγραφέας Peter Slade, επηρεασμένος και αυτός από το κίνημα της «Νέας Αγωγής». Συνέδεσε το σχολείο με το θέατρο και το δραματικό παιχνίδι (Τσιάρας, 2005, σ.34) και υποστήριξε τη σημασία της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Ήταν ο πρώτος που έκανε χρήση του όρου «δραματοθεραπεία». Η δραματική τέχνη δεν ήταν για τον Slade μόνο παιδαγωγικό εργαλείο αλλά είχε και καθαρτική-θεραπευτική λειτουργία, ενισχύοντας ταυτόχρονα το συναίσθημα. Άλλη μια δική του επινόηση ήταν το «Παιδικό Δράμα», με αφετηρία το παιχνίδι (Κωστή, 2016).

Ο θεατρολόγος Brian Way (δεκαετία του 1960), μαθητής του Slade, υποστήριξε τον ψυχαγωγικό και διδακτικό ρόλο της δραματικής τέχνης, την υπεροχή του δράματος στο σχολείο και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Υποστηρίζει τη θεωρία της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου μέσω της δημιουργικής αυτοέκφρασης. Το 1953 ίδρυσε το Theatre Centre, έναν οργανισμό που έβαλε το θέατρο για παιδιά σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το θέατρο πλέον αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος της Μ. Βρετανίας. Το βιβλίο του Slade, «Development through Drama» (Ανάπτυξη μέσω του Δράματος) επέδρασε σε σημαντικό βαθμό στη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Το 1965 έχουμε το Theatre in Education (TiE) στη Μ. Βρετανία, μια θεατρική δράση επηρεασμένη από το έργο του Way, από επαγγελματίες καλλιτέχνες-εκπαιδευτικούς με τη συμμετοχή των μαθητών (role play & debate). Μια θεατροπαιδαγωγική μέθοδος που ερευνά σε βάθος διάφορα θέματα που απασχολούν τα

νέα παιδιά. Το ίδιο έχουμε και στη Γερμανία και την Ιταλία, ενώ στο Βέλγιο και στη Γαλλία έχουμε την ίδρυση δραματικών κέντρων για τη θεατρική αγωγή των παιδιών και των νέων (Φλέτσιου, 2018, σ.21).

Επηρεασμένος από τον Freire («Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων» - ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών) (Κωστή, 2016) ο επίσης Βραζιλιάνος Augusto Boal, θεωρητικός του δράματος και ιδρυτής του «Θεάτρου των Καταπιεσμένων» (Theatre of the Oppressed), δημιούργησε ένα είδος πολιτικού και απελευθερωτικού θεάτρου, όπου οι άνθρωποι παίρνουν την ευθύνη για τη ζωή τους (Boal, 2002).

Ο Boal έφτιαξε ένα είδος μεταμορφωτικού, εκπαιδευτικού και κοινωνικού θεάτρου (Boal, 2002). Οι χαρακτήρες-ρόλοι των έργων που επιλέγει βρίσκονται σε καταπίεση. Στη θεατρική παράσταση-διδασκαλία που προτείνει, το κοινό σταματάει τη δράση για να προτείνει τις δικές του ιδέες, ανεβαίνει στη σκηνή και συμμετέχει ενεργά. Συνεπώς, το κοινό με την ενεργή συμμετοχή του, προβληματίζεται, προτείνει λύσεις, αναστοχάζεται. Δε δέχεται παθητικά τη μοίρα του καταπιεσμένου χαρακτήρα.

Ο στόχος κι εδώ είναι η κοινωνική αλλαγή. Το κοινό θα δράσει συλλογικά και θα επιχειρήσει να δώσει μια λύση στο πρόβλημα, να οραματιστεί την αλλαγή, νιώθοντας πως μπορεί να τα καταφέρει. Έτσι, ενδυναμώνει σε ατομικό επίπεδο, ενισχύεται η καλλιέργεια της κριτικής του σκέψης και η κοινωνική του δράση (Boal, 2002).

Το Forum Theatre ήταν η βασική τεχνική που χρησιμοποίησε ο Boal. Μια βιωματική εκπαιδευτική τεχνική, που συμβάλει στην ανάπτυξη της κατανόησης, της κριτικής σκέψης, της έκφρασης απόψεων σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Στο Forum Theatre παίρνονται συλλογικά αποφάσεις και εφαρμόζονται λύσεις για κοινωνικά προβλήματα. Τέλος, ο Boal δε δέχεται τον όρο «δάσκαλος θεάτρου». Οι δάσκαλοι και οι μαθητές διδάσκουν και μαθαίνουν τον άνθρωπο, όχι το θέατρο, υποστήριξε (Boal, 2002).

Σε ανάλογο πλαίσιο κινήθηκαν και άλλοι εναλλακτικοί καλλιτέχνες όπως οι θεατρικοί σκηνοθέτες Joan Littlewood και Peter Brook από την Αγγλία και ο Jerzy Grotowski από την Πολωνία, που χρησιμοποίησαν τεχνικές αυτοσχεδιασμού, πιστεύοντας στη δύναμη του θεάτρου (Κωστή, 2016).

Ακολουθεί η πολύτιμη συνεισφορά της βασικής εισηγήτριας της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, Dorothy Heathcote, του στενού της συνεργάτη, Gavin Bolton και των επιγόνων τους (1970-80). Επηρεάζονται από τον Σοβιετικό ψυχολόγο Lev Vygotsky, τον Αμερικανό ψυχολόγο Jerome Bruner, το Ρώσο σκηνοθέτη και ηθοποιό Konstantin Stanislavski και τον Brecht. Υποστήριζαν πως το δράμα είναι ένα εργαλείο μάθησης. Μέσα από τους ρόλους, μαθητές και διδάσκοντες εισδύουν βαθύτερα στην εκπαιδευτική

διαδικασία. Τόνισαν τον ενεργό ρόλο του δασκάλου-εμπυχωτή και τα βασικά οφέλη του Εκπαιδευτικού Δράματος, που αφορούν και το γνωστικό κομμάτι αλλά και το κοινωνικοσυναισθηματικό. Πρότειναν την εφαρμογή τεχνικών του σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Heathcote & Bolton, 1995).

Το έργο της Heathcote επηρέασε για τις επόμενες έξι δεκαετίες εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς σε όλο τον κόσμο. Ήταν ακούραστη και υπομονετική. Στήνοντας το εκπαιδευτικό δράμα, πρότεινε ακόμα και την επικοινωνία με εταιρείες και οργανισμούς, την επίσκεψη των μαθητών στο χώρο τους και την εκπροσώπηση της εταιρείας μέσα στη σχολική τάξη, σε ρόλο ειδικού (Heathcote, 1991).

Η Heathcote δουλεύοντας με παιδιά αλλά και με ενήλικες, σταματούσε τη δράση για να αναστοχαστούν οι συμμετέχοντες (Τσιάρας, 2005, σ.36). Ιδιαίτερα όσον αφορά τους μαθητές της, πίστευε πως μέσω του αναστοχασμού τα παιδιά οδηγούνται σε βαθύτερη γνώση, διαμορφώνουν νέες αντιλήψεις και κατανοούν ζητήματα που ίσως προκύψουν κάποια στιγμή στη ζωή τους (Heathcote, 1991).

Στηριζόταν στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών και προχωρούσε σε διείσδυση σε αυτές, ώστε να γνωρίσουν σε βάθος και να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Στόχος της ήταν να αναδείξει αυτό που δεν ξέρουν ότι γνωρίζουν. Να αποκτήσουν μια νέα οπτική για τα πράγματα, να προχωρήσουν σε μια διαδικασία αλλαγής (Bolton, 1998).

Βασικές μέθοδοί της ήταν: α) ο δάσκαλος σε ρόλο και β) ο μανδύας του ειδικού. Ήθελε μια απελευθερωτική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη. Πίστευε πως η εμπάθυνση στον ψυχικό κόσμο του παιδιού μπορούσε να γίνει μόνο σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας ανάμεσα στους μαθητές και το δάσκαλο (Heathcote & Bolton, 1995).

Ο Gavin Bolton, υποστήριξε κι εκείνος με τη σειρά του την αξία του δράματος σαν εκπαιδευτικό εργαλείο. Έδωσε έμφαση στο περιεχόμενο, στις εμπειρίες των συμμετεχόντων και στο ρόλο του εκπαιδευτικού (Φλέτσιου, 2018, σ.22). Έφτιαξε θεατρική ομάδα νέων στο σχολείο και το «Drama Teacher's Association». Θεωρούσε ότι το δράμα έπρεπε να αποτελεί κομμάτι της διδακτικής ύλης. Πάλεψε για να δείξει πόσο σημαντικό ήταν και πόσο θα βοηθούσε τα παιδιά και τα προβλήματα που προέκυπταν, με αποτέλεσμα, η αρχική επιφυλακτικότητα των συναδέλφων του να αντικατασταθεί με θετική στάση και αποδοχή (Bolton, 1998).

Στο βιβλίο του, «Towards a Theory of Drama in Education», αναφέρεται σε ένα καινούργιο πλαίσιο, μια καινούργια γλώσσα, μια καινούργια σχέση μαθητή-δασκάλου. Ο δάσκαλος πρέπει να ακούει αυτά που δε λέγονται, υποστηρίζει. Να έχει την αίσθηση του

σχολικού χρόνου αλλά και του δραματικού. Να βρει ένα μονοπάτι που θα οδηγήσει την εμπειρία πιο βαθιά, αλλά να ακολουθεί και την τάξη αν δείχνει προς διαφορετική κατεύθυνση. Τέλος, πίστευε στην προσωπική γνώση, στη θέαση του κόσμου με διαφορετικό δρόμο μέσω του δράματος (Bolton, 1998).

Στη συνέχεια της ιστορικής ανασκόπησης θα αναφερθούμε στον David Hornbrook, ο οποίος έβαλε τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση σε ένα νέο, πιο σύγχρονο πλαίσιο (Education and Dramatic Art) και στη Cecile O'Neill, που δημιούργησε το «Process Drama». Υποστήριξαν το σημαντικό ρόλο του δράματος στην εκπαίδευση με βασικά στοιχεία την εξερεύνηση ενός θέματος χωρίς υπάρχον κείμενο, το δάσκαλο και τους μαθητές σε ρόλο, τη δημιουργία ενός κόσμου πλασμένου από την παιδική φαντασία και την αλλαγή ρόλων, για την προσέγγιση του θέματος υπό διερεύνηση, από διαφορετικές οπτικές γωνίες (O'Neill, 1995).

Πιο ειδικά, το «Process Drama» της O'Neill, επιτρέπει στους συμμετέχοντες να δοκιμάσουν και να περπατήσουν με τα «παπούτσια» των άλλων, να δοκιμάσουν τα δικά τους μονοπάτια και να δουν τον κόσμο μέσα από τα δικά τους μάτια, ώστε να μπορεί να επέλθει η κοινωνική δικαιοσύνη (O'Neill, 1995).

Άλλος ένας εκπρόσωπος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι ο David Booth με το «Story Drama» (συνδυασμός του δράματος με την ιστορία). Υποστήριξε ότι το δράμα μας βοηθάει να εμβαθύνουμε στην κατανόηση του εαυτού μας, των άλλων και του κόσμου που μας περιβάλλει. Πρότεινε το χτίσιμο ενός αυτοσχέδιου δράματος μέσα από την αλληλεπίδραση της ομάδας, την αυτοεξερεύνηση και την αυθεντικότητα. Πρότεινε ακόμα αληθινές αντιδράσεις μέσα σε ένα φανταστικό-δραματικό πλαίσιο, ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των παιδιών, συνεργατικότητα, καλλιέργεια φαντασίας, αυτογνωσία και αυτοέκφραση (Κωστή, 2016).

Ακολουθεί ο Jonothan Neelands, που διδάσκει «Drama in Education», «Process Drama» και «Youth Theatre», δίνει έμφαση στη σχέση του δασκάλου με τους μαθητές του και στον αμοιβαίο σεβασμό. Τα παιδιά, υποστηρίζει, πρέπει να ανακαλύψει μόνο του νέα νοήματα της καθημερινής ζωής, να μην είναι παθητικός δέκτης των νέων γνώσεων αλλά να παράγει το ίδιο νοήματα μέσα από προσωπικά του βιώματα και εμπειρίες (Neelands, 2002).

Στο βιβλίο «Structuring Drama Work» που συνυπογράφει με τον Tony Goode (Neelands & Goode, 2000), αναφέρεται στην παλέτα χρωμάτων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος. Το πώς θα ζωγραφίσουν τα παιδιά είναι δικό τους θέμα, υποστηρίζει. Με τον Goode παρουσιάζουν 50 συμβάσεις και τεχνικές δραματοποίησης,

ενώ έχει γράψει κι άλλα βιβλία για το Εκπαιδευτικό Δράμα που συνέβαλαν στην εξέλιξή του.

Ο Brian Woolland αναφέρθηκε εκτενώς στη δραματική τέχνη σαν βασικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Woolland, 2009) και τέλος ο John O' Toole, αφιέρωσε 30 χρόνια στη μελέτη του Εκπαιδευτικού Δράματος, γράφοντας πολλά βιβλία και έρευνες και υποστήριξε τη διδασκαλία του σε κάθε ηλικία και ήπειρο. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε εδώ και τα δύο συνέδρια που έγιναν στη μεταπολεμική περίοδο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, το «London Conference on Drama in Education» στο Λονδίνο (1948) και το «Παγκόσμιο Συνέδριο του Διεθνούς Ινστιτούτου Θεάτρου» στο Παρίσι (1952) (Κωστή, 2016).

Στον ελλαδικό χώρο το κίνημα της Νέας Αγωγής ξεκίνησε από τον πρωτοπόρο Μίλτο Κουντουρά στη δεκαετία του 1930, για τον παιδαγωγικό ρόλο του θεάτρου (Κωστή, 2016). Ο Κουντουράς εισήγαγε τη θεατρική πράξη στη διδασκαλία. Εστίασε το ενδιαφέρον του στη δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, λαϊκών παραδόσεων και σχολικών μαθημάτων, όπως η Ιστορία. Το έργο του ακολούθησαν διάφοροι θεατροπαιδαγωγοί, ερευνητές, καλλιτέχνες, πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, όπως ενδεικτικά αναφέρονται: Θ. Γραμματάς, Λ. Κουρετζής, Ν. Γκόβας, Άλκηστις Κοντογιάννη, Τ. Μουδατσάκης, Σ. Παπαδόπουλος, Α. Τσιάρας, Α. Παρούση, Μ. Κλαδάκη, Α. Αυδή & Μ. Χατζηγεωργίου (Εκπαιδευτικό Δράμα), Α. Λενακάκης και Γ. Παπαδόπουλος (Δραματική τέχνη ως παιδαγωγικό εργαλείο στην εκπαίδευση) και Π. Σέξτου (Το θέατρο στην εκπαίδευση) (Κωστή, 2016).

2.4. Θεατρική Αγωγή – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Η ένταξη της βιωματικής μάθησης σε όλο και περισσότερα γνωστικά αντικείμενα προωθείται ιδιαίτερα, καθώς προσπαθεί να αντικαταστήσει την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας και να δώσει τον πρωτεύοντα ρόλο στο μαθητή, ενώ ο δάσκαλος λειτουργεί περισσότερο διεκπαιρευτικά μαθαίνοντας και ο ίδιος μαζί με τα παιδιά και από τα παιδιά. Δίνεται έμφαση σε μια ολιστική προσέγγιση των γνώσεων.

Το θέατρο στο ελληνικό σχολείο ήταν σκετς και θεατρικές παραστάσεις για τις εθνικές επετείους και τις θρησκευτικές γιορτές. Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής εντάχθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του ελληνικού σχολείου το 1990. Γρήγορα αποδείχτηκε ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης. Από το 2011 διδάσκεται σαν αυτόνομο μάθημα στα Ε.Α.Ε.Π. σχολεία (Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος),

στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής. Από το 2016 διδάσκεται σε όλα τα δημοτικά σχολεία από την Α΄ έως και την Δ΄ τάξη (Δ.Ε.Π.Π.Σ. θεάτρου, 2003).

Οι στόχοι-οφέλη της Θεατρικής Αγωγής είναι πολλοί, όπως η αυτογνωσία, η καλλιέργεια του ψυχικού κόσμου, η ανάπτυξη φυσικών και διανοητικών ικανοτήτων, η δημιουργική έκφραση και καλλιέργεια εκφραστικών δεξιοτήτων: λόγος-γλώσσα και ανάπτυξη των εκφραστικών μέσων (φωνή, μιμική ικανότητα, χειρονομίες, κινήσεις). Είναι ακόμα η ένταξη στην ομάδα (το αίσθημα του ανήκειν σε ομάδα), η αρμονική συνεργασία σε συλλογικές δραστηριότητες, η κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων, η κοινωνικοποίηση και η ένταξη στο ευρύτερο σύνολο (Δ.Ε.Π.Π.Σ. θεάτρου, 2003).

Άλλοι στόχοι-οφέλη του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής είναι η ενεργή συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία, η διάθεση για έρευνα και γνώση, η κατανόηση της αξίας της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, η ευαισθητοποίηση, ο προβληματισμός και ο επαναπροσδιορισμός θέσεων πάνω σε διάφορα θέματα, η διαμόρφωση αισθητικής-καλλιτεχνικής αντίληψης, η ανάδειξη καλλιτεχνικών κλίσεων, η γνωριμία καλλιτεχνικών-πολιτιστικών επιτευγμάτων, η απόκτηση γνώσεων για τις τέχνες και η κατανόηση της πολιτισμικής αξίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ. θεάτρου, 2003).

Σύμφωνα με την Παγούνη, όπως αναφέρεται στη Χριστοδούλου (2019), το θέατρο μπήκε στα σχολεία για να δώσει προβληματισμούς πάνω σε ποικίλα θέματα της ζωής. Δίνει κίνητρα για μάθηση, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, διδάσκει τη συνεργασία, την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων και εν τέλει προσφέρει στα παιδιά μια πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη σχολική εμπειρία. Μέσω του θεάτρου τα παιδιά βλέπουν με διαφορετικό τρόπο τον περιβάλλοντα κόσμο, ένα από τα βασικά κοινωνικά χαρακτηριστικά της τέχνης (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011). Η Θεατρική Αγωγή εν κατακλείδι, συνδυάζει τρία πράγματα: γνώση, δημιουργία και έκφραση.

2.5. Δράμα - Θέατρο

Το Δράμα και το Θέατρο εμπεριέχονται από κοινού στην έννοια του σχολικού θεάτρου, με το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, καθώς έχουν και τα δύο παιδαγωγικό χαρακτήρα. Στην παρούσα εργασία όμως, αντικείμενο μελέτης αποτελεί το δράμα ή δραματική τέχνη. Ας δούμε όμως με λίγα λόγια τις ομοιότητες και τις διαφορές τους.

Σε παιδαγωγικό πλαίσιο δεν είναι συνώνυμα, έχουν διαφορές. Είναι διαφορετικός ο προσανατολισμός τους. Το θέατρο εστιάζει στην παρουσίαση, στην παράσταση, ενώ το δράμα εστιάζει στη διαδικασία, στη μάθηση.

Το στήσιμο μιας θεατρικής παράστασης συνεισφέρει και αυτό βέβαια στην ενδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών, καθώς έχουμε κι εδώ τη συνεργασία και την ομαδική δουλειά, με τη συνέργεια πολλών τεχνών (π.χ. Εικαστικά, Μουσική, Χοροδιδασκαλία). Ο συγκερασμός τεχνών είναι κι αυτό ένα κοινό τους γνώρισμα (Κωστή, 2016).

Άλλο κοινό που έχουν είναι τα εργαλεία που χρησιμοποιούν. Το δράμα δανείζεται στοιχεία του θεατρικού κώδικα, τεχνικές έκφρασης του θεάτρου (Σέξτου 2007β), όπως είναι ο δραματικός χρόνος και χώρος, τα αντικείμενα και οι συμβολισμοί τους, αλλά και η σκηνική σύμβαση. Το παιχνίδι της ταλάντευσης ανάμεσα στο πραγματικό και στο φανταστικό.

Στο δράμα δεν υπάρχει περιορισμός στο χώρο της σκηνής, ούτε σε μια παραστάσιμη μορφή, με απαιτούμενες συγκεκριμένες δεξιότητες και ταλέντα από τους συμμετέχοντες. Δεν εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο έργο που θα διδαχτεί, θα σκηνοθετηθεί και οι μαθητές-ηθοποιοί θα μάθουν τα λόγια τους. Πρόκειται για μια πολύ διαφορετική διαδικασία, επικοινωνίας και δράσης, μέσα από μια σύμβαση, που σκάβει βαθιά στα μύχια της ανθρώπινης ψυχής (Αμοιρόπουλος, 2001).

Είναι περισσότερο μια παιδαγωγική τεχνική παρά μια μορφή τέχνης. Είναι μια βιωματική μορφή μάθησης, με την επιλογή του εκάστοτε θέματος να ανήκει στους μαθητές. Στο δράμα η εστίαση είναι στον εκπαιδευόμενο και όχι στο κοινό. Σύμφωνα με τους Farris και Parke (1993), το θέατρο χαρακτηρίζεται ως «audience-centered theatre», σε αντίθεση με το «process-centered drama», με άλλα λόγια, στο δράμα δίνεται έμφαση στη διαδικασία και όχι στο σκηνικό αποτέλεσμα. Μπορεί να γίνει και παρουσίαση της δουλειάς που έγινε στην τάξη, αλλά δεν αποτελεί αυτοσκοπό (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Δεν υπάρχει σενάριο, σκηνοθέτης, ηθοποιοί, κοινό, σκηνικά και κοστούμια με την κλασική έννοια. Είναι ένα αυτοσχέδιο δημιουργικό παιχνίδι, όπως μας λέει η Κοντογιάννη (2008, σ.15-16). Στο δράμα επίσης δεν είναι αυτοσκοπός η υποκριτική, δε χρειάζονται πρόβες. Δεν μας αφορούν οι υποκριτικές ικανότητες ούτε ο σκηνικός χώρος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Δεν εστιάζει στην απομνημόνευση κειμένου (δεν υπάρχει καν κείμενο), αντλεί στοιχεία από πραγματικές ή φανταστικές ιστορίες, στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό, οι συμμετέχοντες δεν παίζουν απλά ένα ρόλο, ψάχνουν το ρόλο, διερευνούν τη συμπεριφορά, προχωρούν στα βάθη της ανθρώπινης ψυχής. Στόχος είναι η διερεύνηση, ο

προβληματισμός, η απόκτηση της γνώσης μέσα από την προσωπική εμπειρία (Κωστή, 2016).

Μια άλλη διαφορά με το θέατρο είναι το αυστηρό παιδαγωγικό πλαίσιο του δράματος με πολύ συγκεκριμένους στόχους και δεδομένα. Και κάτι εξίσου σημαντικό: ο ρόλος του δασκάλου-εμπυχωτή (Τσιάρας, 2005, σ.25). Οι συμμετέχοντες είναι ενίοτε και ενεργητικό κοινό (συμμετέχουν ενεργά αλλά και παρακολουθούν με υπευθυνότητα). Η ουσία εδώ είναι η εμπειρία των συμμετεχόντων και όχι η επικοινωνία ηθοποιών-κοινού.

2.6. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

Η Κοντογιάννη (2008, σ.217) υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να δοθεί ένας ορισμός της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, καθώς έχει πολλές μορφές, απευθύνεται σε μικρούς και μεγάλους και συνδυάζεται με πολλά γνωστικά αντικείμενα και στόχους. Παράλληλα, ο κάθε δάσκαλος-εμπυχωτής μαζί με την ομάδα του εκφράζονται με το δικό τους μοναδικό και δημιουργικό τρόπο, αναπαριστώντας όχι μόνο τη ζωή αλλά και ό,τι πλάθεται στον κόσμο της φαντασίας.

Τη βρίσκουμε με πολλές ονομασίες αλλά πάντα με τα ίδια βασικά χαρακτηριστικά: «Δράμα στην Εκπαίδευση» (Drama in Education), «Διαδικαστικό Δράμα» (Process Drama), «Δημιουργικό Δράμα» (Creative Drama), «Δράμα σε ευρύτερο πλαίσιο» (Context Drama), «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Educational Drama), «Δραματοποίηση στη Διδασκαλία» και «Θεατροπαιδαγωγική» (Κωστή, 2016).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο (Βλασοπούλου, 2019). Τη συναντάμε είτε ως παιδαγωγική μέθοδο για τη βαθύτερη κατανόηση και εμπέδωση άλλων γνωστικών αντικειμένων, είτε ως ένα ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο. Στα βασικά της χαρακτηριστικά, διακρίνουμε στοιχεία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των Vygotsky και Bruner (ενεργητική συμμετοχή, συνεργασία) και της βιωματικής θεωρίας του Dewey.

Ο Dewey, ο Kurt Lewin, Γερμανός-Αμερικανός ψυχολόγος και ο Jean Piaget, Ελβετός φιλόσοφος, φυσικός επιστήμονας και ψυχολόγος, ανέπτυξαν τη βιωματική μάθηση. Η Δεδούλη (2001) κάνει λόγο για τις εξής αρχές: αξιοποιεί τα βιώματα των παιδιών, προτρέπει την έρευνα και την ανακάλυψη, προτείνει τη δημιουργία, στοχεύει στη διανοητική και συναισθηματική διέγερση, βοηθά στην κατανόηση του πραγματικού κόσμου και προωθεί την αυτογνωσία του μαθητή.

Η δραματική τέχνη επιδιώκει ο μαθητής να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα και με τον Dewey που έφερε, όπως είδαμε, σε πρώτο επίπεδο το μαθητή και όχι το περιεχόμενο (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008), και στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση, όπως τέθηκε από τον Freire, τον Vygotsky και τον Bruner.

Είναι μια συλλογική δραστηριότητα που ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε κοινή προσπάθεια και την πραγματοποίηση κοινωνικών διδακτικών στόχων. Είναι μια μορφή βιωματικής, μαθητοκεντρικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Αναγνωστοπούλου, 2001). Ο μαθητής, μέσω της εμπειρίας του δράματος, αναζητά με περισσότερο ζήλο τη γνώση και την απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τη Heinig, όπως αναφέρεται στον Αντωνούρη (2019, σ.15), το δράμα, σύμφωνα με την «Αμερικανική Ένωση για το Θέατρο στην Εκπαίδευση» (American Alliance for Theatre and Education) είναι μια αυτοσχεδιαστική, διαδικαστική δραστηριότητα, στην οποία οι συμμετέχοντες οδηγούνται από έναν καθοδηγητή στο να μελετήσουν τις ανθρώπινες εμπειρίες, να προβληματιστούν και να πράξουν, με στόχο απώτερο την προσωπική ανάπτυξή τους.

Τα χαρακτηριστικά της δραματικής τέχνης είναι σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2010) η αλλαγή πλαισίου, κατάστασης, χρόνου και τόπου, η σύνδεση με προσωπικές βιωματικές εμπειρίες των παιδιών και η χρήση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων και εμπειριών τους. Είναι ακόμα η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης, λεκτικής και μη λεκτικής σε ένα ασφαλές περιβάλλον, η μίμηση, η ανάπτυξη εναλλακτικής οπτικής και ο παιγνιώδης τρόπος των δραστηριοτήτων. Το δράμα προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών και το διατηρεί αμείωτο. Υπάρχει ισχυρή συνοχή στα μέλη της ομάδας, διαπροσωπική αλληλεπίδραση, καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, συνεργασίας και αλληλεγγύης. Οι αποφάσεις παίρνονται από κοινού σε κλίμα αλληλοβοήθειας, εμπιστοσύνης, κατανόησης και αποδοχής (Κοντογιάννη, 2010).

Η μάθηση δεν είναι ανεξάρτητη από την κοινωνία, γι' αυτό και ο μαθητής, μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο, καλείται να ενεργήσει σε καταστάσεις που έχουν αντληθεί από την πραγματικότητα, την καθημερινή ζωή, καταστάσεις συχνά αντιφατικές και προβληματικές (Farris & Parke, 1993). Τα παιδιά μέσα από το δράμα έρχονται σε επαφή με συνθήκες από την αληθινή ζωή και μπορούν να δοκιμάσουν συμπεριφορές ελεύθερα, χωρίς το φόβο της κριτικής ή της γελοιοποίησης. Μέσα από το δράμα είναι ελεύθερα να υποδυθούν ρόλους ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στους άλλους (Αντωνούρης, 2019).

Τα παιδιά θα παρουσιάσουν τον κόσμο όπως τον βλέπουν τα ίδια (Baldwin & Fleming, 2003, σ.7). Θα έρθουν σε επαφή με θέματα που τους είναι οικεία και θα τους δοθεί η ευκαιρία να αντιμετωπίσουν ό,τι τα φοβίζει και τα δυσκολεύει (Hereford & Schall, 1991. σ.19). Τα παιδιά μέσω του δράματος θα κατακτήσουν τη γνώση ως κοινωνική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2000, σ.3), γιατί σύμφωνα με τις Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) το δράμα προωθεί την κοινωνική σκέψη και την κοινωνική υπευθυνότητα.

Όπως γράφει ο Verriour, σύμφωνα με τους Farris & Parke (1993), μέσω του δράματος οι μαθητές φτάνουν στη γνώση κάνοντας λάθη, ρισκάροντας, χωρίς το φόβο της τιμωρίας. Έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες και προβλήματα κοινά στους ανθρώπους, βλέπουν τις συνέπειες των αποφάσεων, επιλογών και πράξεών τους μέσα στο δραματικό πλαίσιο.

Είναι μια δυναμική διαδικασία όπου τα παιδιά προσεγγίζουν και διερευνούν τη γνώση, βρισκόμενα ταυτόχρονα και στον πραγματικό αλλά και στον φανταστικό κόσμο (Τσιάρας, 2007). Δομικές αρχές του, όπως αναφέρει η Λαζαράκου (2011), είναι ο αυτοσχεδιασμός, η υπόδυση ρόλων, η επίκληση της ενσυναίσθησης, η ελεύθερη έκφραση απόψεων, η συλλογική λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων.

Για τις αρχές του δράματος κάνει λόγο και ο Παπαδόπουλος (2010) με τις οποίες επιδιώκεται να αναπτυχθούν: η δημιουργική σκέψη, η συναισθηματική και διαπροσωπική νοημοσύνη, οι ψυχοκινητικές δεξιότητες, η κριτικο-στοχαστική σκέψη, το αισθητικό και καλλιτεχνικό κριτήριο, οι συν-ερευνητικές ικανότητες, η γλωσσική ανάπτυξη, η επικοινωνιακή ικανότητα, η ικανότητα επινόησης και σύνθεσης, η ηθική και πολιτική συνείδηση, η περιβαλλοντική ευαισθησία και η εθνική και διαπολιτισμική ταυτότητα.

2.6.1. Παιδαγωγικές ωφέλειες

Σημαντικές είναι οι παιδαγωγικές ωφέλειες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Η επίδρασή της στη ζωή του παιδιού είναι καταλυτική, καθώς συμβάλει στη γνωστική, στην ηθική και στην κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση. Επιπλέον, βάζει τα θεμέλια της ανθρώπινης γνώσης, σε προσωπικό, πολιτισμικό και παγκόσμιο επίπεδο (Κοντογιάννη, 2008).

Το δράμα ενισχύει τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, τις δεξιότητες σκέψης, προωθεί την ομαδικότητα, ευνοεί την κοινωνικοποίηση και τη δημιουργία σχέσεων στο σχολικό χώρο και συνάμα είναι ένας διασκεδαστικός τρόπος μάθησης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Για τη χρησιμότητά της έχει μιλήσει και ο Wilks, όπως αναφέρεται στην Κοντογιάννη (2012). Το παιδί οδηγείται στην ανακάλυψη του εαυτού του και του κόσμου, αναπτύσσει νοητικές, σωματικές και κοινωνικές δεξιότητες, είναι μια ασφαλής διέξοδος στην ενέργεια και τις ορμές του, ένα μέσο κοινωνικοποίησης και έκφρασης των συναισθημάτων του.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση προωθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες, συνεργάζονται για έναν κοινό σκοπό, καλούνται να δώσουν λύση σε ένα κοινό πρόβλημα, ανταλλάσσουν απόψεις, μοιράζονται τους προβληματισμούς τους, παίρνουν από κοινού αποφάσεις. Ο φραγμός της γλώσσας δεν υφίσταται λόγω των εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας. Μέσα από τη συλλογική προσπάθεια διακρίνεται η ατομική συνεισφορά αλλά και η ευθύνη και ανάληψη πρωτοβουλίας. Στόχος δεν είναι μόνο η ομαδοποίηση των μαθητών, αλλά και να μπορέσουν να συνεργαστούν δημιουργικά τα μέλη μιας ομάδας (Ματσαγγούρας, 2008).

Ο Ματσαγγούρας (2008), αναφέρει τα χαρακτηριστικά μιας γόνιμης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας: θετική αλληλεξάρτηση των μελών, συλλογική ευθύνη-συνυπευθυνότητα, εναλλαγή στους ρόλους, ανομοιογένεια στην ομάδα, εξάσκηση διαπροσωπικής επικοινωνίας, αποδοχή κοινών σκοπών, ίσες ευκαιρίες, ανάθεση ρόλων και συνεργασία ακόμα και με άλλες ομάδες. Μέσα από τη δυναμική της ομάδας τα παιδιά θα αποκτήσουν καινούργιες γνώσεις και νέες εμπειρίες. Θέλουμε όμως ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία, για να μάθουν καλύτερα και να συγκρατήσουν τις γνώσεις για πολύ καιρό (Anderson & Price, 2001).

Τα πλεονεκτήματα της μάθησης σε μια ομάδα είναι η μετάδοση πληροφοριών, η αλληλοβοήθεια, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η συναισθηματική εγγύτητα και η έκφραση συναισθημάτων (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Ο Ματσαγγούρας (2008) τονίζει ότι μέσα στις ομάδες τα παιδιά εξελίσσονται σε πολλούς τομείς όπως είναι ο γνωστικός, ο νοητικός, ο συναισθηματικός, ο ψυχικός και ο κοινωνικός. Η μάθηση, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και η επικοινωνία, η εκτίμηση και αποδοχή των άλλων, η αλληλοβοήθεια, η ανάληψη ευθυνών, η ενεργή δράση και η επίτευξη κοινών στόχων, αποτελούν βασικά στοιχεία της ομαδικής μάθησης.

Μέσω του δράματος καλλιεργείται η κοινωνικότητα του παιδιού. Με την υπόδυση ρόλων κατανοεί καλύτερα τους κοινωνικούς ρόλους και τις λειτουργίες τους. Παράλληλα, αναπτύσσεται ολόπλευρα και ως άτομο αλλά και ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας. Διαμορφώνει θετικές στάσεις και αντιλήψεις και αναπτύσσει δεξιότητες, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει με κριτική σκέψη και με προσωπική γνώμη προκαταλήψεις και αρνητικά

στερεότυπα που σχετίζονται με κοινωνικά ζητήματα (Αντωνούρης, 2019). Στην ουσία, εμπλουτίζεται η αντίληψή του για τον κόσμο, διευρύνεται ο ορίζοντας των εμπειριών του.

Μέσω του δράματος τα παιδιά ευαισθητοποιούνται πάνω σε κοινωνικά και ανθρώπινα θέματα. Ανακαλύπτουν την έννοια του «άλλου», ενώ παράλληλα διαμορφώνουν μια αίσθηση της ταυτότητας και των πολλαπλών πλευρών του εαυτού μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Κοντογιάννη, 2008). Τέλος, αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα στη συμπεριφορά και σκέψη άλλων λαών και εθνών, αναπτύσσοντας μια ευρύτερη πολιτισμική συνείδηση και γνώση (Φλέτσιου, 2018).

Ακόμα, μέσω της δραματικής τέχνης μαθαίνουν να σκέφτονται με σφαιρικό και συμβολικό τρόπο (γνωστική ανάπτυξη). Λύνουν από κοινού δυσκολίες και προβλήματα, προλαμβάνουν δυσάρεστες καταστάσεις, μαθαίνουν να συνεργάζονται με όλους, μοιράζονται ιδέες, προβληματίζονται, επαναπροσδιορίζουν τις θέσεις τους πάνω σε ποικίλα θέματα, μαθαίνουν να εμπιστεύονται και να εκφράζονται αυθόρμητα, ευαισθητοποιούνται, δείχνουν κατανόηση απέναντι στους άλλους και κατανοούν τις ανάγκες τους. Μέσω του δράματος θα προσπαθήσουν να κατακτήσουν τον κόσμο των μεγάλων, αφού πρώτα τον φέρουν στα μέτρα τα δικά τους (McFarlane, 2012).

Μέσα από τη δράση, από τον στοχασμό, θα φτάσουν σε μια δική τους εικόνα του κόσμου. Μέσα από την έρευνα, την ανακάλυψη, την αποδοχή ή απόρριψη θα κατανοήσουν αυτόν το σύνθετο κόσμο (Αντωνούρης, 2019). Θα οδηγηθούν στην αυτογνωσία και στην αυτοέκφραση. Εργαλεία τους ο λόγος, η κίνηση, ο ρυθμός, ο ήχος και τα παιχνίδια ρόλων.

Στο δράμα οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν όλες τους τις αισθήσεις. Όσο περισσότερα αισθητήρια όργανα χρησιμοποιεί ο μαθητής ενώ μαθαίνει, τόσο μεγαλύτερη κατανόηση, εμπάθυνση και κατάκτηση της γνώσης πετυχαίνει (Ulas, 2008). Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα κάνοντας, βιώνοντας, σε περιβάλλοντα που παρέχουν πολλά ερεθίσματα (Ulas, 2008).

Μαθαίνουν να είναι αυθόρμητα, αλλά και να υπακούουν σε κανόνες και όρια. Συνδημιουργούν μέσα στην ομάδα. Μειώνεται ο έμφυτος εγωκεντρισμός τους, αποδεσμεύονται από το εγώ τους. Όπως σημειώνει και ο Usakli (2018) τα παιδιά εξελίσσονται από μια καθαρά εγωκεντρική οντότητα σε ένα άτομο που είναι ικανό να μοιραστεί, να γίνει δοτικό.

Αρχίζουν να εξωτερικεύουν πράγματα που δεν είχαν το θάρρος να το κάνουν στο παρελθόν. Όπως σημειώνει και η Μπακοπούλου (2017, σ.7), «οι μαθητές καλούνται να ανασύρουν καταστάσεις από το δικό τους οπλοστάσιο προσωπικών εμπειριών και να τις

μετουσιώσουν σε τέχνη». Κατανοούν τα δικά τους συναισθήματα αλλά και τα συναισθήματα των άλλων μέσα από την εμβάθυνση στο συναισθηματικό φάσμα κάθε ρόλου. Καταστέλλονται τα αρνητικά στοιχεία του χαρακτήρα τους, ενώ ενισχύονται τα στοιχεία του χαρακτήρα που έχουν θετική επίδραση στην αλληλεπίδραση με τους άλλους. Συνεπώς ανθίζουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Άλλα οφέλη της δραματικής τέχνης είναι, σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2010), η διαχείριση και ο κατευνασμός αρνητικών συναισθημάτων, η μείωση της παρορμητικότητας, η ενδυνάμωση, η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση (ενίσχυση του συναισθηματικού κόσμου) και η κατάκτηση εσωτερικής ισορροπίας και ηρεμίας.

Ο Sigmund Freud, Αυστριακός φυσιολόγος, νευρολόγος και ψυχίατρος, έχει αναφερθεί στο θεραπευτικό ρόλο της δραματικής τέχνης, στην απελευθέρωση από τα αρνητικά συναισθήματα. Μέσα από τη δραματοθεραπεία μπορεί κανείς να ανακουφιστεί από ένα άσχημο βίωμα και τραυματικές εμπειρίες, ιδιαίτερα της παιδικής ηλικίας. Να απαλλαγεί από ανησυχίες, φόβους και φοβίες που τον ταλανίζουν. Να διαχειριστεί δυσάρεστες καταστάσεις. Μέσα στο φανταστικό κόσμο που δημιουργεί, ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα της αληθινής ζωής του, που δεν έχει καταφέρει να λύσει και προσπαθεί να το κάνει τώρα, σε ένα διαφορετικό, ασφαλές πλαίσιο (Usakli, 2018).

Για ολόπλευρη ανάπτυξη, αυτοπραγμάτωση και αυτογνωσία μιλάει και ο Brian Way. Το δράμα βασίζεται στην ομαδική διάδραση, όπου κάθε μέλος της ομάδας επιδρά με τους άλλους (Dillon & Way, 1981). Λειτουργεί μέσα σε καθορισμένο πλαίσιο με κανόνες. Το πλαίσιο είναι προστατευμένο για να μπορούν οι συμμετέχοντες να λειτουργούν με ασφάλεια και άνεση. Έτσι, θα γίνει και πιο εύκολη η διαχείριση δύσκολων θεμάτων και η υπόδυση ρόλων όπου τα παιδιά θα κληθούν να μπουν στη θέση του άλλου, στην οπτική του γωνία, στην εμπειρία της δικής του ζωής και στην ψυχολογία του (μέσω αυτής της διαδικασίας θα ανακαλύψουν κομμάτια του εαυτού τους) (Αντωνούρης, 2019).

Σύμφωνα με την Dischler, όπως αναφέρεται στην Κουτρουφίνη (2017), η υπόδυση ενός ρόλου με ευαισθησία θα βοηθήσει τα παιδιά να σέβονται τους άλλους και να μπορούν να μπουν στη θέση τους, καθώς το δράμα, όπως προαναφέρθηκε, αντλεί στοιχεία από την καθημερινή ζωή. Δε θα είχε νόημα η όποια γνώση μακριά από την πραγματικότητα και τον αληθινό κόσμο. Η νέα γνώση θα χτιστεί πάνω στην προϋπάρχουσα, σε πρότερη αποκτηθείσα δηλαδή γνώση (θεωρία του κονστρουκτιβισμού). Η παλιά γνώση περιλαμβάνει τα προσωπικά βιώματα του καθενός. Οι συμμετέχοντες θα μπουν στη

διαδικασία με αποσκευή τη δική τους ψυχοσύνθεση για να χτίσουν και να αναδιαμορφώσουν.

Ο δάσκαλος-εμπυχωτής κάνει τα παιδιά να νιώσουν ελεύθερα να επικοινωνήσουν, να εκφραστούν, να μιλήσουν, να πουν τις ιδέες τους αλλά και τις ενστάσεις και διαφωνίες τους. Να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους. Όλα είναι δεκτά και συζητήσιμα. Δεν υπάρχει λογοκρισία ιδεών και φόβος απόρριψης. Έτσι οι συμμετέχοντες νιώθουν σημαντικοί, τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους. Δίνεται βήμα σε όλους, σε όλες τις απόψεις για συζήτηση και διερεύνηση (Κοντογιάννη, 2008).

Τα παιδιά αυτενεργούν, παρεμβαίνουν, αλλάζουν πράγματα, αλλά μέσα από τη σύμβαση τη θεατρική. Βιώνουν μια ατομική αλλά και μια συλλογική εμπειρία. Αντιμετωπίζουν ένα δίλημμα, ένα πρόβλημα, σκέφτονται, παίρνουν μια απόφαση, δρουν και στη συνέχεια αναστοχάζονται τις σκέψεις, τις πράξεις, τις αποφάσεις τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Είναι μια διαδικασία διερεύνησης. Ο δάσκαλος-εμπυχωτής δεν ξέρει πού θα οδηγήσει αυτή η εμπειρία, τι καρπούς θα δώσει, δεν υπάρχουν προκαθορισμένα αποτελέσματα. Η ευθύνη σε μεγάλο βαθμό ανήκει στους συμμετέχοντες. Η «εξουσία» είναι στα χέρια τους, ο εμπυχωτής συντονίζει, κατευθύνει αλλά τις αποφάσεις τις παίρνουν τα παιδιά. Είναι ζητούμενο η παρέμβαση, η ενεργός συμμετοχή του μαθητή και η πνευματική εγρήγορση.

Μέσω του δράματος αναπτύσσεται η φαντασία του παιδιού, βιώνοντας και χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις και καλλιεργείται η δημιουργικότητά του, καθώς κοινότοπα πράγματα παίρνουν μια νέα διάσταση. Ένα αντικείμενο, για παράδειγμα, μεταμορφώνεται, ζωντανεύει, αποκτώντας έτσι μια καινούργια υπόσταση στη δράση. Η εξοικείωση με τις τέχνες και τον πολιτισμό είναι ένα ακόμα σημαντικό εφόδιο, ώστε να μπορεί να εκτιμήσει αλλά και να κατανοήσει τα ανθρώπινα δημιουργήματα. Τα παιδιά μέσω του δράματος μούνται στην τέχνη του θεάτρου και βιώνουν μια λυτρωτική εμπειρία που τους ψυχαγωγεί αλλά και τους οδηγεί στη λύτρωση-κάθαρση.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει για τα σημαντικά οφέλη της δραματικής τέχνης σε ευαίσθητες ομάδες παιδιών, όπως είναι τα παιδιά στο φάσμα αυτιστικών διαταραχών (ΔΑΦ) (Στράτου, 2016), παιδιά με ΔΕΠΥ (Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα), με νοητική υστέρηση (Κοντογιάννη, 2010) και με μαθησιακές δυσκολίες, όπου εδώ βρίσκουν ένα βήμα έκφρασης (Βλασοπούλου, 2019)

Ακόμα, προσφέρει πολλά σε θύτες και θύματα σχολικού εκφοβισμού (Mavroudis & Boumelli, 2016), σε παιδιά με δύσκολα βιώματα και τραυματικές εμπειρίες στο οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. θύματα οικογενειακής βίας), σε συνεσταλμένα και

απομονωμένα-περιθωριοποιημένα παιδιά ή παιδιά με επιθετική συμπεριφορά αλλά και σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες όπως είναι τα παιδιά πρόσφυγες.

2.6.2. Δραματική τέχνη και παιχνίδι

Υπάρχει μια στενή σχέση του δράματος με το παιχνίδι. Το παιχνίδι αποτελεί έναν οικείο μηχανισμό για το παιδί, μια φυσική του ανάγκη. Αλλά το παιχνίδι έχει όρια, κανόνες, στους οποίους οι συμμετέχοντες οφείλουν όχι μόνο να συμμορφωθούν αλλά και να τους φτιάξουν οι ίδιοι. Ο Dewey μίλησε για τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Παράλληλα, ο Dewey ανέδειξε τη χρησιμότητα της τέχνης, λέγοντας πως η τέχνη αναπαριστά την ανθρώπινη εμπειρία (Fisher, 2001).

Και ο Piaget αναφέρθηκε στο συμβολικό παιχνίδι, ασκώντας επίδραση στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση στη Μ. Βρετανία. Επίσης, οι Vygotsky και Bruner συναρτούν τη γνωστική ανάπτυξη με το διαδραστικό παιχνίδι (Κωστή, 2016). Το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να χαλαρώσουν και να διασκεδάσουν. Μέσω του παιχνιδιού ενθαρρύνεται η επικοινωνία. Είναι μια μέθοδος κατάλληλη για τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού στην τάξη, εξομαλύνοντας τα προβλήματα συμπεριφοράς και ανταγωνισμού.

Στα δομικά στοιχεία της δραματικής τέχνης εντάσσονται πολλά διαφορετικά παιχνίδια (Κοντογιάννη, 2000) όπως γνωριμίας, με στόχο την επικοινωνία των μελών της ομάδας (ώστε η οικειότητα να πάρει τη θέση της αμηχανίας), την ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών και την καλλιέργεια της ομαδικότητας και της συνεργασίας. Παιχνίδια σωματικής κίνησης και έκφρασης, όπου οι συμμετέχοντες εκφράζονται μέσα από το σώμα τους, ενώ παράλληλα κάνουν την προθέρμανσή τους. Τα σωματικά παιχνίδια κρατούν τα παιδιά σε εγρήγορση, δίνουν έμφαση στη μη λεκτική επικοινωνία, ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και καλλιεργούν κινητικές δεξιότητες. Επίσης, παιχνίδια μεταμόρφωσης για την καλλιέργεια της φαντασίας.

Άλλα παιχνίδια είναι για χαλάρωση με εστίαση στο σώμα και στην αναπνοή, παιχνίδια παρατηρητικότητας – συγκέντρωσης και ενίσχυσης της μνήμης, παιχνίδια για την ενεργοποίηση των αισθήσεων, με έμφαση στην ενδοπαρατήρηση αλλά και στην παρατήρηση του περιβάλλοντος και λεκτικά παιχνίδια, για την καλλιέργεια των λεκτικών και φωνητικών δεξιοτήτων (Κοντογιάννη, 2000). Τέλος, χρησιμοποιούνται και παιχνίδια ρυθμικά, για την ανάπτυξη των ρυθμικών δεξιοτήτων, όπου δίνεται έμφαση στην πειθαρχία και τη συγκέντρωση, καθώς οι συμμετέχοντες αφουγκράζονται την ομάδα,

μουσικά-μελωδικά και παιχνίδια βασισμένα στον αυτοσχεδιασμό και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ετοιμότητας

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει και στο παιχνίδι ρόλων (role play), που στοχεύει σε μια πολύπλευρη εξέταση της προσωπικότητας του ρόλου και των πτυχών του. Σύμφωνα με την Mayesky, όπως αναφέρεται στην Κουτροφίνη (2017, σ.13), είναι «ένα παιχνίδι στο οποίο εμπλέκονται η παιδική φαντασία και ο κόσμος των ενηλίκων».

Στα παιχνίδια ρόλων αναφέρεται ο Γραμματάς (1999), μία από τις τεχνικές της δραματικής τέχνης. Μέσω της υπόδυσης ενός ρόλου το παιδί μπορεί να ταυτιστεί με το ανοίκειο, το διαφορετικό αλλά και να αναπτύξει τη φαντασία του, καθώς αφήνει τη δική του οικεία εικόνα για να προσεγγίσει ένα άλλο πρόσωπο με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Μια ιδιαίτερα ευεργετική διαδικασία, ιδιαίτερα για παιδιά με φυσική συστολή, αλλά και γενικότερα, όταν υποδύονται κόντρα ρόλους. Στην ουσία είναι μια διαδικασία όπου το παιδί υπερβαίνει τον εαυτό του, συμβάλλοντας έτσι στην ενδοσκόπηση και την αυτοβελτίωση (Μπακοπούλου, 2017, σ.14).

Κεφάλαιο 3: Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

3.1. Εισαγωγή

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της σύγχρονης εκπαίδευσης κάνει επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων που επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να αλληλεπιδράσουν με όρους αμοιβαιότητας, κατανόησης, αποδοχής, αλληλοσεβασμού και συνεργασίας.

Σύμφωνα με τους Borman & Schneider, όπως σημειώνουν οι Freeman, Sullivan & Fulton (2010), τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική αποστολή της σχολικής κοινότητας παρεμποδίζεται από προβλήματα κοινωνικού και συναισθηματικού χαρακτήρα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (άγχος, ανασφάλεια, ανυπακοή, επιθετική συμπεριφορά, έλλειψη ενδιαφέροντος, περιθωριοποίηση, σχολικός εκφοβισμός). Το σχολείο καλείται να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής και να συμβάλει καθοριστικά στην ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργία ενός ζεστού κλίματος και ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου θα δίνονται ευκαιρίες θετικής αλληλοεπίδρασης. Θα διδάσκεται ο σεβασμός στην ιδιαιτερότητα κάθε μαθητή, στις αξίες, στις κλίσεις, στα ενδιαφέροντά του, θα δίνεται έμφαση στη μοναδικότητά του, με στόχο, εκτός των άλλων, να εξαλειφθούν και ο στιγματισμός, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Κρητικού, 2020).

Η μέση παιδική ηλικία, που αποτελεί και αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, εκτείνεται χρονικά από τα 6 έως τα 12 χρόνια. Είναι μια σημαντική περίοδος για τη βιολογική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Κοντογεώργη, 2020). Το ΑΠΣ, το ΔΕΠΠΣ (2003) και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2012) για το Δημοτικό Σχολείο δίνουν έμφαση στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Αναστασοπούλου, Ζυγούρη & Καζταρίδου, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, εστιάζουν στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, στην αυτοεκτίμηση, στην υπευθυνότητα, στη συνεργασία, στην επικοινωνία, στην επίλυση δύσκολων καταστάσεων, στην αλληλοβοήθεια και στην υιοθέτηση κανόνων σωστής συμπεριφοράς (Αναστασοπούλου κ.ά., 2014).

3.2. Η κοινωνικοποίηση του παιδιού

Πολλές μελέτες υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία για την κοινωνικοποίηση, από ερευνητές και κοινωνιολόγους. Μέσω της κοινωνικοποίησης διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου, καθώς αυτό εσωτερικεύει τα πολιτισμικά στοιχεία της κοινωνίας. Μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, υιοθετώντας ρόλους, μαθαίνει κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς, αντιλήψεις και αξίες (Δασκαλάκης, 2014, σ.235).

Μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, το άτομο πρέπει να βρει τρόπους να προσαρμοστεί σε μια οργανωμένη μορφή ζωής και «αφομοιώνοντας κανόνες και αξίες, να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του για προσωπική εξέλιξη» (Κογκούλης, 2011, σ.75).

Για μια ομαλή κοινωνική συμβίωση όμως πρέπει να ακολουθούνται κανόνες. Ο Τσιπλητάρης (2011α, σ.21) σημειώνει πως κοινωνική συμπεριφορά είναι το πώς θα εφαρμοστούν οι κοινωνικοί κανόνες και θα διασφαλιστούν οι αξίες της ζωής. Η διαμόρφωση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας θα πραγματοποιηθεί μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Μπίκος, 2004, σ.21).

Οι Γεωργούλας, Κασιμάτη, Παπαϊωάννου & Πράνταλος (2012, σ.51-54) σημειώνουν πως η κοινωνικοποίηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που διενεργείται μέσα από συγκεκριμένους ψυχοκοινωνικούς μηχανισμούς, με πιο σημαντικούς τη μάθηση, την ταύτιση και την εσωτερίκευση.

Η κοινωνικοποίηση έχει έναν χαρακτήρα δυναμικό, εξελικτικό και αμφίδρομο. Το άτομο υιοθετεί πρότυπα συμπεριφοράς με ενεργητικό τρόπο καθώς εναλλάσσονται οι ρόλοι του πομπού και του δέκτη. Όταν αντιστρέφονται οι ρόλοι επηρεάζει με τη σειρά του το περιβάλλον κοινωνικοποίησης (Κρητικού, 2020). Η κοινωνικοποίηση έχει σαν προϋπόθεση την ανάπτυξη της κοινωνικότητας. Με τον όρο κοινωνικότητα εννοούμε την ικανότητα της αρμονικής συμβίωσης και συνεργασίας μέσα από μια αμφίδρομη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, «προασπίζοντας ο καθένας την ατομικότητά του» (Κογκούλης, 2011, σ.76-78).

3.3. Φορείς κοινωνικοποίησης

3.3.1. Οικογένεια

Η οικογένεια είναι ένας πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης, όπως σημειώνει ο Τσιπλητάρης (2011α, σ.33), με τα μέλη της να αλληλεπιδρούν και να συνδέονται με στενές διαπροσωπικές και συναισθηματικές σχέσεις (Γεωργούλας κ.ά., 2012, σ.58-59). Σε

όλη τη ζωή του το παιδί θα διαμορφώσει τις αντιλήψεις και τις αξίες του κυρίως μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον, υιοθετώντας πρότυπα και τρόπους συμπεριφοράς. Έτσι, σταδιακά θα συγκροτήσει τη δική του προσωπικότητα.

Ο θεμελιακός θεσμός της οικογένειας επιδρά καθοριστικά στο άτομο, από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, που είναι ιδιαίτερα κρίσιμα για την ανάπτυξη του (Κυριακίδης, 1986). Μέσα από την οικογένεια θα χτιστεί η κοινωνική του υπόσταση αλλά και η ταυτότητά του και θα γίνει με ομαλότερο τρόπο η ένταξή του στην κοινωνία (Νταλάκας, 1982, σ.107-109).

Μέσα στην οικογένεια το άτομο μαθαίνει αποδεκτές και μη αποδεκτές συμπεριφορές. Μαθαίνει αξίες και κανόνες (Κογκούλης, 2011, σ.88-89). Η μάθηση συντελείται μέσω της μίμησης της συμπεριφοράς των γονέων που λειτουργούν σαν πρότυπα για τα παιδιά. Η καθημερινή συναναστροφή μαζί τους τα βοηθάει να συγκροτήσουν την προσωπικότητά τους ώστε να αποκτήσουν ατομική και κοινωνική ταυτότητα και να ενταχθούν στην κοινωνική πραγματικότητα.

Στους κόλπους της οικογένειας αρχίζουν να αναπτύσσονται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Ο ρόλος των γονιών είναι καταλυτικός σε όλα τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού (Κοντογεώργη, 2020). Ο γονέας πρέπει να βλέπει το παιδί σαν ξεχωριστή προσωπικότητα, από την οποία μπορεί να διδαχθεί και ο ίδιος. Είναι φίλος, είναι πρότυπο, παιδαγωγός, προστάτης, τροφείας, στήριγμα και καταφύγιο για τα παιδιά του (Μωραΐτη, 2012, σ.20).

Το παιδί χρειάζεται και τους δυο γονείς του. Σύμφωνα με τον Bernard, όπως αναφέρεται στη Μωραΐτη (2012, σ.23), ο ρόλος της μητέρας και η στενή σχέση μαζί της παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Από τη μητέρα θα πάρει τα κατάλληλα ερεθίσματα αλλά και τις συνθήκες ώστε να προσαρμοστεί ομαλά στο κοινωνικό περιβάλλον.

Καθώς μεγαλώνει το παιδί ο πατέρας αποκτά πιο ενεργό ρόλο στη φροντίδα του. Συνδέεται μαζί του περισσότερο μέσω του παιχνιδιού. Ο ρόλος του πατέρα για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών είναι πολύ σημαντικός (Gottman & Shapiro, 2010). Μια ουσιαστική σχέση με τον πατέρα και μια σωστή αλληλεπίδραση, βοηθάει το παιδί στις σχέσεις με τους συνομηλίκους αλλά και γενικότερα στις κοινωνικές του σχέσεις, αλλά και στις σχολικές του επιδόσεις. Αντιθέτως, η πατρική απουσία μπορεί να σημαδέψει καταλυτικά τον ψυχικό κόσμο των παιδιών, ιδιαίτερα των αγοριών, όπως σημειώνει ο Κυριακίδης (1986, σ.88).

Το παιδί χρειάζεται σταθερότητα και συνέπεια από τους γονείς (Κοντογεώργη, 2020). Να ξέρει πως δεν είναι κακό να κάνει λάθη και πως μαθαίνει από αυτά. Οι γονείς οφείλουν να σέβονται τις επιθυμίες και τις ανάγκες του, την προσωπικότητά του. Το παιδί έχει ανάγκη από πρωτοβουλίες και ανεξαρτησία-αυτονομία, από απόκτηση ενδιαφερόντων και κοινωνικοποίηση. Πρέπει να ενθαρρύνεται να κάνει γνωριμίες και φίλιες. Θέλει δίπλα του ένα γονιό που γίνεται κι αυτός παιδί, που παίζει μαζί του, που προσπαθεί να σκεφτεί όπως εκείνο και να δει τα πράγματα από τη δική του πλευρά. Ένα γονιό που αποδέχεται τα λάθη του στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών του και μαθαίνει από αυτά (Μωραΐτη, 2012, σ.28).

Αντιθέτως, αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί έχουν η καταπίεση, η προσκόλληση στους γονείς, η υπερβολική αγάπη και υπερπροστασία (Κυριακίδης, 1986, σ.90) αλλά και το αντίθετο, η παραμέληση και η αδιαφορία. Το παιδί δε χρειάζεται έναν ηγετικό γονέα με πολλούς περιορισμούς, στέρηση ελευθεριών, αυστηρές τιμωρίες και έλεγχο, αλλά ούτε κι έναν ελαστικό γονέα, που επιτρέπει τα πάντα, αφήνει απεριόριστη ελευθερία χωρίς όρια και κανόνες και ανέχεται ανάρμοστες συμπεριφορές (Κυριακίδης, 1986, σ.90).

Αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί έχει κι ένα κακοποιητικό περιβάλλον με αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς. Εν κατακλείδι, όλα τα λάθη των γονιών επιδρούν στον ψυχικό κόσμο των παιδιών, με συνέπειες μια αντικοινωνική συμπεριφορά, ψυχολογικά προβλήματα, μη λήψη πρωτοβουλιών, ανωριμότητα κ.ά. Όπως σημειώνει και ο Κυριακίδης (1986, σ.80), «οι εμπειρίες μέσα στην οικογένεια βάζουν τη σφραγίδα τους για ολόκληρη την κατοπινή ζωή του ατόμου».

Αν και ο οικογενειακός θεσμός σήμερα έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά σε σχέση με τα παλιότερα χρόνια (διαζύγιο, μονογονεϊκές οικογένειες, σύμφωνο συμβίωσης, ανεξαρτησία ατόμου, εργαζόμενη μητέρα κ.ά.), ο ρόλος της οικογένειας είναι ακόμα πολύ σημαντικός στην κοινωνικοποίηση του παιδιού (Μωραΐτη, 2012, σ.13), καθώς επιδρά στην υιοθέτηση κοινωνικών κανόνων και προσωπικών και κοινωνικών αξιών (Τσιπλητάρης, 2011β, σ.43).

Τέλος, όπως σημειώνει ο Μπίκος (2004, σ.185), η ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τους γονείς του όταν είναι ακόμα μικρό, επιδρά σημαντικά στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και στην εύκολη κοινωνική προσαρμογή του.

3.3.2. Σχολικό περιβάλλον

Μετά την οικογένεια έρχεται η σχολική κοινότητα, ένας ακόμη σημαντικός φορέας αγωγής και κοινωνικοποίησης του παιδιού (Μωραΐτη, 2012, σ.5). Το παιδί φεύγει από την ασφάλεια του σπιτιού, έρχεται σε επαφή με δασκάλους και άλλα παιδιά, γνωρίζεται και συναναστρέφεται με συνομήλικούς του.

Κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής, το παιδί μαθαίνει κανόνες, υιοθετεί πρότυπα συμπεριφοράς και αναλαμβάνει ρόλους. Οι ρόλοι αυτοί θα συμβάλουν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής του νοημοσύνης και των κοινωνικών δεξιοτήτων του, στην κατανόηση των ανθρώπινων σχέσεων, στο χειρισμό δύσκολων καταστάσεων και στη λήψη σωστών αποφάσεων. Όλα αυτά είναι πολύτιμα εφόδια για τη ζωή του στην κοινωνία (Lee, Huh & Reigeluth, 2015).

Το παιδί έχει μια φυσική τάση για κοινωνικοποίηση. Στο σχολείο από το «εγώ» περνάει στο «εμείς» (ΥΠΕΠΘ), όπως αναφέρεται στη Μωραΐτη (2012), η συμπεριφορά του αλλάζει, οριοθετείται, αποκτά κοινωνικό χαρακτήρα. Πώς θα συνυπάρξει ομαλά με τα άλλα παιδιά; Πώς θα ανταπεξέλθει στις ομαδικές δραστηριότητες που καλείται να συμμετάσχει; Πώς θα προσαρμοστεί στις συνθήκες και στους κανόνες του σχολείου; Θα έρθει αντιμέτωπο με προβλήματα, δύσκολες καταστάσεις. Πώς θα τα διαχειριστεί; Θα χτίσει γερές και υγιείς σχέσεις, θα φτιάξει φιλίες ικανές να αντέξουν στο χρόνο;

«Με μια θετική μορφή διαπαιδαγώγησης», σημειώνει η Φλέτσιου (2018, σ.57), «που θα οδηγήσει στη δόμηση της εμπιστοσύνης, της αυτονομίας, της πρωτοβουλίας, της φιλοπονίας, του κοινωνικού ενδιαφέροντος, της συγκρότησης της ταυτότητας και της καταξίωσης, στοιχεία απαραίτητα για μια ευτυχισμένη και ομαλή ζωή».

3.4. Κοινωνικές δεξιότητες

Κοινωνικές δεξιότητες είναι «η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί διαπροσωπικές σχέσεις, να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με τους άλλους, να νιώθει υπεύθυνος και να ακολουθεί κανόνες, να έχει μια θετική αυτοεικόνα» (Αναστασοπούλου κ.ά., 2014, σ.14). Το παιδί που έχει ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες θα μπορεί να συνάψει και να διατηρήσει καλές σχέσεις με τους συνομήλικούς του, θα γίνει αποδεχτό, θα προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον και θα μπορεί να αλληλεπιδράσει με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Haney, 2013).

Σύμφωνα με τους McKeown et al., όπως αναφέρεται στην Στράτου (2016), οι κοινωνικές δεξιότητες καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το αν θα πετύχει ένα παιδί ή όχι σε

πολλούς τομείς της ζωής του. Κι αυτό θα φανεί σε βάθος χρόνου, όταν θα ψάχνει για κάποιο επάγγελμα ή θα θέλει να αυτονομηθεί από την οικογένειά του. Στην αντίθετη περίπτωση, η ψυχική του υγεία θα επιβαρυνθεί σημαντικά, σύμφωνα με τους Hay et al., όπως αναφέρεται στην Στράτου (2016).

Σύμφωνα με τον Carter, όπως αναφέρεται στην Στράτου (2016), οι ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες θα εμποδίσουν τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και θα οδηγήσουν στην απόρριψη, στην περιθωριοποίηση καθώς και σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

Ποιες είναι όμως οι κοινωνικές δεξιότητες και πώς φαίνεται ότι ένα παιδί τις κατέχει; Σύμφωνα με τη Φλέτσιου (2018) είναι η ικανότητα για επικοινωνία και σύναψη σχέσεων. Η πίστη στην αναγκαιότητα των άλλων και στην ομαδική εργασία-ομαδικότητα. Η έγκαιρη αναγνώριση της ανάγκης για αλλαγές, η δημιουργία συμμάχων.

Οι κοινωνικές δεξιότητες αντικατοπτρίζονται στη συμπεριφορά και στις αντιδράσεις του παιδιού. Παιδιά με κοινωνικές δεξιότητες κατέχουν υπευθυνότητα, ωριμότητα, ικανότητα αυτοαντίληψης, οριοθέτηση του εαυτού (αυτοέλεγχος-αυτορρύθμιση), υψηλή αυτοεκτίμηση, γνώση, ανακάλυψη και αποδοχή του εαυτού, ανάληψη πρωτοβουλιών και τέλος, αποδοχή και σεβασμό απέναντι στους άλλους (Κρητικού, 2020).

Τα παιδιά θέλουν να νιώθουν το αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα. Πώς θα γίνει αυτό όμως με το σωστό τρόπο; Με θέληση και καλή διάθεση για συναναστροφή και συμμετοχή σε μια ομάδα, με σωστή συνεργασία, με αλληλοβοήθεια, με ικανότητα διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων και επίλυσης προβλημάτων και με αντίληψη της λανθασμένης συμπεριφοράς και των συνεπειών των πράξεών τους (Κρητικού, 2020).

Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων θα τους βοηθήσει να γίνουν αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους και να χτίσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Η αποδοχή και η εκτίμηση από τους σημαντικούς άλλους της ζωής μας είναι πολύτιμα αγαθά, ειδικά για τα παιδιά. Το αντίθετο αποτέλεσμα θα είναι η απόρριψη που οδηγεί στην απομόνωση και την περιθωριοποίηση (Κοντογεώργη, 2020).

Οι κοινωνικές δεξιότητες δεν περιορίζονται όμως στα παραπάνω. Είναι το να μπορεί κανείς να καταλάβει τα σήματα επικοινωνίας, λεκτικά ή μη λεκτικά (οι εκφράσεις του προσώπου και η γλώσσα του σώματος). Είναι η βλεμματική επαφή, η ευγένεια, το χαμόγελο, ο σεβασμός, το ευχαριστώ, η συγνώμη, σύμφωνα με τους Beidel et al. όπως αναφέρεται στην Στράτου (2016, σ.18). Η υπομονή όταν άλλοι προηγούνται, η τήρηση

κανόνων. Είναι ακόμα η κατανόηση της πρόθεσης των άλλων, η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και η κατανόηση κοινωνικών κανόνων.

Στο κομμάτι της συζήτησης και του διαλόγου, κοινωνικές δεξιότητες είναι ο επικοινωνιακός διάλογος όπου ακούγονται όλες οι φωνές, δεν γίνεται μονοπώλιο της συζήτησης αλλά υπάρχει συμμετοχή από όλους με αλληλοσεβασμό, ανταλλαγή και σωστή τοποθέτηση απόψεων, ιδεών, θέσεων και αιτημάτων. Είναι ακόμα η ικανότητα να προσαρμόζει κανείς τη συμπεριφορά του σε κάθε πλαίσιο επικοινωνίας αλλά και η μετάδοση κατανοητών και σαφών μηνυμάτων. Επιπροσθέτως, είναι η ενθάρρυνση για τη συμμετοχή όλων, η επιλογή θεμάτων κατάλληλων προς συζήτηση, οι ερωταποκρίσεις, η ενεργητική ακρόαση και ο σωστός χρόνος και τρόπος διακοπών (Στράτου, 2016).

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντική για κάποιες κατηγορίες παιδιών όπως είναι τα απομονωμένα παιδιά (στο περιθώριο), τα παιδιά-θύματα του σχολικού εκφοβισμού, τα συνεσταλμένα (Κοντογεώργη, 2020), τα νευρικά (με έντονα ξεσπάσματα), τα παιδιά που θέλουν να τραβήξουν την προσοχή των άλλων με λανθασμένο τρόπο, εκείνα που έχουν μεγαλώσει σε κακοποιητικό οικογενειακό περιβάλλον ή τέλος, τα παιδιά με παραβατική συμπεριφορά.

Αλλά και κατηγορίες παιδιών όπως τα παιδιά με ειδικές ικανότητες, που χρειάζονται κατανόηση, αποδοχή και υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, που τους προσφέρει θετική ανατροφοδότηση, αποκτούν πίστη στον εαυτό τους και νιώθουν περήφανα (Στράτου, 2016).

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν δεξιότητες ζωής. Η διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης πραγματοποιείται με την αλληλεπίδραση, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης από τον Vygotsky (Αναστασοπούλου κ.ά., 2014).

Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν σημαντικά εφόδια για τη δημιουργία υγιών σχέσεων, υγιών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Τα οφέλη είναι πολλά και σημαντικά: η αποδοχή του παιδιού από το κοινωνικό περιβάλλον και τους συνομηλίκους, το χτίσιμο υγιών, ισότιμων φιλικών σχέσεων που αντέχουν στο χρόνο, η απόκτηση αυτοπεποίθησης, η συναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανση και τέλος, η πρόοδος στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και στη γνωστική εξέλιξη (Στράτου, 2016).

Με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, μπορούν να μειωθούν σημαντικά μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς που είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο στο σχολείο. Ποιες θα μπορούσαν να είναι οι αρνητικές πτυχές της συμπεριφοράς του παιδιού; Ποια

θεωρείται αποκλίνουσα συμπεριφορά; Η συμπεριφορά που δεν συνάδει με τους κανόνες και τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς, όπως είναι η παρορμητικότητα, η επιθετικότητα (αθυροστομίες, εντάσεις, φιλονικίες), ο χλευασμός και η παρενόχληση (σχολικός εκφοβισμός), η αδυναμία ελέγχου των αρνητικών συναισθημάτων και η πρόκληση αναστάτωσης για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον, με συνεπακόλουθο την αποδιοργάνωση της ομάδας (Κουτούπη & Γρηγοροπούλου, 2015).

Πού οφείλεται αυτή η συμπεριφορά; Σε ελλιπή κοινωνικοποίηση και κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης, είναι ένας τρόπος αυτοπραγμάτωσης (να βγουν από την αφάνεια και το περιθώριο). Ένα χαρακτηριστικό που εμφανίζεται κυρίως στην παιδική ηλικία είναι αφενός, οι ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες και αφετέρου, η δυσκολία που έχουν τα παιδιά να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Αυτό έχει αποδειχτεί σε έρευνες όπως υποστηρίζουν οι Burt, Obradović, Long, & Masten (2008). Όλα αυτά έχουν σαν συνέπεια τη χαμηλή σχολική απόδοση, την απόρριψη, την απομόνωση και τον στιγματισμό (Κουτούπη & Γρηγοροπούλου, 2015). Το σχολείο θα συμβάλλει ουσιαστικά στο να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αλλά και οι συναισθηματικές, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

3.5. Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων έχει άμεση σχέση όμως και με τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουμε μια έντονη διερεύνηση της σημασίας του συναισθήματος. Πολλοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί, αλλά υπάρχουν στοιχεία κοινώς αποδεκτά. Σύμφωνα με τον Κακαβούλη (1997) το συναίσθημα είναι μια ψυχική κατάσταση στην οποία βρίσκεται κάποιος όταν αλληλεπιδρούν εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα. Ο οργανισμός θα αντιδράσει ανάλογα σε κάθε ερέθισμα.

Το κοινωνικό περιβάλλον αλλά και το φυσικό (καθημερινή πίεση, άγχος, στρεσογόνοι ρυθμοί ζωής, ρυπογόνος ατμόσφαιρα, ηχορύπανση) επιδρούν καταλυτικά στη συχνότητα εμφάνισης, διάρκειας, έντασης και μορφής με την οποία εκδηλώνονται τα συναισθήματα (Meinke, 2019).

Ας εστιάσουμε εδώ στα λεγόμενα «κοινωνικά» συναισθήματα, που προκαλούνται από τις αλληλεπιδράσεις-σχέσεις με άλλους ανθρώπους: αγάπη, εκτίμηση, θαυμασμός, ζήλια, μίσος. Άλλα συναισθήματα αλληλεπίδρασης είναι: χαρά, καλή διάθεση, αισιοδοξία, ικανοποίηση, επιθυμία, πόθος, ευγνωμοσύνη, εμπιστοσύνη, περηφάνια, συμπάθεια, σεβασμός, συμπόνια, αλλά και λύπη, φόβος, θυμός, πεσιμισμός, απογοήτευση, ντροπή,

αντιπάθεια, εμπάθεια, περιφρόνηση, ένταση, νευρικότητα, μοναξιά και αγνωμοσύνη (Κακαβούλης, 1997).

Είναι σημαντική η αναγνώριση, η αποδοχή και η έκφραση των συναισθημάτων (Κακαβούλης, 1997). Τα συναισθηματικά μηνύματα εκφράζονται με σωματική αλλαγή και εκφράσεις του προσώπου. Κάποιες από αυτές είναι βιολογικά καθορισμένες γι' αυτό και αναγνωρίσιμες, ακόμα και από διαφορετικές κουλτούρες, εθνικότητα, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο, σύμφωνα με μελέτη του Αμερικανού ψυχολόγου Paul Ekman (καθολικότητα των συναισθημάτων) (Μπουγιούκου, 2013).

Η συχνότητα εμφάνισης ενός συναισθήματος, η διάρκεια και η ποιότητά του σχετίζεται με το ερέθισμα. Υπάρχουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα τα οποία εναλλάσσονται στην καθημερινότητα του ατόμου. Μπορεί να υπάρχει και συνύπαρξη αλληλοσυγκρουόμενων συναισθημάτων. Ο κάθε άνθρωπος βιώνει τα συναισθήματα με το δικό του τρόπο (Βοσνιάδου, 2007).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι έκφρασης των συναισθημάτων, λεκτικοί και μη λεκτικοί (Κακαβούλης, 1997). Το αυτόνομο νευρικό σύστημα του ανθρώπινου οργανισμού ευθύνεται για την έκφραση των συναισθημάτων μέσω μη λεκτικών αντιδράσεων (π.χ. αύξηση παλμών, έκκριση αδρεναλίνης), τις οποίες ελάχιστα μπορούμε να ελέγξουμε, τουλάχιστον στο αρχικό στάδιο εκδήλωσης. Υπάρχει όμως και μια υποκειμενική διάσταση στην έκφραση των συναισθημάτων, όπου μπορούμε να επιδράσουμε αν το επιθυμούμε.

Το σώμα μας αντιδρά με διαφορετικό τρόπο σε κάθε συναίσθημα. Τα συναισθήματά μας μπορούν να γίνουν κινητήριες δυνάμεις για δράση, για λήψη αποφάσεων, για ουσιαστικότερη επικοινωνία με τους ανθρώπους (Meinke, 2019). Το να κατανοήσουμε τι προκαλεί αυτές τις αντιδράσεις και ποιες είναι οι συνθήκες που τις πυροδοτούν, είναι πολύ σημαντικό για να μπορέσουμε να τις ελέγξουμε, σημειώνει ο Goleman (2011). Η ικανότητα αυτοελέγχου δυναμώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση του παιδιού. Είναι πολύ σημαντική η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων, η υγιής έκφρασή τους, η μετουσίωσή τους σε πολύτιμες εμπειρίες (Κακαβούλης, 1997).

Η συναισθηματική ρύθμιση είναι πολύ σημαντική γιατί έτσι αυξάνονται τα θετικά συναισθήματα και μειώνονται τα αρνητικά (Gross, 1999). Πώς θα επηρεάσουμε δηλαδή το συναίσθημα, τον τρόπο και το χρόνο που το βιώνουμε, το αντιλαμβανόμαστε και το εκφράζουμε (στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος).

Οι τεχνικές διαχείρισης των συναισθημάτων είναι αρχικά η αναθεώρηση της παρούσας συναισθηματικής κατάστασης που βιώνει το άτομο. Τα αρνητικά συναισθήματα

πρέπει να αλλάξουν, να μειωθεί η έντασή τους άμεσα, πριν εκδηλωθούν με λάθος τρόπο. Κατά δεύτερον, είναι η μείωση της έκφρασης σε επίπεδο συμπεριφοράς (Πολυχρονόπουλος, 2008). Είναι πολύ σημαντική η συζήτηση για τα συναισθήματα κι όχι η εσωτερικότητά τους. Η σχέση του συναισθήματος με την ψυχική υγεία του ανθρώπου, με την ισορροπία και την υγεία του έχει τονιστεί ιδιαίτερα από τον Freud (Κουκούρα, 2013).

Ο Carl Jung, Ελβετός ψυχίατρος και ψυχαναλυτής, διακρίνει δύο είδη συναισθηματικών τύπων, τον εσωστρεφή, όπου τα συναισθήματα δεν είναι έκδηλα αλλά εκτυλίσσονται στο βάθος και τον εξωστρεφή, που εκφράζει τα συναισθήματά του, τα εκδηλώνει, αποφεύγει την απομόνωση και επιδιώκει τις συναναστροφές με άλλους ανθρώπους (Jung, 1994).

Στη βρεφική και νηπιακή ηλικία θέτονται τα θεμέλια για τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί χρειάζεται συναισθηματική σταθερότητα στο οικογενειακό του περιβάλλον. Μια ήρεμη κι ευτυχισμένη οικογενειακή ατμόσφαιρα.

Ο εγκέφαλός μας είναι εύπλαστος και μαθαίνει συνέχεια, άρα, μπορούμε να καλύψουμε κενά στις συναισθηματικές δεξιότητες που μπορεί να έχουμε (Goleman, 2011). Ποιες είναι όμως οι συναισθηματικές δεξιότητες; Σύμφωνα με την Κρητικού (2020) είναι η αυτοεπίγνωση, όταν το άτομο γνωρίζει τον εαυτό του, τα συναισθήματά του, τις σκέψεις, τις τάσεις, τις ανάγκες και τις αντιδράσεις του. Ο αυτοέλεγχος, ο έλεγχος δηλαδή του εαυτού, των συναισθημάτων και των παρορμήσεων, με συνέπεια την αποφυγή των συναισθηματικών εκρήξεων, όντας επιζήμιων και για τον ίδιο αλλά και για τον κοινωνικό του περίγυρο (π.χ. διαχείριση θυμού). Με απλά λόγια, όταν κατακλύζεται από μια συγκινησιακή φόρτιση, την αφήνει να καταλαγιάσει προτού επιλέξει με ψυχραιμία την πιο σωστή, κατάλληλη, αποτελεσματική αντίδραση.

Είναι ακόμα τα κίνητρα συμπεριφοράς, να θέτει δηλαδή το άτομο στόχους προς επίτευξη, να δεσμεύεται ως προς αυτούς, να παίρνει πρωτοβουλίες και να είναι αισιόδοξος. Είναι ακόμα η θέληση για επιτυχία, η αντοχή και η ετοιμότητα για την κατάλληλη ευκαιρία. Τέλος, η αναγνώριση και κατανόηση των αναγκών και των συναισθημάτων των άλλων και η ανάλογη συμπεριφορά. Μια καλή διαπροσωπική επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί όταν ο ένας «μπαίνει στα παπούτσια» του άλλου και αντιλαμβάνεται τα πράγματα από τη δική του σκοπιά. Ιδιαίτερα σημαντικό για τον αρχηγό μιας ομάδας (Κρητικού, 2020).

Εδώ, είναι σημαντικό να τονιστεί πως οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, εφόσον θα διδαχτούν από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει οι

ίδιοι αρχικά να τις κατέχουν για να μπορέσουν στη συνέχεια να τις μεταλαμπαδεύσουν και στα παιδιά.

3.5.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη

Δεν υπάρχει συμπεριφορά που να μην περιέχει συναισθηματικά στοιχεία ως κίνητρα, σύμφωνα με τον Piaget (Trevarthen, 2017). Τα συναισθήματα στην ουσία ρυθμίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων. Συνεπώς καταλαβαίνουμε το ρόλο των συναισθημάτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ: Emotional intelligence quotient). Μια έννοια γνωστή από τα αρχαία χρόνια. Ο Αριστοτέλης στα «Ηθικά Νικομάχεια» αναφέρεται στο συναίσθημα του θυμού λέγοντας πως όλοι θυμώνουμε, αυτό είναι το εύκολο. Το ζητούμενο είναι να θυμώσουμε για το σωστό λόγο, την κατάλληλη στιγμή, στο βαθμό που πρέπει και με έναν αποδεκτό τρόπο (Αριστοτέλης, 2006).

Η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει αποδεδειγμένα ουσιαστικό ρόλο στην ψυχική αλλά και τη σωματική υγεία. Ενισχύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες, βελτιώνοντας έτσι την διαπροσωπική επικοινωνία. Στην ουσία, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται στενά με την ενσυναίσθηση, αλλά και με την ωριμότητα, τη νηφαλιότητα, την ψυχραιμία, την επιμονή και την υπομονή (όταν το άτομο δεν αφήνει το συναίσθημα να κατευθύνει τις πράξεις του, όταν μπορεί να ανταποκριθεί με ηρεμία σε αρνητικά περιβάλλοντα) (Κρητικού, 2020).

Τι είναι όμως η ενσυναίσθηση; Γιατί είναι τόσο σημαντικός ο ρόλος της για την συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού; Ενσυναίσθηση είναι να μπορεί κάποιος να αντιληφθεί, να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τον συναισθηματικό του κόσμο αλλά και να ευαισθητοποιηθεί ως προς τα συναισθήματα των άλλων (Σκαρπέντζου, 2016). Να μπορούν τα παιδιά να συναισθανθούν τους συνομήλικούς τους, να μπουν στη θέση τους. Με την ενσυναίσθηση γίνεται αποδέσμευση του συναισθήματος, εκφράζεται δηλαδή ελεύθερα. Η ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τον Γραμματά (2004) θα βοηθήσει σημαντικά στην καλλιέργεια των συναισθημάτων.

Ενσυναίσθηση είναι ακόμα η διαχείριση συναισθημάτων, ιδιαίτερα των αρνητικών. Κατευνασμός και έλεγχος της παρορμητικότητας, χαλιναγώγηση της ανυπομονησίας, αυτοέλεγχος και αυτορρύθμιση με ουσιαστικό κι αποτελεσματικό τρόπο. Είναι η διαχείριση δύσκολων καταστάσεων, η ανάληψη ευθυνών, η προσαρμογή σε αλλαγές και η ενίσχυση της προσωπικής αντοχής (Σκαρπέντζου, 2016).

Τέλος, ενσυναίσθηση είναι ακόμα η δημιουργία κινήτρων για τον εαυτό του, κίνητρα που θα του δώσουν ώθηση, αφοσίωση, στοχοπροσήλωση και επικέντρωση στη δική του ικανοποίηση καθώς και η αντοχή στις απογοητεύσεις και η καλή διάθεση (λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης) (Κρητικού, 2020).

3.5.2. Αυτοεκτίμηση

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται επίσης με την αυτοεκτίμηση. Με άλλα λόγια, τη θετική αυτοαντίληψη, τη θετική εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του. Πώς θα αποκτηθεί; Με την ενδοσκόπηση, την αυτοπαρατήρηση αλλά και μέσω της επικοινωνίας με τον κοινωνικό περίγυρο (οικογένεια, σχολικό περιβάλλον, κοινωνία, διαπροσωπικές σχέσεις) (Βλασοπούλου, 2019).

Αυτοεκτίμηση σημαίνει αυτοσεβασμός, αυτοπεποίθηση. Η αίσθηση της προσωπικής αξίας και η πίστη που οδηγεί σε καλές αποδόσεις-επιδόσεις και επιτυχία. Είναι ακόμα, το κατά πόσο κάποιος εκπληρώνει τους επιδιωκόμενους στόχους του και ικανοποιεί τις ανάγκες του, αλλά και η συμπεριφορά των άλλων απέναντί του (σεβασμός, ενδιαφέρον, αποδοχή) και η εικόνα που έχουν γι' αυτόν (looking-glass self). Σημαντική είναι και η κοινωνική διάσταση της αυτοεκτίμησης (Ozyesil, 2012), με άλλα λόγια, η θέση του ατόμου στον κόσμο και η ερμηνεία που δίνει στις εμπειρίες του. Σύμφωνα με τον Mead, όπως αναφέρεται στις Μακρή & Μπότσαρη (2001, σ.22), η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται (παίρνει νόημα και μορφή) από το κοινωνικό περιβάλλον.

Η υψηλή αυτοεκτίμηση συνεπάγεται και μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικοποίησης, ενεργό ρόλο στην ομάδα και απόλαυση επιτευγμάτων (Μπακοπούλου, 2017, σ.22-23). Αντιθέτως, η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί στη στασιμότητα, στη μη ανάληψη τολμηρών πρωτοβουλιών και στην αίσθηση μειονεξίας.

Η γενική αυτοεικόνα του παιδιού θα γίνει αυτοεκτίμηση μετά τα 8 του χρόνια (Harter, 1983). Η πρώτη παιδική ηλικία ισοδυναμεί με τα πρώτα βήματα προς ανεξαρτοποίηση. Κομβικός είναι α) ο ρόλος των γονιών και το υποστηρικτικό περιβάλλον που θα δημιουργήσουν και β) το σχολικό περιβάλλον όπου το παιδί αρχίζει να χτίζει το δικό του κόσμο, χωρίς να νιώθει πια την ασφάλεια και την οικειότητα του σπιτιού. Οι σημαντικοί άλλοι στο σχολείο είναι οι συμμαθητές, οι φίλοι και οι δάσκαλοι. Το αν θα γίνει αποδεκτό ένα παιδί από τους σημαντικούς άλλους της σχολικής κοινότητας είναι πολύ σημαντικό για την ενήλικη ζωή του (Κακαβούλης, 1997).

Η αυτοεκτίμηση που θα αναπτύξει ένα παιδί σε αυτή τη φάση της ζωής του είναι πολύ σημαντική για τη μετέπειτα ζωή του. Συνεπώς είναι σημαντική και η αποδοχή αλλά και η επιτυχία. Επίσης, η σύγκριση και η αξιολόγηση, που συναντάμε στη σχολική κοινότητα, είναι επίσης σημαντική πηγή αυτοεκτίμησης (Λεονταρή, 1998, σ.137-140).

Να είμαστε ειλικρινείς με τα συναισθήματά μας, προτείνει η Virginia Satir (1995). Αν μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα συναισθήματά τους, τότε θα αποκτήσουν μια καλύτερη σχέση και με τον εαυτό τους και με τους άλλους. Θα πρέπει να γνωρίζουν ποια είναι η αιτία μιας συναισθηματικής κατάστασης, αλλά και τις συνέπειες που μπορεί να έχει.

3.6. Ο ρόλος της οικογένειας

Κατά την παιδική ηλικία παρατηρείται η πιο έντονη συναισθηματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να πραγματοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Είναι πολύ σημαντικοί οι στενοί συναισθηματικοί δεσμοί με την οικογένεια (Κυριακίδης, 1986, σ.84). Για να φτιαχτεί μια υγιής προσωπικότητα, θέλουμε κι ένα ασφαλές συναισθηματικά περιβάλλον. Χρειάζεται ένα κλίμα ενθάρρυνσης και τόνωσης του θετικού αυτοσυναισθήματος, πρώτα από όλα από την οικογένεια. Είναι σημαντικό για το παιδί να έρθει σε επαφή με τα συναισθήματά του, να τα βιώσει. Οι γονείς, η οικογένεια, θα θέσουν τα θεμέλια για τη διαμόρφωση ενός συναισθηματικά υγιούς παιδιού.

Οι γονείς πρέπει να είναι συναισθηματικά παρόντες, διαθέσιμοι. Να μπορούν να αφιερώνουν ουσιαστικό, ποιοτικό χρόνο στα παιδιά τους. Να προσφέρουν ανακούφιση σε περιόδους αναστάτωσης. Να μην κατακρίνουν, να μην απορρίπτουν τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών (Μωραΐτη, 2012, σ.16). Σε όλα αυτά θα βοηθήσει βέβαια η αρμονία στη συντροφική σχέση του ζευγαριού.

Οι γονείς πρέπει να εκφράζουν θετικά συναισθήματα προς τα παιδιά τους. Το παιδί θα ακολουθήσει τα πρότυπα μίμησης του οικογενειακού περιβάλλοντος. Συνεπώς, η ανατροφή και οι προσλαμβάνουσες που θα έχει από το σπίτι, θα το ακολουθούν στην μετέπειτα ζωή του (και μακροπρόθεσμα, στην πορεία της ζωής του).

Σημαντικά στοιχεία αποτελούν η αναγνώριση των συναισθημάτων του παιδιού από το γονιό, η παρότρυνση για έκφρασή τους με σωστό τρόπο, η καθοδήγηση αλλά και η ελευθερία για ανάληψη πρωτοβουλιών από το ίδιο το παιδί και τέλος, η επιβράβευση και ο έπαινος. Τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να μιλήσουν, να εκφραστούν ελεύθερα, να

έχουν μια ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς, έναν εποικοδομητικό διάλογο (Κυριακίδης, 1986, σ.88).

Όταν οι γονείς παρέχουν αγάπη, στοργή, ασφάλεια κι εμπιστοσύνη στα παιδιά τους (Κυριακίδης, 1986, σ.88), όταν το σπίτι είναι ένα καταφύγιο γι' αυτά, όταν ξέρουν να αφουγκράζονται τους φόβους, τις αγωνίες και τα όνειρά τους, όταν κατανοούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, όταν μέσα στην οικογένεια οικοδομούνται στενές, υγιείς και ισάξιες σχέσεις, τότε pláθονται ολοκληρωμένες προσωπικότητες, που μπορούν στην καθημερινότητά τους να προσαρμοστούν ή να διαχειριστούν δύσκολες ή απαιτητικές καταστάσεις και να δώσουν λύσεις.

Η Laurien Adriaenssens δίνει μεγάλη έμφαση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και τονίζει το πόσο σημαντικό είναι να διδαχθούν τη συναισθηματική νοημοσύνη (Adriaenssens, 2015). Τα παιδιά, με τη βοήθεια των γονιών θα αντιληφθούν πως υπάρχει μια μεγάλη γκάμα συναισθημάτων (όχι μόνο χαρά και λύπη). Και πως τα συναισθήματα είναι μέρος του ανθρώπου, κομμάτι του. Το μόνο που πρέπει να κάνουν είναι να μπορούν να τα αναγνωρίζουν και η διαχείρισή τους να γίνεται με υγιή τρόπο.

Οι γονείς πρέπει να είναι μέντορες και οδηγοί. Να αφιερώνουν χρόνο σε ένα παιδί που είναι στεναχωρημένο ή έχει θυμώσει ή φοβάται. Δεν πρέπει να αγνοούνται τα αρνητικά συναισθήματα, ούτε να νιώθει άσχημα το παιδί γι' αυτά. Να το ενθαρρύνουν να εκφράσει τα συναισθήματά του και να ξέρουν πώς να το βοηθήσουν ώστε να μπορέσει να βρει το δρόμο του μέσα στο δύσκολο δρόμο των συναισθημάτων (Gottman & Declaire, 2011).

3.7. Συναισθηματική Αγωγή

Σύμφωνα με τους Elias, Zins, Graczyk & Weissberg (2003), η συναισθηματική αγωγή είναι μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο μαθαίνει να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα και των άλλων και να τα διαχειρίζεται, ευαισθητοποιείται και δείχνει ενδιαφέρον για τους άλλους, έχει μια σωστή συμπεριφορά απέναντί τους, αποφεύγοντας αρνητικές συμπεριφορές και χτίζει υγιείς σχέσεις. Θεμέλιο της συναισθηματικής αγωγής είναι η ενσυναίσθηση.

Μεγάλη συζήτηση γίνεται για τη διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης στα σχολεία. Τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο είναι σε μια ηλικία που διαμορφώνεται ακόμα ο χαρακτήρας τους. Δυσκολεύονται να σκεφτούν, να συζητήσουν, να μοιραστούν

τις απόψεις και τις ιδέες τους και να στηρίζουν τη γνώμη τους με επιχειρήματα. Δυσκολεύονται να συνεργαστούν και να πάρουν πρωτοβουλίες (Elias et al., 2003).

Δυσκολεύονται ακόμα να δημιουργήσουν σταθερές φιλίες, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (φυσική συστολή) ή τα εκφράζουν με λάθος τρόπο, δημιουργώντας προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Θέλουν όμως να συνυπάρχουν στην ομάδα, δεν τους αρέσει να είναι στο περιθώριο. Θέλουν να νιώθουν αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους (Κακαβούλης, 1997).

Στο σχολικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός έρχεται σε καθημερινή επαφή με πολλές κατηγορίες παιδιών, όπως εσωστρεφή, ντροπαλά παιδιά, με χαμηλή αυτοπεποίθηση και έλλειψη θάρρους, που χρειάζονται ενθάρρυνση και εμπιστοσύνη για «να χτίσουν μια υγιή εικόνα του εαυτού τους» (Tsiaras, 2016a, σ.80). Στον αντίποδα βρίσκονται τα εξωστρεφή, κοινωνικά παιδιά που είναι αγαπητά από τους συμμαθητές τους. Υπάρχουν ακόμα παιδιά αποτραβηγμένα από το κοινωνικό σύνολο, μοναχικά, παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές (π.χ. με εκρήξεις θυμού). Τέλος, είναι τα ήσυχα, πειθαρχημένα, ισορροπημένα παιδιά, μεγαλωμένα με σωστά πρότυπα, αλλά και τα ζωηρά, τα υπερκινητικά και τα ανυπάκουα (Κακαβούλης, 1997).

Το σχολείο πρέπει να παρέχει στα παιδιά σταθερότητα, αποδοχή και κατανόηση. Ο δάσκαλος καλείται καθημερινά να διαχειριστεί τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Ο εγωκεντρισμός και η έλλειψη ενσυναίσθησης αποτελούν βασικές αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών στο σχολική κοινότητα (Κακαβούλης, 1997).

Ο ρόλος του δασκάλου είναι να φέρει τα παιδιά κοντά στα συναισθήματά τους. Να τα αναγνωρίσουν, να τα κατανοήσουν, να εξοικειωθούν με αυτά, να τα αποδεχτούν, να συζητήσουν για το πώς νιώθουν (λεκτική έκφραση συναισθημάτων) και να μάθουν να τα χειρίζονται. Δεν πρέπει να αγνοηθούν αρνητικά συναισθήματα γιατί θα διαβρώσουν τον εσωτερικό τους κόσμο και μπορεί να οδηγήσουν σε εκρηκτική συμπεριφορά (κρίση, ξέσπασμα). Ό,τι αγνοείται δεν σημαίνει ότι παύει να υπάρχει (Elias et al., 2003).

Ο δάσκαλος πρέπει να αποκωδικοποιήσει τα μηνύματα που κρύβουν τα λόγια και οι πράξεις των παιδιών. Χρειάζεται παρατήρηση, προσεχτική ακρόαση, να μπορεί να διαβάσει κάτω από τις λέξεις, να μπει στη θέση του παιδιού, να δει την πραγματικότητα μέσα από τη δική του οπτική γωνία, να εστιάσει στη γλώσσα του σώματος. Να φτιάξει ένα κλίμα εμπιστοσύνης ώστε να μπορέσει το παιδί να ανοιχτεί (Tsiaras, 2016a).

Η συμπεριφορά του δασκάλου αποτελεί πρότυπο μίμησης για τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, για το πώς θα προσεγγίσουν και τα ίδια τους συνομηλίκους τους. Συνεπώς, είναι σημαντικό να υπάρχει απόλυτος αυτοέλεγχος (Κουγιουμτζή, 2013). Ακόμα και στην

περίπτωση που χάσουν τον έλεγχο, συζητούν με τα παιδιά τι έγινε, αν ήταν σωστό και τους εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης του θυμού (Πολυχρονόπουλος, 2008).

Τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν πως τα συναισθήματα, ακόμα και τα αρνητικά, είναι φυσιολογικά, όπως προαναφέρθηκε, καθώς αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Είναι αποδεκτά, χωρίς ντροπή και ενοχές, όχι όμως και η λάθος έκφρασή τους. Συνεπώς χρειάζονται κανόνες-όρια, συζήτηση και εναλλακτικές λύσεις. Για παράδειγμα, στα μικρότερα παιδιά μπορούν να κατευναστούν τα αρνητικά συναισθήματα με το να στραφεί η προσοχή τους σε κάτι άλλο ή με το χιούμορ, την επικοινωνία, τη σωματική επαφή και την αλλαγή θέσης ή δραστηριότητας (Tsiaras, 2016b).

3.7.1. Διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων

Ένα από τα πιο συχνά εμφανιζόμενα αρνητικά συναισθήματα που συναντάμε στο σχολικό περιβάλλον είναι ο θυμός. Μπορεί να είναι μια κατάσταση αλλά συναντάται και ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Είναι φυσιολογικό και αποδεκτό αλλά χρειάζεται σωστή διαχείριση και εξωτερίκευση, σύμφωνα με τις κοινωνικές προσδοκίες (Φλέτσιου, 2018). Ο θυμός μπορεί να εκφραστεί με λεκτικό ή σωματικό τρόπο (τόνος φωνής, εκφράσεις προσώπου, σημάδια μυϊκής έντασης στο πρόσωπο, υπεραιμάτωση, αύξηση καρδιακών παλμών, γρήγορη αναπνοή, ταχύτητα κίνησης/χειρονομίας). Το συναισθηματικό μήνυμα είναι συνήθως μη λεκτικό (90% σύμφωνα με τον Goleman, 2011).

Τι προκαλεί το θυμό σε ένα παιδί; Όταν νιώθει ότι απειλείται, όταν συμβαίνει κάτι βλαβερό, άδικο προς αυτόν. Υπάρχει η φυσιολογική αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα, αλλά και η προδιάθεση του ατόμου να αντιλαμβάνεται πολλές καταστάσεις ως πρόκληση (πώς ερμηνεύει και αξιολογεί ίδιες συνθήκες). Το βίωμα του θυμού ποικίλει σε ένταση (από απλή ενόχληση έως οργή) (Φλέτσιου, 2018).

Τρόποι διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων μπορεί να είναι η ελαχιστοποίηση των αρνητικών σκέψεων και οι τεχνικές χαλάρωσης. Ο Πολυχρονόπουλος (2008, σ.70) αναφέρει την έκφραση, την απώθηση και τη χαλάρωση. Η έκφραση ενός αρνητικού συναισθήματος μπορεί να γίνει με σωστό τρόπο, όχι ισοπεδωτικό και καταστροφικό. Αντιθέτως, η απώθηση δεν αποτελεί σωστή λύση γιατί το συναίσθημα είναι παρόν, απλά μένει μέσα στην ψυχή και κάποια στιγμή θα βγει προς τα έξω, π.χ. εκδηλώνοντας ένα ψυχοσωματικό πρόβλημα υγείας. Η χαλάρωση είναι επίσης σημαντική όπως και η αναζήτηση της αιτίας, του ερεθίσματος που προκάλεσε το θυμό.

Άλλο ένα κοινό αρνητικό συναίσθημα που εκδηλώνουν τα παιδιά είναι η ζήλια (Φλέτσιου, 2018). Ζηλεύουν όποιον πλεονεκτεί, επιτυγχάνει ή έχει κάτι που δεν έχουν. Είναι ένα αντικοινωνικό συναίσθημα που συνυπάρχει με άλλα συναισθήματα, όπως η λύπη, ο θυμός, το μίσος, η απογοήτευση και το άγχος, που οδηγούν σε δυσκολία προσαρμογής, απότομη, προσβλητική ή επιθετική συμπεριφορά, κοινωνική απομόνωση και διαταραχές ύπνου. Η ζήλια σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση και οδηγεί σε ανταγωνιστικό κλίμα και συγκρούσεις. Αντιθέτως, η θετική ζήλια μας βοηθάει να γίνουμε καλύτεροι.

Κεφάλαιο 4: Το εκπαιδευτικό δράμα στην πράξη

4.1. Δομικά χαρακτηριστικά

Το εκπαιδευτικό δράμα εφαρμόζεται σε πολλές χώρες αλλά με διαφορετική φιλοσοφία και μεθοδολογία. Παράγοντες που παίζουν ρόλο: η κουλτούρα της κάθε χώρας, η εξελικτική της φάση, η ψυχοσύνθεση κάθε λαού αλλά και η εκπαίδευση του εμπυχωτή-καθοδηγητή (Κοντογιάννη, 2000, σ.62). Σε αυτή την ενότητα θα δούμε πώς σχεδιάζεται και εφαρμόζεται στη σχολική τάξη αλλά και τις δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει. Ας δούμε πρώτα τα δομικά χαρακτηριστικά του.

Είναι αρχικά το δραματικό περιβάλλον, το χτίσιμο, με άλλα λόγια, ενός φανταστικού κόσμου με όψεις όμως του πραγματικού. Είναι ακόμα ο ρόλος, δηλαδή ο δραματικός χαρακτήρας και η δραματική ένταση, για να γίνει πιο πιστευτός ο φανταστικός κόσμος αλλά και για μεγαλύτερη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων και διατήρηση αμείωτου ενδιαφέροντος. Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής θα εισάγει το γεγονός που θα προκαλέσει τη δραματική ένταση, την ανατροπή της κατάστασης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Άλλο ένα σημαντικό στοιχείο είναι η εστίαση, η απομόνωση δηλαδή μιας χρονικής στιγμής, όπου φωτίζεται μια πλευρά του θέματος για να διερευνηθεί από τους συμμετέχοντες (Heathcote, 1991). Στόχος εδώ η βαθύτερη διερεύνηση, η δυναμικότερη εμπλοκή, η κατανόηση βαθύτερων εννοιών του διδακτικού αντικειμένου. Κι ακολουθούν ο χώρος και ο χρόνος. Με το χώρο φτιάχνεται ο φανταστικός κόσμος της δραματοποίησης. Ένας χώρος μπορεί να δημιουργήσει έντονους συνειρμούς ή προσδοκίες (Ο' Toole, 1992). Τέλος ο χρόνος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο εκπαιδευτικό δράμα. Μέσω θεατρικών τεχνικών εμβαθύνουμε στο παρόν, ζωντανεύουμε το παρελθόν και το μέλλον των χαρακτήρων (Παπαδόπουλος, 2010).

Άλλα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δράματος είναι ο λόγος, η έκφραση δηλαδή σκέψεων, συναισθημάτων, αναγκών και προβληματισμών μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου. Σημαντικό ρόλο παίζουν εδώ τα παραγωγικά (επιτονισμός, παύσεις, ρυθμός, ένταση, χροιά φωνής) και εξωγλωσσικά (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, κινήσεις, βλέμμα) γνωρίσματα της ομιλίας.

Τέλος, ας μη λησμονήσουμε να αναφέρουμε την κίνηση, ακόμα και ανεξάρτητα από το λόγο (Woolland, 1999), τη δημιουργία ατμόσφαιρας με μουσική, ήχο και φωτισμό,

τα σύμβολα, για τη βίωση έντονων συναισθημάτων από τους συμμετέχοντες, τα οποία μπορούν να εκφραστούν μέσω της γλώσσας, της κίνησης, της χειρονομίας, της εικόνας και των αντικειμένων (Φλέτσιου, 2018) και το νόημα που αναδύεται μέσα από την όλη διαδικασία.

4.2. Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού δράματος

Είναι πολύ σημαντικό να γίνει από τον εκπαιδευτικό ένας προσεχτικός σχεδιασμός καθώς πρόκειται για ένα ζωντανό στοιχείο με απρόοπτες καταστάσεις (Σέξτου, 2007α). Με οριοθέτηση και κανόνες. Θα πρέπει να λάβει υπόψη του: την ηλικία των συμμετεχόντων, τις εμπειρίες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και τα προβλήματα στην αλληλεπίδρασή τους (το γενικότερο κλίμα της τάξης) τη θεατρική τους εμπειρία, τη δυναμική της ομάδας αλλά και το διαθέσιμο χρόνο (Κοντογιάννη, 2008).

Επιλέγει μαζί με τα παιδιά το θέμα προς διερεύνηση (θέματα που ενδιαφέρουν ή απασχολούν τους μαθητές, από τις προσωπικές τους ανάγκες) αλλά και τους ρόλους που θα υποδυθούν. Στη συνέχεια, θα δουλέψουν όλοι μαζί, στον κοινό στόχο, σε μια από κοινού αναζήτηση. Για τη Φλέτσιου (2018) πρόκειται για ένα ταξίδι κατανόησης, όπου οι συμμετέχοντες θα ψάξουν για τη βαθύτερη ουσία.

Αφετηρία είναι ακόμα ένα πρόβλημα, ένα συμβάν, μια διατάραξη των ανθρωπίνων σχέσεων η οποία πρέπει να αποκατασταθεί. Συνεπώς έχουμε: δράση – ένταση – λύση. Στόχος είναι η ενεργοποίηση της κρίσης των συμμετεχόντων για να παρθούν αποφάσεις. Τα παιδιά διερευνούν το θέμα, το μελετούν από πολλές οπτικές γωνίες, δρουν και μετά αναστοχάζονται τις πράξεις τους (έκαναν καλά, ήταν η σωστή απόφαση κλπ). Έτσι μαθαίνουν (από τις συνέπειες των πράξεών τους) (Heathcote, 1991).

Ο δάσκαλος-εμφυχωτής δεν υπαγορεύει τι θα πει ο μαθητής, πώς θα το πει και πώς θα το κάνει. Ο μαθητής αυτενεργεί σε σημαντικό βαθμό, πάντα βέβαια σε ένα πλαίσιο. Με κάθε ομάδα είναι κι ένα διαφορετικό ταξίδι. Βασικός στόχος είναι να βάλουν τα παιδιά κομμάτια του εαυτού τους στην όλη διαδικασία, να αναζητήσουν το προσωπικό τους νόημα (Heathcote, 1991).

Ποια είναι όμως τα προαπαιτούμενα για τη δημιουργία του; Ένα θετικό, υποστηρικτικό και συνεργατικό κλίμα μέσα στην τάξη. Μια ισχυρή συνοχή μεταξύ των μελών της ομάδας και ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητές (Τσιάρας, 2005, σ.98). Κάτι άλλο που είναι πολύ σημαντικό είναι ο επαρκής χρόνος (για τη σταδιακή εμπλοκή όλων και για τον αναστοχασμό-αξιολόγηση),

αλλά και η κατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου (Τσιάρας, 2005, σ.99), υλικά (σκηνικά αντικείμενα), πηγές πληροφόρησης και οπτικοακουστικό υλικό.

Όσον αφορά τα στάδια σχεδιασμού και υλοποίησης, το πρώτο στάδιο είναι το ζέσταμα, όπου γίνεται εστίαση στο σώμα και στην αναπνοή, δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, αρχίζει να δένει η ομάδα και γίνεται μια πρώτη εισαγωγή στο θέμα. Το θέμα προς διερεύνηση θα προκύψει μέσα από τις προτάσεις των μαθητών ή τις ανάγκες τους που έχει δει ο δάσκαλος, όπως η βία, η διαφορετικότητα, η ελευθερία, η ειλικρίνεια κλπ. Μαζί με το θέμα μπαίνει και η στοχοθεσία με τους επιμέρους στόχους. Ο δάσκαλος οφείλει να παρεμβαίνει έγκαιρα σε τυχόν αποκλίσεις-παρεκκλίσεις. Στην αξιολόγηση στο τέλος θα φανεί και κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι (Heathcote, 1991).

Άλλο σημαντικό στάδιο σχεδιασμού είναι το ερώτημα που θα μπει. Χρειαζόμαστε ένα βασικό ερώτημα, ανοιχτό, δηλαδή να επιδέχεται διαφορετικές απαντήσεις. Με το ερώτημα γίνεται εστίαση σε συγκεκριμένη πλευρά του θέματος. Ακολουθούν οι δραστηριότητες, οι αποστολές, τα εμπόδια και διάφορες καταστάσεις και στο τέλος η σύνοψη, η αξιολόγηση, ο στοχασμός και αναστοχασμός. Οι μαθητές βγαίνουν από το ρόλο και αναστοχάζονται, αξιολογούν τη δουλειά που έγινε (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ερέθισμα για το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να είναι οτιδήποτε: ένας ήχος από τη φύση (ο αέρας, οι στάλες της βροχής, το κύμα της θάλασσας, μία βροντή), μία λέξη, ρυθμός με το σώμα, μία ιστορία, ένα παραμύθι, ένα κείμενο (ποίημα, λογοτεχνία, θεατρικό έργο), ένας μύθος ή ένας θρύλος, ένα τραγούδι ή μουσικό κομμάτι, μια ιδέα, ένα μήνυμα, μια ερώτηση (O'Neill, 1995).

Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει είναι να ερεθίζει τη φαντασία, να προκαλεί ένταση, αλλαγή ή κάποια αντιπαράθεση, να θέτει ερωτήματα που αφορούν την ταυτότητα του ατόμου αλλά και της κοινωνίας, να οδηγεί σε δράση ή αλλαγή και να ενεργοποιεί το δραματικό κόσμο (O'Neill, 1995).

Μπορεί να είναι ακόμα κάποια εικόνα (σκηνική, φανταστική, εικαστική, φυσική), χώρος, αντικείμενο, παιχνίδι, κάποιο γεγονός, ένας αυτοσχεδιασμός, μια κίνηση, ένας ρόλος. Το ερέθισμα αυτό θα γίνει μετά αντικείμενο κριτικού στοχασμού και εσωτερικής διερεύνησης.

Στη συνέχεια, μέσα από το ερέθισμα, φτιάχνεται από όλη την ομάδα μια ιστορία. Η ιστορία μπορεί να αλλαχτεί στην πορεία, προσθέτοντας, αφαιρώντας, γυρνώντας στο παρελθόν ή ταξιδεύοντας στο μέλλον, αλλάζοντας ρόλους και οπτικές γωνίες. Ο χρόνος μπορεί και να σταματήσει για προβληματισμό και αναστοχασμό. Ένα καλό ερέθισμα θα

συμβάλει στην κινητοποίηση του δραματικού κόσμου και το πιο γρήγορο χτίσιμο του με την αναγνώριση των ρόλων από τα παιδιά (O' Neill, 1995).

Και στο τέλος έρχεται ο αναστοχασμός, στον οποίο έδινε μεγάλη βαρύτητα η Heathcote. Δουλεύοντας με τα παιδιά χρησιμοποιούσε συχνά συμβάσεις που πάγωναν ή καθυστερούσαν τη δράση για να αναστοχάζεται η ομάδα (Heathcote, 1991). Μέσα από το βίωμα και τον αναστοχασμό, πίστευε πως τα παιδιά έφταναν σε επίπεδα βαθύτερης γνώσης και αποκτούσαν νέες αντιλήψεις πάνω σε θέματα που πιθανόν να προέκυπταν στη ζωή τους. Πράξη και συνειδητοποίηση συγκροτούν την εμπειρία και τη μάθηση (Άλκηστις, 1998).

Είναι πολύ σημαντικό τη γνώση που πήραν κατά της διάρκεια της δραματικής εμπειρίας στον φανταστικό κόσμο, να μπορέσουν να τη μεταφέρουν στον πραγματικό κόσμο και να την αξιοποιήσουν αργότερα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

4.3. Τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος

Το εκπαιδευτικό δράμα χρησιμοποιεί κάποιες τεχνικές για την υλοποίησή του, που σκοπό έχουν την καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου και τη μάθηση μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, στην επικοινωνία και την κοινωνική ένταξη, στην ψυχοπνευματική ωρίμανση, στην ικανότητα έκφρασης και στην αισθητική καλλιέργεια (Αντωνούρης, 2019). Μπορούν να χρησιμοποιηθούν και έξω από το πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος.

Στην πορεία μπορούν να αναπροσαρμοστούν ή να αλλαχτούν ανάλογα με τη συμμετοχή και την ανταπόκριση των μαθητών. Πώς θα γίνει η κατάλληλη επιλογή; Ανάλογα με το θέμα και τους στόχους που έχουν τεθεί. Με τις τεχνικές ο δάσκαλος-εμπυχωτής θέλει να πετύχει τη συναισθηματική εμπλοκή, τη βίωση μιας ολοκληρωμένης εμπειρίας και τη διάθεση για κριτική και αναστοχασμό. Με την κατάλληλη χρήση τεχνικών μπαίνουν εμπόδια, καθυστερήσεις, περιορισμοί, ανατροπές, έκπληξη, αβεβαιότητα, μπερδεμένες σχέσεις και απαγορεύσεις (Παπαδόπουλος, 2010).

Οι Neelands & Goode (2000) προτείνουν το διαχωρισμό που ακολουθεί, με τον οποίο συμφωνούν και οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007).

1. Τεχνικές για τη δημιουργία δραματικού πλαισίου (context building)
 - Παγωμένη εικόνα (frozen tableau): μια εικόνα θα φτιαχτεί από τα παιδιά με τα σώματά τους, που σχετίζεται με τη δράση, σε νατουραλιστική ή αφηρημένη μορφή.

Είναι σαν να παγώνει η δράση και οι συμμετέχοντες καλούνται να εξασκηθούν στην ανάγνωση της εικόνας. Ψάχνουμε το ουσιαστικό νόημα πίσω από το κείμενο (Κατσαρίδου, 2011). Είναι μια τεχνική που βοηθάει πολύ τα συνεσταλμένα παιδιά. Χρησιμοποιείται και για την παρουσίαση του παρελθόντος και μέλλοντος του χαρακτήρα (flashbacks & flash forwards). Σύμφωνα με τον Jackson, όπως αναφέρουν η Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007), η εικόνα έχει μεγάλη δύναμη, μπορεί να εκφράσει περισσότερα από τα λόγια και αποδίδοντας σκέψεις και συναισθήματα, είναι πλούσια σε νοήματα και υπερβαίνει τα όρια της γλώσσας.

- **Ανολοκλήρωτο υλικό (unfinished materials):** προβληματισμός και έρευνα γύρω από υλικό που δεν είναι στην πλήρη του μορφή. Οι μαθητές πρέπει να το μελετήσουν και να το συμπληρώσουν (π.χ. ένα σκισμένο γράμμα, μια μισοκαμμένη σελίδα ημερολογίου).
- **Χτίζω τη «στάση» του ρόλου (modeling):** οι συμμετέχοντες καλούνται να πάρουν τη στάση του ρόλου. Ποια στάση είναι η πιο αντιπροσωπευτική;
- **Κυκλικό δράμα (circular drama):** χωρισμένοι σε ομάδες, υιοθετούν ένα ρόλο σαν ομάδα και αλληλεπιδρούν με το δάσκαλο-εμπυχωτή στον κεντρικό ρόλο. Στόχος: πώς συμπεριφέρεται ο κεντρικός ρόλος σε διαφορετικά πλαίσια, του ιδιωτικού και του δημόσιου βίου.
- **Ομαδική δημιουργία χώρου (defining space):** φτιάχνουν όλοι μαζί το χώρο που διαδραματίζεται η ιστορία μεταδίδοντας νόημα και συμβάλλοντας έτσι στη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών. Μπορεί να γίνει και κατασκευή χώρου σε μακέτα.
- **Ομαδική ζωγραφική (collective drawing):** δίνουν μορφή στη φαντασία τους, σε πρόσωπα και χώρους.
- **Παραγωγή ήχων (sound tracking):** με την κατάλληλη επιλογή ήχων δημιουργείται ατμόσφαιρα (ηχητικά εφέ, μουσικό χαλί). Μπορούν να τους παράγουν με το σώμα τους (π.χ. σωματικά κρουστά-body percussion), με κάποιο αντικείμενο ή μουσικό όργανο.
- **Παιχνίδια (games):** έχουν πολλές χρήσεις όπως δέσιμο ομάδας, εισαγωγή θέματος, ανάπτυξη δεξιοτήτων και αυτοπειθαρχία.
- **Προσωπικά αντικείμενα του ρόλου (objects of character):** αντλούν πληροφορίες, φτιάχνουν ένα ρόλο μέσα από τα προσωπικά αντικείμενά του. Χτίζουν το ρόλο, το κοινωνικό και ψυχολογικό του προφίλ.

- Ρόλος στον τοίχο (role on the wall): τα παιδιά σχεδιάζουν το περίγραμμα του ρόλου και το κρεμούν στον τοίχο. Σε όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού δράματος γράφουν σκέψεις, συναισθήματα, κίνητρα, μυστικά, όνειρα του ρόλου, δικά τους ή άλλων προσώπων. Έτσι, διερευνούν το θέμα από απόσταση και κατανοούν σε βάθος το ρόλο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).
- Συλλογικός ρόλος (collective character): χτίζουν όλοι μαζί ένα ρόλο αυτοσχεδιάζοντας, με στόχο την ολόπλευρη προσέγγισή του. Οι διαφορετικές φωνές του ίδιου χαρακτήρα.
- Τίτλοι (titles): Δίνουν τίτλους σε εικόνες - σκηνές. Διαφορετικές ερμηνείες.

2. Τεχνικές για την ανάπτυξη της πλοκής (narrative)

- Ανακριτική καρέκλα (hot seating): μαθητής σε ρόλο, δέχεται ερωτήσεις από την ομάδα, καθισμένος σε μια καρέκλα (Τσιάρας, 2005, σ.128). Σημαντικό: οι εύστοχες ερωτήσεις (questioning skills) για εμβάθυνση στο ρόλο (κίνητρα, σκέψεις, επιθυμίες, συναισθήματα, αξίες). Οι ερωτήσεις θα ήταν θεμιτό να ξεφύγουν από το παρόν δραματικό πλαίσιο (π.χ. παιδική ηλικία, οικογένεια). Το ίδιο θα κάνει και ο μαθητής μέσω της τεχνικής αυτής, θα νιώσει σε βάθος το ρόλο που υποδύεται (Αντωνούρης, 2019).
- Αυτοσχεδιασμός όλης της ομάδας με δάσκαλο σε ρόλο (whole group drama): στο εδώ και τώρα αντιμετωπίζουν μια κατάσταση όλοι μαζί, βρίσκονται σε δίλημμα, αναλογίζονται τις συνέπειες, παίρνουν αποφάσεις.
- Δάσκαλος σε ρόλο (teacher in role): βασική εισηγήτρια η Heathcote (Τσιάρας, 2005, σ.124). Στόχοι: να φτιαχτεί το αρχικό πλαίσιο, να προχωρήσει η δράση, να δοθούν πληροφορίες, να εμπλακούν συναισθηματικά οι συμμετέχοντες, να τους φέρει σε ένα δίλημμα ή να βοηθήσει στην επίλυση μιας κατάστασης (Heathcote & Bolton, 1995). Επιλογές: Υψηλό, ίσο ή χαμηλό status. α) υψηλό status: ρόλος εξουσίας, χρησιμοποιείται για δυναμική αλλαγή δεδομένων ή γρήγορη οργάνωση, ενεργοποίηση παθητικής στάσης συμμετεχόντων, β) ίσο status: ο μαθητής νιώθει σημαντικός παίρνοντας την εξουσία. Τόνωση των μαθητών με χαμηλή αυτοπεποίθηση, κίνητρο για δράση, γ) χαμηλό status: συνοχή ομάδας, εδραίωση, διακριτική οργάνωση.

Είναι σημαντικό για την εμπλοκή των μαθητών η συμμετοχή του δασκάλου. Τους ωθεί στη σκέψη, συζήτηση και δράση, αναλαμβάνει κι εκείνος ευθύνη για ό,τι συμβαίνει. Κάποιο αντικείμενο, αξεσουάρ, αλλαγή φωνής ή γλώσσα του σώματος

θα σηματοδοτήσει τον χαρακτήρα που θα υποδυθεί (με τη χρήση του μπαίνει και βγαίνει από το ρόλο) (Heathcote & Bolton, 1995).

- Διάδρομος της συνείδησης & κύκλος της συνείδησης (conscience alley/circle): τον χρησιμοποιούμε σε μια δύσκολη κατάσταση, όταν ο χαρακτήρας βρίσκεται σε δίλημμα. Οι μαθητές σχηματίζουν δύο σειρές αντικριστές. Ο χαρακτήρας περπατάει στο διάδρομο και τα παιδιά ψιθυρίζουν λέξεις, φράσεις. Τον συμβουλεύουν, τον αποτρέπουν ή τον ενθαρρύνουν, διαβάζουν τη σκέψη του, φέρνουν στο μυαλό του αναμνήσεις καλές ή κακές, του προτείνουν ένα δρόμο, τον προβληματίζουν, του προκαλούν συναισθήματα. Οι συμβουλές που θα του δώσουν μπορεί να είναι αντιφατικές, κάτι που θα οδηγήσει σε εσωτερικό μονόλογο (Παπαδόπουλος, 2010). Μόλις τελειώσει η διαδικασία πρέπει να παρθεί η απόφαση (μπορεί να γίνει και συζήτηση για την ορθότητα της απόφασης).
- Κύκλος του κουτσομπολιού (gossip circle): διάδοση φήμης. Οι μεγάλες διαστάσεις που παίρνει μια φήμη δημιουργούν δραματική ένταση. Σημαντικό: βγαίνουν στο φως προκαταλήψεις, αντιθέσεις, συγκρούσεις.
- Συμβούλια (meetings): η ομάδα συζητάει, ανταλλάσει απόψεις, σκέψεις, προβληματισμούς, επιχειρήματα, νέα στοιχεία και εναλλακτικές προτάσεις. Πρέπει να βρεθούν λύσεις, να παρθούν αποφάσεις. Πολύ σημαντική τεχνική για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων του προφορικού λόγου.
- Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις (telephone conversations): στόχος της οι νέες πληροφορίες (Τσιάρας, 2005, σ.127) για να προχωρήσει η πλοκή και να δημιουργηθεί δραματική ένταση.

3. Τεχνικές για τη δημιουργία αναπαραστάσεων (poetic)

- Θέατρο της αγοράς (forum theatre), από τη ρωμαϊκή αγορά της Ρώμης (Forum Romanum): η τεχνική αυτή φτιάχτηκε από τον Augusto Boal, όπως προαναφέρθηκε, σαν πολιτικό εργαλείο για την αλλαγή στο «Θέατρο των Καταπιεσμένων», όπου ο θεατής γίνεται δρων-θεατής (spect-actor) και συμμετέχει ενεργά στη συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων, επίλυση διαφορών κλπ. (Boal, 2002). Το ζητούμενο εδώ για τους μαθητές είναι η προσεχτική παρακολούθηση και η ενεργή συμμετοχή με αίσθημα ευθύνης.
- Σκηνές ή στιγμιότυπα (small group-play making): σε ομάδες παρουσιάζουν σκηνές της ιστορίας (εναλλακτικές προτάσεις) ελεύθερα ή με προετοιμασία. Στόχος: καλλιέργεια φαντασίας, κριτικής σκέψης και εκφραστικών μέσων.

- Τελετουργίες (ceremonies and ritual): αφορά σημαντικά γεγονότα (έθιμα, παραδόσεις της κοινωνικής και θρησκευτικής ζωής). Οι τελετουργίες αντανακλούν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας (Φλέτσιου, 2018). Κι εδώ δημιουργείται δραματική ένταση.

4. Τεχνικές για αναστοχασμό (reflective)

- Ανίχνευση/παρακολούθηση της σκέψης του ρόλου (thought tracking): σταματάει η δράση και οι μαθητές σε ρόλο παγώνουν και εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους, απαντούν σε μια ερώτηση ή οι μαθητές εκτός ρόλου διαβάζουν τη σκέψη των ηρώων. Στόχος: μπαίνουμε βαθιά στην ψυχή του ήρωα, ανακαλύπτουμε ανομολόγητες/ενδόμυχες σκέψεις.
- Σύνταξη κειμένων: κείμενα μέσα από την οπτική γωνία του ρόλου, όπως ημερολόγιο, γράμμα, επιστολή, δημοσιογραφική είδηση, λόγος που θα εκφωνήσει ένα σημαντικό πρόσωπο, συνθήματα κλπ. Στόχος εδώ είναι η καλλιέργεια δεξιότητας γραπτού λόγου.
- Ομαδικό γλυπτό (group sculpture): όλοι μαζί ένα γλυπτό με τα σώματά τους.
- Παίρνοντας απόσταση (space between): η συναισθηματική απόσταση από το ρόλο μέσα στο χώρο (στέκονται σε χωρική απόσταση ανάλογη της συναισθηματικής).

Πρόσθετες τεχνικές:

- Ο μανδύας του ειδικού (mantle of the expert): τεχνική που χρησιμοποίησαν οι Heathcote και Bolton. Τα παιδιά στο ρόλο του ειδικού. Αυτό τα βοηθάει να εμπλακούν περισσότερο και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, επικοινωνιακές δεξιότητες, υπευθυνότητα, κριτική σκέψη και ικανότητα λήψης αποφάσεων (Αντωνούρης, 2019).
- Φτιάχνουν το όνειρο κάποιου χαρακτήρα/μπαίνουν στο όνειρό του. Τα όνειρα εκφράζουν επιθυμίες, φόβους και αγωνίες.
- Στιγμή δράσης (action clip): η παγωμένη εικόνα ζωντανεύει για λίγο με λόγο και κίνηση.
- Spotighting: η τάξη μοιρασμένη σε μικρές ομάδες, έχουν προετοιμάσει κάποιον αυτοσχεδιασμό, καθισμένοι όλοι στο πάτωμα, περνάει ο εκπαιδευτικός, μόλις πλησιάσει, μία ομάδα σηκώνεται και ξεκινάει, μόλις απομακρυνθεί, σταματάει και κάθεται. Φως πέφτει πάνω σε κάποιον/κάτι κι εστιάζουμε εκεί.

- Flashbacks and flash forwards: αυτοσχεδιασμός σκηνών λίγα λεπτά, ώρες, ημέρες ή και χρόνια πριν ή μετά από ένα δραματικό συμβάν. Στόχος είναι η μελέτη της προϊστορίας του χαρακτήρα, το παρελθόν του, τα κίνητρά του και οι συνέπειες των πράξεών του.
- Cross-cutting (split-screen): δύο ή τρεις σκηνές παίζονται την ίδια στιγμή (διαφορετικός χώρος & χρόνος). Σημαντική τεχνική για την άμεση σύγκριση κομματιών της ιστορίας (π.χ. αντιθέσεις).
- Συνέντευξη: οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφου παίρνουν συνέντευξη από τον ήρωα. Η τεχνική αυτή τους εξοικειώνει με τον επικοινωνιακό χαρακτήρα και τους βοηθά να αναπτύσσουν τον λόγο, να επιλέγουν το κατάλληλο ύφος, ενώ τους εξασκεί και στις ερωτήσεις αλλά και στην ικανότητα να διατυπώνουν τις σκέψεις τους με σαφήνεια, να συνεργάζονται και να αξιολογούν τις καταστάσεις (Παπαδόπουλος, 2010).
- Κρυφακούοντας συζητήσεις (overheard conversations): τα πρόσωπα της ιστορίας συζητούν «ιδιαιτέρα» και η ομάδα τους ακούει. Είναι δική τους η απόφαση αν θα χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που θα πάρουν ή θα προσποιηθούν άγνοια.

Μέσα από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος ενδυναμώνονται οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών και είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τον κατευνασμό του θυμού, τη μείωση της εγωκεντρικής συμπεριφοράς και την πρόληψη αλλά και την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού.

4.4. Ο ρόλος του δασκάλου-εμπυχωτή

Ο ρόλος του δασκάλου-εμπυχωτή στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος είναι πολύ σημαντικός για τη δημιουργία μιας απελευθερωτικής ατμόσφαιρας, ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Heathcote & Bolton, 1995).

Ο δάσκαλος-εμπυχωτής θέτει το πλαίσιο και το στόχο, κινητοποιεί, ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας, εμπυχώνει, αντιμετωπίζει προβλήματα που πιθανόν να προκύψουν. Συντονίζει, δίνει περιθώριο στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών, ρυθμίζει, προτείνει, προτρέπει αλλά δεν επεμβαίνει (μόνο αν το κρίνει αναγκαίο), διευκολύνει τη μαθητική διαδικασία.

Ο ρόλος αυτός στην ουσία εγκαταλείπει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Εκτός από τον προσεχτικό σχεδιασμό που προαναφέρθηκε, πρέπει να είναι προετοιμασμένος για την αντιμετώπιση δυσκολιών: α) άρνηση συμμετοχής, β) εντάσεις για το μοίρασμα των ρόλων, γ) έλλειψη ενδιαφέροντος, ενέργειας ή διάθεσης. Το εκπαιδευτικό δράμα είναι ζωντανό, πολλά μπορούν να τύχουν, απρόοπτες καταστάσεις, χρειάζεται ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ετοιμότητα από τον εκπαιδευτικό. Πρέπει να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων αλλά και η προσήλωση στον αρχικό στόχο (Somers, 1994).

Ο δάσκαλος καλείται να υλοποιήσει ποικίλους εκπαιδευτικούς στόχους και να παράσχει ένα μαθησιακό περιβάλλον που να προσφέρει στο μέγιστο βαθμό ψυχοκινητικά, συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά κίνητρα. Δεν είναι απλά ένας φορέας γνώσεων, είναι εμπυχωτής, καθοδηγητής. Το πιο πολύτιμο που κάνει είναι η κατάθεση ψυχής στη σχολική τάξη (Κοντογιάννη, 2008). Χρειάζεται όμως εκπαίδευση, γνώση και εμπειρία για να μπορεί να ανταπεξέλθει. Σκοπός του είναι να κινητοποιήσει την κριτική σκέψη των μαθητών, να καλλιεργήσει τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους.

Ο δάσκαλος-εμπυχωτής συμβαδίζει με το ρυθμό της ομαδικής δράσης, ώστε να κάνει τις κατάλληλες αλλαγές και προσαρμογές. Χτίζει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής (απαλλαγή από στερεότυπα), συνεργασίας και ασφάλειας στους μαθητές (ενθάρρυνση αυτοέκφρασης). Είναι ενεργητικός ακροατής (Rogers, 1999), μια σημαντική δεξιότητα επικοινωνίας για κάθε μαθησιακό πλαίσιο. Η ενεργητική ακρόαση ξεκινάει από την ενσυναίσθηση, την κατανόηση του συνομιλητή, το σεβασμό προς το πρόσωπό του και την αποδοχή του. Ακούει, αφουγκράζεται τους μαθητές του, δείχνει αληθινό ενδιαφέρον. Ιδιαίτερα αν τα παιδιά έχουν ανάγκη να εκμυστηρευτούν ένα σοβαρό θέμα που τα απασχολεί. Είναι πάντα διαθέσιμος και έτοιμος να βοηθήσει στο βαθμό που μπορεί. Το γνήσιο ενδιαφέρον επανατροφοδοτεί τον ομιλητή.

Ο Rogers (1999) αναφέρεται στην αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης στο χώρο της εκπαίδευσης και τα οφέλη που προσφέρει (βελτίωση της επικοινωνίας). Για σημαντικά οφέλη, καλυτέρευση των σχέσεων αλλά και πρόοδο στη μαθησιακή διαδικασία, μίλησαν με επισκόπηση ερευνών και οι Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, όπως αναφέρεται στη Διαμαντίδου (2014).

Ο δάσκαλος καλείται να διαχειριστεί τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών, γι' αυτό και πρέπει να εκπέμπει ο ίδιος θετικά συναισθήματα. Ο σχεδιασμός πρέπει να γίνει με ευαισθησία και προσοχή, να μην αφήσει συναισθηματικά εκτεθειμένους τους μαθητές, ειδικά όταν τα θέματα αγγίζουν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα (Φλέτσιου, 2018).

Είναι σημαντική η ενεργή εμπλοκή των παιδιών (όχι παθητικότητα αλλά προθυμία, ενεργητικότητα) αλλά αβίαστη, όχι με πίεση. Σ' αυτό θα βοηθήσει πολύ η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο». Σύμφωνα με την Άλκηστις (1998) υπάρχουν πολλές επιλογές. Μπορεί να είναι πηγή πληροφοριών, παντογνώστης ή αγνοών (ενίσχυση αυτενέργειας, υπευθυνότητας και λήψης πρωτοβουλιών από μαθητές), γνώμονας (δείχνει, επισημαίνει, συμβουλεύει, συνιστά), θεατής/ακροατής, προμηθευτής (παρέχει ό,τι είναι απαραίτητο), δικηγόρος του διαβόλου (διεύρυνση της σκοπιάς του θέματος), ή παρών-απών (αίσθηση ασφάλειας αλλά άρνηση συμμετοχής).

4.5. Δυσκολίες στην υλοποίησή του

Ασφαλώς υπάρχουν και δυσκολίες στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος. Ο βαθμός δυσκολίας, οι απαιτητικές δραστηριότητες αλλά και η μη εξοικείωση των μαθητών, αποτελούν εμπόδια για την υλοποίησή του. Παράλληλα, χρειάζεται και η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, ο χώρος εφαρμογής του. Ο απαιτούμενος διδακτικός χρόνος είναι άλλος ένας σκόπελος, καθώς η διδακτική ώρα των 40-45 λεπτών δεν επαρκεί για τη σωστή εφαρμογή του. Άλλες δυσκολίες είναι η όχι πολύ ανεπτυγμένη γλωσσική έκφραση των μαθητών αλλά και η απροθυμία των εκπαιδευτικών ή η ανεπαρκής κατάρτιση και εμπειρία.

4.6. Εκπαιδευτικό δράμα και Ειδική Αγωγή

Μια ιδιαίτερη μνεία είναι σημαντικό να γίνει εδώ στην πολύτιμη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (ικανότητες). Η Στράτου (2016) αναφέρει την έρευνα της Wagner: «Making Creative Drama Accessible to Handicapped Children», με τη συμμετοχή παιδιών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην κίνηση, στην ακοή ή με νοητική υστέρηση. Διαπίστωσε πως το δράμα μπορεί να προσφέρει σημαντική βοήθεια στα παιδιά αυτά για την απόκτηση καλύτερης αντίληψης, για να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη φωνή, το σώμα και τις αισθήσεις τους, να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Αντίστοιχες έρευνες έχουν γίνει και για τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Δίνοντας έναν ορισμό, οι ΔΑΦ αποτελούν μια ομάδα ξεχωριστή πολύπλοκων νευρο-αναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες περιλαμβάνουν δυσκολία στην επικοινωνία και στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται τα παιδιά στις σχέσεις με τους συνομήλικούς τους και παράλληλα,

στερεοτυπική επανάληψη λιγοστών ενδιαφερόντων, συμπεριφοράς και δραστηριοτήτων (Στράτου, 2016).

Έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων παρουσιάζουν όλα τα άτομα με σύνδρομο Asperger, σημειώνει και η Haney (2013). Δεν μπορούν να καταλάβουν τους άγραφους νόμους που διέπουν την κοινωνική συμπεριφορά. Η σύναψη σχέσεων με τους συνομηλικούς τους αποτυγχάνει, όχι γιατί δεν ενδιαφέρονται, αλλά γιατί δεν καταλαβαίνουν ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν τους κοινωνικούς κανόνες που σχετίζονται με την ηλικία τους όπως είναι: α) να μοιράζονται, β) να συνεργάζονται και γ) να υπάρχει μια αμοιβαιότητα στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Haney, 2013).

Δύσκολα θα ξεκινήσουν μία αλληλεπίδραση ή θα εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Προτιμούν τη μοναχικότητα ή το αντίθετο, μπορεί να γίνουν ενοχλητικά, αδιάκριτα και θορυβώδη. Δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια (μη συνεργατική συμπεριφορά) και να συνάψουν σχέσεις με τους συνομηλικούς τους (Στράτου, 2016).

Τα τελευταία δέκα χρόνια, σημειώνει η Στράτου (2016), παρατηρήθηκε αύξηση του επιπολασμού των διαταραχών αυτιστικού φάσματος. Το εκπαιδευτικό δράμα, προσεγγίζοντας με ένα δημιουργικό τρόπο τη μάθηση, την επικοινωνία και την έκφραση, μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες στα παιδιά με ΔΑΦ.

Σύμφωνα με την Στράτου (2016), πληθώρα νεώτερων ερευνών αναφέρονται στο πόσο θετικά επιδρά το εκπαιδευτικό δράμα σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Ενδεικτικά αναφέρονται από την Στράτου οι έρευνες των Alcock & Howlin 2003· Attwood 2012· Blythe et al. 2011· Corbett et al. 2011· D' Amico, Lalonde & Snow 2005· Guli et al. 2013· Kempe & Tissot 2012· Lerner, Mikami & Levine 2011· Peter 2009.

Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση ερευνητικής βιβλιογραφίας

5.1. Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό δράμα ως παιδαγωγικό εργαλείο αποτελεί πεδίο πολλών ερευνών. Όλο και περισσότερες έρευνες δημοσιεύονται για το ρόλο της δραματικής τέχνης στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, από την προσχολική ηλικία μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνάμα, υπάρχει σημαντική βιβλιογραφία που συνδέει το δράμα ως παιδαγωγική μέθοδο με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Τέλος, πολλές ερευνητικές μελέτες έχουν γίνει για τα παιδαγωγικά οφέλη του δράματος σε ευαίσθητες ομάδες παιδιών, όπως είναι τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία παρουσιάζονται έρευνες εγχώριες και του εξωτερικού, που μελέτησαν το ρόλο της δραματικής τέχνης ως παιδαγωγικής μεθόδου, στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι να συνδεθεί μέσω των ερευνών με το θεωρητικό σκέλος της εργασίας. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκαν έρευνες και από τις πέντε ηπείρους για να τονιστεί το παγκόσμιο ενδιαφέρον που υπάρχει για τον παιδαγωγικό ρόλο της δραματικής τέχνης.

Επιλέχθηκαν έρευνες που σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Πιο αναλυτικά, αρχικά παρουσιάζονται έρευνες που μελετούν τη σύνδεση του δράματος με τη συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια των παιδιών. Ακολουθούν έρευνες για την κοινωνική ανάπτυξη και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της δραματικής τέχνης (εδώ περιλαμβάνεται η μείωση της κοινωνικής συστολής, η κοινωνική ικανότητα και η βελτίωση των σχέσεων των μαθητών).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται έρευνες που αφορούν την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω της δραματικής τέχνης, την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων. Ακολουθούν έρευνες για τη βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσω του δράματος, για την προσωπική ανάπτυξη και τον σχολικό εκφοβισμό.

Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου παρουσιάζονται έρευνες που μελετούν την αποτελεσματικότητα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, τη συμβολή της στην ομαλή μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, την πολύτιμη συνεισφορά της στην

ειδική αγωγή αλλά και σε παιδιά-πρόσφυγες. Στο τέλος γίνεται αναφορά σε έρευνες με φτωχά αποτελέσματα και σε έρευνες με την ίδια θεματολογία αλλά που αφορούν διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Όλες οι έρευνες που επιλέχθηκαν σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας. Ακόμα και σε, εκ πρώτης όψεως, μη συναφή θέματα, υπάρχει πάντα μέσα στην έρευνα που παρουσιάζεται μία σύνδεση με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

5.2. Παρουσίαση ερευνών

1. Δραματική τέχνη και συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια

Στη Γαλλία η έρευνα των Celume et al. (2020) εστιάζει στο δράμα σαν παιδαγωγικό εργαλείο (Drama Pedagogy Training - DPT) και την επίδραση που έχει στη συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια των μαθητών. Δόθηκε έμφαση στη θεωρία του μυαλού (σημαντική κοινωνικογνωστική δεξιότητα που μας βοηθάει να καταλαβαίνουμε τη δική μας ψυχική κατάσταση και των άλλων-ενσυναίσθηση) και στη συνεργατική συμπεριφορά.

Η έρευνα είχε διάρκεια 6 εβδομάδων. Το δείγμα ήταν 126 μαθητές (αγόρια και κορίτσια), ηλικίας 9-10 ετών (55 στις Δ΄- Ε΄ τάξεις και 71 στην ΣΤ΄ τάξη). Από τους 126 μαθητές, 48 ήταν από ιδιωτικά σχολεία, 43 από δημόσια και 35 από τα λεγόμενα REP σχολεία (δημόσια σχολεία περιοχών με ειδικές κοινωνικές ανάγκες και μεγαλύτερο ποσοστό αλλοδαπών παιδιών στη σχολική κοινότητα). Μεθοδολογία: τα παιδιά μοιράστηκαν σε πειραματική και ομάδα ελέγχου. Χρησιμοποιήθηκε για τη θεωρία του μυαλού μια γαλλική εκδοχή του Reading the Mind in the Eyes Test, Child Version (RMET-G; Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore, & Robertson, 1997, Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, & Plumb, 2001). Για τη συνεργατική συμπεριφορά χρησιμοποιήθηκε το Prisoner's dilemma (PD) task (Garaigordobil, 1995).

Έγιναν δύο τεστ πριν και δυο μετά την παρέμβαση. Τα παιδιά μετά από κάθε παρέμβαση (διάρκειας 60΄-70΄) συζητούσαν και εξέφραζαν τις απόψεις και τα συναισθήματα τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την αρχική ερευνητική υπόθεση δίνοντας ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Υπήρξαν βέβαια διαφορές σημαντικές που σχετίζονταν με το σχολείο του κάθε μαθητή, που σημαίνει ότι έπαιξε ρόλο η επιλογή τριών διαφορετικών τύπων σχολικού περιβάλλοντος. Οι περιορισμοί που αναφέρονται

αφορούν τη μεθοδολογία και την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Προτείνεται περισσότερη έρευνα για την μακροχρόνια επίπτωση της παιδαγωγικής αυτής μεθόδου σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη Φιλανδία οι Joronen et al. (2011) μελέτησαν την εμπειρία των παιδιών από ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης μέσω της δραματικής τέχνης. Το πρόγραμμα διεξήχθη τη σχολική χρονιά 2007-08 από τους εκπαιδευτικούς της τάξης ή από δυνάδες νοσοκόμων δασκάλων, οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν πριν από την υλοποίηση του προγράμματος. Το δείγμα ήταν 104 μαθητές (αγόρια και κορίτσια), ηλικίας 10-12 ετών.

Μετά το πρόγραμμα συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια με δομημένες και ανοιχτές ερωτήσεις από 90 μαθητές (ποσοστό απόκρισης 87%). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν 4 focus group συνεντεύξεις. Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν στατιστικά, ενώ χρησιμοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση δεδομένων. Στα ποσοτικά αποτελέσματα διαπιστώθηκε ο ενθουσιασμός των παιδιών για το πρόγραμμα.

Όσον αφορά τα ποιοτικά δεδομένα, τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά, καθώς τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερη ευαισθησία και κατανόηση στη διαφορετικότητα, συνειδητοποίησαν τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού και ανέπτυξαν προκοινωνική συμπεριφορά (το αίσθημα της συμπάθειας και του ενδιαφέροντος για τους άλλους, η βοήθεια που θα προσφερθεί).

Στην Τουρκία ο Usakli (2018) εστίασε στο κατά πόσο το δράμα συμβάλει στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (social and emotional learning-SEL). Πραγματοποιήθηκαν διδακτικές παρεμβάσεις 10 εβδομάδων. Το δείγμα ήταν 255 μαθητές της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Χρησιμοποιήθηκε η Social-Emotional Skills Perception Scale για τη συλλογή των δεδομένων με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Δεν αναφέρονται περιορισμοί της έρευνας.

Τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά, καθώς σημειώθηκε σημαντική διαφορά-πρόοδος. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές ένιωσαν καλά μέσα στην ομάδα (ομαδοσυνεργατική μάθηση), έμαθαν να συνεργάζονται και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο. Υπήρξε δέσιμο και συνοχή της ομάδας. Έμαθαν να βρίσκουν λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις και να παίρνουν υπεύθυνα αποφάσεις.

Αναγνώρισαν και εξέφρασαν τα συναισθήματά τους (π.χ. ελπίδες και φόβους). Έδειξαν ευαισθησία ως προς τα συναισθήματα των άλλων. Συνεσταλμένα και ήσυχα

παιδιά βρήκαν βήμα, απέκτησαν αυτοπεποίθηση, εκφράστηκαν ελεύθερα. Τέλος, έμαθαν να ελέγχουν τον εαυτό τους (αυτορρύθμιση και αυτοπειθαρχία).

2. Δραματική τέχνη και κοινωνικές δεξιότητες-κοινωνική ανάπτυξη

Στην Τουρκία η έρευνα των Kivanc Oztug & Ciner (2017) ασχολήθηκε με την επίδραση του δημιουργικού δράματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 22 διδακτικές ώρες. Το δείγμα ήταν 14 μαθητές/τριες, ηλικίας 7-12 ετών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από προσωπικές πληροφορίες με τη χρήση της κλίμακας: Scale for Developing Social Skills (SBDO).

Όσον αφορά τα αποτελέσματα, υπήρξε σημαντική διαφορά: βελτίωση αυτοέκφρασης, ανάπτυξη δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων, βελτίωση δεξιοτήτων προφορικού λόγου και ανάπτυξη γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Περιορισμοί της έρευνας ήταν το μικρό δείγμα μαθητών. Η πρόταση των ερευνητών είναι η χρήση του δημιουργικού δράματος για πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών, για αυτοέκφραση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, επικοινωνία μεταξύ φίλων, κοινωνικές δεξιότητες και για δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων.

Στην Ελλάδα ο Tsiaras (2016a) μελέτησε τη συμβολή του δράματος στη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα εφαρμόστηκε σε ελληνικά δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το δείγμα της έρευνας ήταν 120 τάξεις και 2428 μαθητές/τριες (1202 αγόρια και 1226 κορίτσια), ηλικίας 8-11 ετών. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερευνητική μέθοδος με προ-εξέταση και μετά-εξέταση με το Moreno's sociometric test. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση, ότι το δράμα συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και χωρίς να παίζει ρόλο ο παράγοντας ηλικία. Η βελτίωση πραγματοποιήθηκε και σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο ομάδας.

Μέσω του δράματος τα παιδιά βελτίωσαν τις δεξιότητες και ικανότητές τους. Ανακάλυψαν θετικές πλευρές και δικές τους αλλά και των συμμαθητών τους. Απέκτησαν αυτοπεποίθηση. Πρότειναν και διαπραγματεύτηκαν ιδέες και απόψεις. Έμαθαν πώς να είναι αρχηγοί της ομάδας αλλά και να ακολουθούν τους άλλους. Έγιναν περισσότερο υπομονετικοί, έμαθαν να σέβονται τις δημιουργικές ιδέες και προτάσεις των άλλων.

Τέλος, τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν ως προς τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα των συμμαθητών τους.

Ο Tsiaras (2016a) πρότεινε την επέκταση της ένταξης του δράματος στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικό στοιχείο αποτέλεσαν οι διαφορετικοί πολιτισμοί, η κουλτούρα και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών.

Ο ίδιος συγγραφέας (Tsiaras 2016b) σε μια άλλη του μελέτη για τη χώρα μας διερεύνησε τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών της σχολικής ηλικίας. Το ερευνητικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δημόσια ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος ήταν 6μηνη. Το δείγμα ήταν 30 σχολεία, 90 τάξεις και 1826 μαθητές/τριες (904 αγόρια και 922 κορίτσια), ηλικίας 9-11 ετών, οι οποίοι μοιράστηκαν σε 45 πειραματικές ομάδες και 45 ομάδες ελέγχου. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από μία πειραματική διαδικασία προ-εξέτασης και μετά-εξέτασης με τη χρήση της Sociometric nomination procedure των Coie και Dodge (1983).

Με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκαν θετικά ευρήματα για το ρόλο του εκπαιδευτικού δράματος στην κοινωνική ικανότητα των μαθητών. Οι δραστηριότητες του δράματος είχαν μια πολύ θετική επίδραση και σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο. Βελτιώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Σημαντική ήταν η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των απομονωμένων και παραμελημένων παιδιών. Δεν έπαιξε ρόλο η ηλικία των συμμετεχόντων.

Πιθανοί περιορισμοί της έρευνας αναφέρθηκαν σχετικά με τη μέθοδο αξιολόγησης της κοινωνικής ικανότητας. Προτάθηκαν μελέτες μαθητών με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και διαφορετικές ηλικίες.

Στην Ελλάδα έχουμε και την έρευνα δράσης της Κουτρουφίνη (2017) σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το δραματικό παιχνίδι σαν μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών. Στόχοι της έρευνας ήταν η ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της ενσυναίσθησης και η μείωση της παρορμητικότητας και της πρόκλησης αναστάτωσης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 12 διδακτικές παρεμβάσεις. Το δείγμα ήταν 15 μαθητές/τριες, ηλικίας 6-8 χρονών. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια πριν και μετά τις παρεμβάσεις, συνεντεύξεις γονέων, σημειώσεις σε

προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή και αναφορά κριτικού φίλου για τη συνολική πορεία-εξέλιξη των παιδιών.

Υπήρξε μια πολύ σημαντική και θετική εξέλιξη όσον αφορά τα αποτελέσματα (με περιορισμό το μικρό δείγμα). Ξεπέρασαν τον εαυτό τους, όπως σημειώνει η Κουτροφίνη. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά έμαθαν να συνεργάζονται καλύτερα, να προσφέρουν και να βοηθούν ως μέλη μιας ομάδας. Συμμετείχαν ενεργά, αβίαστα, οικειοθελώς, με ενδιαφέρον, με πείσμα, υπομονή, συγκέντρωση και υπευθυνότητα.

Πήραν πρωτοβουλίες, έδωσαν βήμα στη γνώμη τους και τη στήριξαν με επιχειρήματα, διεκδίκησαν μεγαλύτερη προσοχή, συμβούλεψαν ο ένας τον άλλο, κατάλαβαν ότι μπορούν να προσφέρουν και να εκτιμηθούν από τους συνομήλικούς τους. Ακόμα, ανακάλυψαν τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους, αποκάλυψαν πιο κρυφές ενδόμυχες σκέψεις τους, βρήκαν το θάρρος να εξωτερικεύσουν πράγματα που δεν είχαν τολμήσει ποτέ.

Ανταποκρίθηκαν και συμμετείχαν και παιδιά εσωστρεφή και απομονωμένα (απόκτηση αυτοπεποίθησης). Τα μοναχικά παιδιά έκαναν φίλιες. Γενικότερα βελτιώθηκαν οι φιλικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών (όλοι ήθελαν να δουλέψουν με όλους). Τα πιο ατίθασα παιδιά έφτασαν να είναι συνδετικοί κρίκοι της ομάδας, να μη θυμώνουν, να σκέφτονται πριν ενεργήσουν. Η παρορμητικότητά τους αποδυναμώθηκε (αυτορρύθμιση), υποδύμενοι με σεβασμό ένα ρόλο.

Σταμάτησε η επιθετικότητα, η έλλειψη συγκέντρωσης και η αναταραχή (καθώς προχωρούσαν οι παρεμβάσεις). Κυριάρχησε το ομαδικό πνεύμα στις παρεμβάσεις σε ένα κλίμα αλληλοβοήθειας και αλληλοκατανόησης. Καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση, μπαίνοντας στη θέση του άλλου (ευαισθητοποίηση). Τέλος, οι γονείς παρατήρησαν βελτίωση της συμπεριφοράς και στο οικογενειακό περιβάλλον.

Τέλος, η Σγούρου (2020) πραγματοποίησε, για την ελληνική περίπτωση, μια έρευνα δράσης για παιδιά από το θεατρικό εργαστήρι «Μικρός Βορράς» στη Θεσσαλονίκη με θέμα: «Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών». Επιμέρους στόχοι ήταν η οργάνωση ομάδας και οι σχέσεις μεταξύ των μελών-παιχτών, η κοινωνική ανάπτυξη και ο συναισθηματικός κόσμος του παιδιού.

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε 15 συναντήσεις με δείγμα δύο τμημάτων με 14 μαθητές/τριες μοιρασμένους σε δύο πειραματικές ομάδες. Χρησιμοποιήθηκε η αρχή της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (κοινωνιόγραμμα, ημιδομημένες συνεντεύξεις,

ημερολόγιο παρατηρήτριας και παιδιών, ποσοτική καταγραφή συναισθημάτων με «διαθεσόμετρο» και συζήτηση με γονείς).

Οι περιορισμοί της έρευνας ήταν ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων, κυρίως κορίτσια και ότι δεν υπήρξε ομάδα ελέγχου. Βρέθηκαν ενθαρρυντικά ευρήματα για τη δυναμική της ομάδας, την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και την έκφραση και ανταλλαγή συναισθημάτων και συγκινήσεων.

Τα σχόλια-παρατηρήσεις των γονέων ήταν η αυτοέκφραση συνεσταλμένων παιδιών, η καλή διάθεση, η βελτίωση της συνολικής εικόνας, η απόκτηση αυτοπεποίθησης, η έκφραση απόψεων, ο ενθουσιασμός, η εκτόνωση, η δημιουργικότητα και η δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων.

Η δήλωση ενός μικρού παιδιού για την εμπειρία του επιβεβαιώνει τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας με τον καλύτερο τρόπο: «Αυτό που μου αρέσει πιο πολύ είναι που μπορούμε και ταξιδεύουμε και σε άλλους κόσμους πέρα από τον δικό μας».

Σύντομη αναφορά θα γίνει εδώ στο ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο: «Play It Out Loud»: Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση σαν εργαλείο για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων (<http://playitoutloud.eu>). Ένα διεθνές πρόγραμμα (2018-2020) με τη συμμετοχή πέντε (5) ευρωπαϊκών κρατών μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα (οι υπόλοιπες χώρες είναι οι Πολωνία, Αγγλία, Ιρλανδία και Ισπανία). Στο πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε η μεθοδολογία και οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος.

Το ερευνητικό πρόγραμμα κράτησε δύο χρόνια. Το δείγμα ήταν μαθητές ηλικίας 6-8 και 8-12 ετών. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, μελέτες περιπτώσεων και ημερολόγιο τάξης.

Τα ευρήματα ήταν πολύ θετικά. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσίασαν βελτίωση στη συνεργασία, στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην αποδοχή του άλλου και στη μείωση της συστολής.

3. Δραματική τέχνη και κοινωνική συστολή

Για την κατηγορία της δραματικής τέχνης και κοινωνικής συστολής η Κοντογεώργη (2020) εστιάζοντας στην ελληνική περίπτωση μελετά τη συμβολή της δραματικής τέχνης στη μείωση της παιδικής κοινωνικής συστολής. Στην έρευνα αυτή

μελετήθηκαν αρχικά οι συνέπειες της κοινωνικής συστολής: απομόνωση από το κοινωνικό γίνεσθαι, κοινωνικός αποκλεισμός, προβληματική συμπεριφορά, κακές διαπροσωπικές σχέσεις, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απουσία κοινωνικού θάρρους και πρωτοβουλίας, κατάθλιψη, άγχος, φόβος, μοναξιά. Τονίστηκε ακόμη πως οι ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Εφαρμόστηκαν δραματικές τεχνικές για να ελαττωθεί η αμηχανία και η διστακτικότητα και να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες. Πραγματοποιήθηκαν 12 διδακτικές παρεμβάσεις. Το δείγμα ήταν 29 παιδιά, ηλικίας 9-10 ετών (μοιρασμένα σε πειραματική και ομάδα ελέγχου). Για τα ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (Children's Shyness Questionnaire) ενώ στα ποιοτικά, ημερολόγιο με παρατηρήσεις, ακουστική καταγραφή-απομαγνητοφώνηση και ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Η συλλογή δεδομένων έδειξε θετικά ευρήματα, όπως σημαντική μείωση της κοινωνικής συστολής, καλλιέργεια της κοινωνικότητας, ενεργητική συμμετοχή, ελεύθερη έκφραση, εκτόνωση, βελτίωση της αυτοαντίληψης, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, αυτενέργεια, αυτοαξία και εξασθένιση της αμηχανίας και της διστακτικότητας/δειλίας.

4. Δραματική τέχνη και επικοινωνιακές δεξιότητες

Όσον αφορά τη δραματική τέχνη και τις επικοινωνιακές δεξιότητες διάφορες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί. Οι Batdı & Elaldi (2020) εστιάζοντας στην Τουρκία διερευνούν την επίδραση του δράματος στις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας. Μια συγκριτική ανάλυση κατά την οποία μελετήθηκαν 24 μελέτες (2 άρθρα, 19 διατριβές MA και 3 διδακτορικές διατριβές) που σχετίζονται με το δράμα και την επίδραση του στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Η έρευνα διεξήχθη με μεικτές μεθόδους, δηλαδή χρησιμοποιώντας τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική ανάλυση. Σύμφωνα με τους συγγραφείς μια τέτοια ολιστική προσέγγιση μπορεί να μεγιστοποιήσει τα οφέλη από κάθε είδους έρευνα και να καταλήξει σε πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα. Σημαντικό στοιχείο της προσέγγισης ήταν η μετα-αναλυτική μέθοδος (meta-analytic method) χρησιμοποιώντας και αναλύοντας με στατιστικό τρόπο τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνητικών εργασιών.

Τα ευρήματα έδειξαν τη θετική επίδραση του δράματος στις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας. Από τις 3 εκπαιδευτικές βαθμίδες (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια), η πρωτοβάθμια είχε τα καλύτερα αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, στον γνωστικό τομέα παρατηρήθηκε καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και του προφορικού

λόγου των παιδιών, ενθαρρύνθηκε η παραγωγή νέων ιδεών, δόθηκε η ευκαιρία για δημιουργικότητα και αυθεντικότητα και εξοικειώθηκαν στο να θέτουν ερωτήματα.

Στον κοινωνικό τομέα, παρατηρήθηκε βελτίωση των φιλικών σχέσεων, δόθηκαν ευκαιρίες για τη δημιουργία ομάδων και για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, αυξήθηκε η κοινωνική ενσωμάτωση και δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα.

Εν κατακλείδι, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας που ελήφθησαν, η δραματική μέθοδος φάνηκε να έχει θετικό αντίκτυπο όχι μόνο στις κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας αλλά και στους κοινωνικούς, γνωστικούς και συναισθηματικούς τομείς, τα μαθησιακά περιβάλλοντα και την παράδοση του μαθήματος.

Για την Τουρκία επίσης ο Ulas (2008) ερευνά την επίδραση του δημιουργικού δράματος στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ένα project που πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2006-2007 με τη συμμετοχή μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η διάρκειά του ήταν 14 εβδομάδες. Το δείγμα ήταν μαθητές της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου (2 τμήματα) μοιρασμένα σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου.

Χρησιμοποιήθηκε τεχνική τυχαίας δειγματοληψίας για το σχηματισμό των ομάδων (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) και φόρμα παρατήρησης πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Η συλλογή δεδομένων έδειξε σημαντική διαφορά στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Το δημιουργικό-εκπαιδευτικό δράμα προτείνεται ως μια νέα αποτελεσματική μέθοδος καλλιέργειας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

Προτείνεται ακόμα η καλλιέργεια της λεκτικής επικοινωνίας με σωστό και αποτελεσματικό τρόπο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έτσι ώστε να κατακτηθεί από τους μαθητές σε βάθος χρόνου. Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου θα ενισχύσει την αυτοέκφραση και την αυτοπεποίθηση και, κατά συνέπεια, θα οδηγήσει στην ενεργή συμμετοχή.

Στην Κίνα έχουμε την έρευνα των Hui & Lau (2006). Ένα drama project με θέμα τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και τη συμβολή της στη δημιουργική σκέψη και την ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας σε παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο θεωρητικό κομμάτι της έρευνας αναφέρεται πως σταδιακά η δραματική τέχνη ως παιδαγωγικό εργαλείο υιοθετείται από όλο και περισσότερους εκπαιδευτικούς στο

Hong Kong, λόγω των μεταρρυθμίσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα, με στόχο την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την αυτορρύθμιση και την επίλυση προβλημάτων μέσω των τεχνών. Να, λοιπόν μια ακόμα σημαντική πληροφορία που αποκομίζουμε από την παρούσα έρευνα, που σχετίζεται και με την υλοποίησή της.

Η έρευνα είχε διάρκεια 16 εβδομάδες. Το δείγμα ήταν 17 δημοτικά σχολεία και 126 μαθητές της Α΄ και Δ΄ τάξης (μοιρασμένα σε πειραματική και ομάδα ελέγχου). Χρησιμοποιήθηκαν: Wallach-Kogan creativity tests (WKCT), test of creative thinking-drawing production (TCT-DP) και story-telling test (STT).

Η συλλογή των δεδομένων έδωσε θετικά αποτελέσματα (σημαντική διαφορά στις δύο ομάδες), ενώ δε βρέθηκε καμία διαφορά στον παράγοντα φύλο.

Τέλος, οι Straksien & Baziukaite (2009) μελετούν για τη Λιθουανία τη συμβολή των ΤΠΕ, της Γλώσσας και του Δράματος στην επικοινωνιακή επάρκεια των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικό θα ήταν εδώ να δώσουμε τον ορισμό της επικοινωνιακής επάρκειας που είναι η έκφραση σκέψεων, απόψεων, και συναισθημάτων, η σωστή μετάδοση πληροφοριών και η ευγένεια. Η επικοινωνιακή ικανότητα, σύμφωνα με τους Straksien & Baziukaite, είναι μια πολύπλοκη ψυχολογική, παιδαγωγική και κοινωνική διαδικασία που επιτρέπει στο άτομο να αλληλεπιδρά, να στέλνει και να λαβαίνει πληροφορίες και να γίνει ένα πλήρες μέλος της κοινωνίας της γνώσης.

Στη μελέτη τους υποστηρίζουν τη σημαντικότητα της καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων (επικοινωνιακή ικανότητα-προφορικός λόγος) ξεκινώντας από τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου. Αυτό, όπως προτείνουν, μπορεί να γίνει ξεφεύγοντας από παραδοσιακές μεθόδους, καθώς στο εκπαιδευτικό σύστημα της Λιθουανίας έχουν γίνει προσπάθειες υλοποίησης μεταρρυθμίσεων και μιας πιο προοδευτικής προσέγγισης της γνώσης.

Το ερευνητικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου από δύο εκπαιδευτικούς, ο ένας της δραματικής τέχνης. Χαρακτηριστικά του ήταν η ενεργή συμμετοχή και η βιωματική μάθηση. Το δείγμα ήταν 26 μαθητές, ηλικίας 10-12 ετών.

Η συλλογή των δεδομένων (μέσω πειραματικής μεθόδου με τη χρήση νέων τεχνολογιών-τεστ πολλαπλής επιλογής) επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση. Στο κομμάτι που αφορά τη συμβολή του δράματος (με τα παιχνίδια ρόλων) στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής επάρκειας: παρατηρήθηκε βελτίωση του προφορικού λόγου (διαλογική μορφή), καλλιέργεια μη λεκτικής επικοινωνίας, αναγνώριση βασικών συναισθημάτων

(των δικών τους και των άλλων), έκφραση σκέψεων, απόψεων και συναισθημάτων και καλλιέργεια φαντασίας.

5. Δραματική τέχνη και συναισθηματική νοημοσύνη

Στη Νιγηρία έχουμε την έρευνα των Agofure & Joseph (2019) για τη διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω του δράματος. Στο θεωρητικό μέρος της ερευνητικής εργασίας μαθαίνουμε σημαντικές πληροφορίες, όπως ότι στη Νιγηρία το 80% των παιδιών πηγαίνει στο δημοτικό σχολείο. Μετά την οικογένεια, η σχολική κοινότητα, σύμφωνα με τους Agofure et al., καλλιεργεί την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Στην μέση παιδική ηλικία (6-12 ετών) τα παιδιά θα αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες, συναισθηματική κατανόηση, αυτοδιαχείριση και κοινωνική ικανότητα.

Η διάρκεια της έρευνας ήταν 10 εβδομάδες. Το δείγμα ήταν μαθητές/τριες ηλικίας 6-8 ετών. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά καθώς παρατηρήθηκαν βίωση και αναγνώριση συναισθημάτων (η βάση για τη σωστή διαχείρισή τους), καλύτερη έκφραση συναισθημάτων (π.χ. συναίσθημα αγάπης-φροντίδας και θυμού) όχι μόνο λεκτικά αλλά και με τη γλώσσα του σώματος, απόκτηση αυτοπεποίθησης, καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και καλλιέργεια φαντασίας και δημιουργικότητας.

Προτείνεται η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω του δημιουργικού δράματος σε βάθος χρόνου και με τη συμμετοχή όλης της κοινότητας.

6. Δραματική τέχνη και ενσυναίσθηση

Στην Ελλάδα έχουμε την εργασία της Σκαρπέντζου (2016) για τη σχέση της δραματικής τέχνης και της ενσυναίσθησης. Στόχοι της έρευνας είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (συναισθηματική & γνωστική) και της φαντασίας και η μείωση του άγχους. Πραγματοποιήθηκαν 15 παρεμβάσεις με τεχνικές του δράματος. Το δείγμα ήταν 51 μαθητές/τριες ηλικίας 7-8 ετών, μοιρασμένοι σε πειραματική και ομάδα ελέγχου. Χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων κλίμακα αξιολόγησης, συμμετοχή κριτικού φίλου και συνέντευξη (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που είχαν δουλέψει με τα παιδιά). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση.

Όπως σημειώνει και η ερευνήτρια: «Μια ρωγμή στο κέλυφος της ατομικότητας και της αυταρέσκειας» των μαθητών ήταν το ερευνητικό πρόγραμμα. Υιοθετήθηκε ένας

κώδικας συμπεριφοράς σεβαστός από όλους. Τα παιδιά σέβονταν τους συμμαθητές τους, συνδιαλέγονταν μαζί τους. Μειώθηκαν οι παράλληλοι μονόλογοι, υπήρξε ένα κλίμα αλληλοβοήθειας, ασφάλειας, σεβασμού κι αποδοχής.

Παρατηρήθηκε ακόμα μείωση των εντάσεων. Σχεδόν εξαλείφθηκαν η παραβατικότητα και η σωματική βία. Τα παιδιά γνωρίστηκαν καλύτερα μεταξύ τους, ανακάλυψαν ο ένας τον άλλο, ενθαρρύνθηκαν να ορθώσουν το ανάστημά τους και να υποστηρίξουν τον εαυτό τους. Ακόμα και παιδιά χαμηλών τόνων απέκτησαν αυτοπεποίθηση. Τέλος, βελτιώθηκαν οι σχέσεις των παιδιών με την οικογένειά τους.

Στην Ελλάδα έχουμε επίσης και την εργασία της Φλέτσιου (2018) για τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο θυμός και η ζήλια. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε 9 διδακτικές ώρες με δείγμα 13 παιδιά ηλικίας 8-9 ετών (αγόρια και κορίτσια). Χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία (κατ' ιδίαν συνεντεύξεις με δομημένο ερωτηματολόγιο πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις, συμμετοχική παρατήρηση και σημειώσεις της εκπαιδευτικού).

Η συλλογή δεδομένων έδειξε ενθαρρυντικά ευρήματα (με τον περιορισμό του μικρού δείγματος). Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και προθυμία για συμμετοχή και χωρίς προηγούμενη εμπειρία. Αναγνώρισαν εύκολα και κατανόησαν τα αρνητικά συναισθήματα (θυμός και ζήλια) και στον εαυτό τους και στους άλλους (εμβάθυνση στο συναίσθημα). Στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης παρατηρήθηκε συναισθηματική έκφραση των παιδιών και διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων τους, σε τέτοιο βαθμό ώστε να βοηθούν και τους συμμαθητές τους να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα.

Δόθηκε έμφαση στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στην ενεργοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης: συμμετείχαν σε διάλογο, αντάλλαξαν σκέψεις και απόψεις, προβληματίστηκαν, πήραν αποφάσεις από κοινού, έγιναν πιο υποχωρητικοί και απολογητικοί, ξανασκέφτηκαν τη συμπεριφορά τους, συγκρούστηκαν με τον εαυτό τους, συνειδητοποίησαν τις συνέπειες των πράξεών τους. Μέσα από το ρόλο μπορούσαν με μεγαλύτερη ευκολία πλέον να μιλήσουν για τον εαυτό τους. Ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους.

Δόθηκαν κίνητρα σε εσωστρεφείς και αδύναμους μαθητές με αποτέλεσμα την επιτυχημένη ανταπόκριση και συμμετοχή τους. Ανέπτυξαν πολλές ικανότητες, εκφράστηκαν, επικοινωνήσαν, εκτονώθηκαν, δημιούργησαν, επίλυσαν προβλήματα, σκέφτηκαν, βίωσαν συναισθήματα και ανέπτυξαν το αίσθημα της ομάδας. Τέλος,

μπόρεσαν να αντιληφθούν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες ενός θέματος και να υιοθετήσουν πιο αντικειμενικές στάσεις και αντιλήψεις.

7. Δραματική τέχνη και αυτοεικόνα-αυτοεκτίμηση

Στην Αγγλία έχουμε την έρευνα των Fleming et al. (2004) πάνω σε ένα τετραετές πρόγραμμα μεταμόρφωσης που διοργάνωσε το Εθνικό Θέατρο της Αγγλίας και υλοποίησε σε δημοτικά σχολεία (The National Theatre's Transformation drama project). Η έρευνα που έγινε, εκτός από την επίδραση του δράματος στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, ασχολείται και με το κομμάτι των συναισθημάτων και συμπεριφορών. Το δείγμα ήταν 4 δημοτικά σχολεία από την ίδια περιοχή και με μαθητές από παρόμοιο οικογενειακό περιβάλλον μοιρασμένους σε πειραματική και ομάδα ελέγχου.

Οι αξιολογήσεις αναπτύχθηκαν από το πρόγραμμα «Δείκτες απόδοσης στο δημοτικό σχολείο» (Performance Indicators in Primary School project), του κέντρου αξιολόγησης και διαχείρισης προγραμμάτων σπουδών με έδρα το Durham, το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως από τα σχολεία στην Αγγλία.

Το ερευνητικό έργο είχε ενδιαφέροντα ευρήματα. Παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησης των μαθητών (π.χ. «μου αρέσει αυτός που είμαι» και «είναι πολλά για τα οποία νιώθω περήφανος για τον εαυτό μου»). Ερωτήματα εγείρονται ως προς την κατάλληλη ερευνητική μέθοδο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο κομμάτι των τεχνών και του δράματος και τι τύπος έρευνας πρέπει να γίνει στις τέχνες.

Για την Ελλάδα ο Tsiaras (2012) διερευνά το ρόλο που διαδραματίζει το δραματικό παιχνίδι στην καλλιέργεια της αυτοεικόνας των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διάρκειά της ήταν 8 εβδομάδες. Το δείγμα ήταν 8 τάξεις και 141 μαθητές/τριες (66 αγόρια και 75 κορίτσια) από 8-11 χρονών. Χρησιμοποιήθηκε μια ερευνητική μέθοδος με προ-εξέταση και μετά-εξέταση με την Harter's scale of measuring self-concept.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε θετικά ευρήματα (η ηλικία των μαθητών δεν έπαιξε ρόλο). Είχαμε βελτίωση της αυτοεικόνας των παιδιών και σε προσωπικό επίπεδο αλλά και μέσα στην ομάδα. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι συνειδητοποίησαν και πίστεψαν στις ικανότητές τους, καλλιέργησαν τον αυτοσεβασμό και απέκτησαν καλύτερη αυτοεικόνα μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή σκέψεων/απόψεων/εμπειριών. Τέλος, ευαισθητοποιήθηκαν ως προς τους συμμαθητές τους, έδειξαν να νοιάζονται για το τι θέλουν και τι έχουν ανάγκη.

Περιορισμοί της μελέτης ήταν το μικρό δείγμα μαθητών από κάθε τάξη, ήταν όλα μέσου ή και υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και ότι δεν υπήρξε τυχαία διαλογή των μαθητών/τριών.

Στην Ελλάδα έχουμε και την έρευνα δράσης της Βλασοπούλου (2019) για την επίδραση του δράματος στην αυτοεκτίμηση/αυτοεικόνα μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχοι των παρεμβάσεων ήταν η ομαδικότητα και η ενσυναίσθηση. Πραγματοποιήθηκαν 10 θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Το δείγμα ήταν 29 μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων (ευρύ φάσμα μορφωτικού επιπέδου και οικονομικοκοινωνικού περιβάλλοντος), ηλικίας 8-9 ετών.

Για τη συλλογή πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγιο, συμμετοχική παρατήρηση και ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση. Ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτοεικόνα των μαθητών. Μπόρεσαν να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους. Συμμετείχαν στις ομαδικές δραστηριότητες και έμαθαν να εκφράζονται μέσα στην ομάδα. Καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Σημαντική ήταν η πρόοδος για τα παιδιά χαμηλών τόνων καθώς βρήκαν πεδίο έκφρασης ενώ ζωνρά παιδιά βρήκαν δημιουργικό τρόπο διοχέτευσης της ενέργειάς τους. Βήμα έκφρασης βρήκαν και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ενώ εξομαλύνθηκαν στοιχεία ρατσισμού και σχολικού εκφοβισμού.

Από την Ελλάδα έχουμε και την έρευνα δράσης της Μπακοπούλου (2017) με θέμα τη συμβολή τεχνικών του δράματος (αφηγήσεις και δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών) στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης. Δύο ερωτήματα τέθηκαν που αφορούσαν τη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοπεποίθησης και αν παίζει ρόλο το φύλο και σε ποιο βαθμό.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 4^ο Δημοτικό Σχολείου Ναυπλίου τη σχολική χρονιά 2015-2016. Πραγματοποιήθηκαν 15 ωριαίες θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις για 4 μήνες στην ώρα του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής. Το δείγμα ήταν 43 μαθητές της ΣΤ' τάξης (31 αγόρια και 12 κορίτσια), ηλικίας 11-12 ετών. Οι ερευνητικές ομάδες περιείχαν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου.

Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική και ποιοτική μέθοδος με πειραματική και ομάδα ελέγχου, ερωτηματολόγιο, συμμετοχική παρατήρηση και ημιδομημένη συνέντευξη. Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του Coopersmith (1981). Τα

ευρήματα ήταν θετικά καθώς σημειώθηκε κατανόηση εαυτού, των δυνάμεων και ικανοτήτων, αυτογνωσία μέσα από την υπόδυση ρόλων και ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Σημαντικά ήταν και τα ευρήματα σε παιδιά δειλά, συνεσταλμένα και εσωστρεφή που δεν εκδηλώνονται εύκολα.

8. Δραματική τέχνη και προσωπική ανάπτυξη

Στην Αυστραλία έχουμε την έρευνα του Wright (2006) για τη συμβολή του δράματος, ως παιδαγωγικού εργαλείου, στην προσωπική ανάπτυξη μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα δράματος βασισμένο σε παιχνίδια ρόλων. Αναλυτικά οι ερευνητικοί στόχοι ήταν η ικανότητα ανάληψης ρόλων, η καλλιέργεια του λεξιλογίου και η βελτίωση της αυτοεικόνας.

Η διάρκεια της έρευνας ήταν 10 εβδομάδες. Το δείγμα ήταν 123 μαθητές (μέσος όρος ηλικίας 11.5 χρονών) από 5 διαφορετικές τάξεις σχολείων επαρχιακών και αγροτικών περιοχών. Τα παιδιά δοκιμάστηκαν με τη χρήση του Chandler Story Task σχετικά με την ικανότητα ανάληψης ρόλων, το ερωτηματολόγιο Self-Discrepancy, το Peabody Picture Vocabulary Test για το λεξιλόγιο και τις κλίμακες Piers-Harris Children's Self-Concept Scales για την αυτοεικόνα.

Τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά, καθώς έδειξαν σημαντική αύξηση της ικανότητας ανάληψης ρόλων, καλλιέργεια του λεξιλογίου και βελτίωση της αυτοεικόνας.

Η έρευνα προτείνει τη χρήση του δράματος στο σχολείο σαν ένα σημαντικό εργαλείο για την ανάπτυξη των μαθητών, την προσωπική αλλά και την κοινωνική.

9. Δραματική τέχνη και σχολικός εκφοβισμός

Στην Αυστραλία οι Burton & O' Toole (2009) μελέτησαν ένα καινούργιο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε κατά του σχολικού εκφοβισμού με τη χρήση του δράματος (Enhanced Forum Theatre). Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί μέρος ενός διεθνούς προγράμματος: "Dracon" (DRAMA for CONflict) που χρησιμοποιείται για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού. Αν και το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε το 2006, κάποια σχολεία συνέχισαν να το εφαρμόζουν σε ετήσια βάση.

Το ερευνητικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 3 φάσεις και είχε διάρκεια ενός έτους. Για τη συλλογή πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις από

μαθητές και εκπαιδευτικούς και ενδελεχής παρατήρηση των ερευνητών και εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά καθώς παρατηρήθηκε καλύτερη κατανόηση της φύσης και των αιτιών του σχολικού εκφοβισμού, ανάπτυξη του ενδιαφέροντος αλλά και της γνώσης πάνω στο φαινόμενο αυτό. Ακόμα, οι μαθητές κατανόησαν την ατομική ευθύνη και συνειδητοποίησαν ότι οι πράξεις τους έχουν συνέπειες. Η συμπεριφορά όλων όσων συμμετείχαν ή απλά παρατηρούσαν αμέτοχοι φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού παρουσίασε βελτίωση.

10. Δραματική τέχνη και η αποτελεσματικότητά της στην εκπαίδευση

Στην Τουρκία ο İsyar (2017) μελέτησε το πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Χρησιμοποιήθηκε η μεικτή μέθοδος, συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου. Το δείγμα περιλαμβάνει 2737 δασκάλους που δουλεύουν στην περιοχή του Mersin κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-15. Το δείγμα των δασκάλων που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα διαμορφώνεται στους 441 εκπαιδευτικούς. Επιλέχθηκε με τη μέθοδο του στρωματοποιημένου δείγματος συστάδας (stratified cluster sampling) με τυχαίο τρόπο τόσα για τα άτομα όσο και για τις περιοχές.

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, καθώς βοηθάει στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή. Συμβάλει στην αυτοέκφραση, στην αυτοπεποίθηση, στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και στην καλλιέργεια της φαντασίας.

Υποστήριζαν ακόμα πως η δραματική τέχνη προάγει τη μάθηση μέσω της ενεργητικής συμμετοχής. Πως είναι σημαντική η χρήση της σαν παιδαγωγικό εργαλείο σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και πως είναι η ίδια η ζωή και διαφωτίζει (“it is the life itself and is enlightening”). Αναφέρθηκαν όμως και στο δισταγμό τους λόγω ανεπάρκειας γνώσεων και κατάλληλων συνθηκών υλοποίησής της.

11. Δραματική τέχνη και ομαλή μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο

Στην Σκωτία οι Jindal-Snape et al. (2011) μελέτησαν τη συμβολή του δημιουργικού δράματος στην ομαλή μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση. Είναι μια αρκετά στρεσογόνα περίοδος με χαμηλή αυτοπεποίθηση, κίνητρα και επιτυχίες, όπως υποστηρίζουν στη μελέτη τους. Συνεπώς, η αρχική υπόθεση της έρευνας ήταν η ενίσχυση της αυτοεικόνας και η απόκτηση αυτοπεποίθησης μέσω του δημιουργικού δράματος.

Το δείγμα ήταν 6 δημοτικά σχολεία (357 μαθητές, 12 εκπαιδευτικοί) και επαγγελματίες της δραματικής τέχνης. Έγινε μια ποιοτική μελέτη με πληροφορίες που αντλήθηκαν από τους επαγγελματίες του δημιουργικού δράματος με ομάδα εστίασης και συνέντευξη. Υποβλήθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού-διερευνητικού τύπου. Άλλα δεδομένα πάρθηκαν από τις απόψεις των παιδιών και των δασκάλων τους (ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις) που συμμετείχαν στις δραματικές παρεμβάσεις.

Η συλλογή δεδομένων έδειξε ενθαρρυντικά αποτελέσματα χάρη στην ικανότητα του δημιουργικού δράματος να ενδυναμώνει τους μαθητές, να διευκολύνει την κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων, να φτιάχνει ένα ασφαλές πλαίσιο πειραματισμών, στενά συνδεδεμένο με την πραγματικότητα και τα προβλήματα/δυσκολίες. Είναι, σύμφωνα με τους Jindal-Snape et al. μια πρόβα της αληθινής ζωής μέσα σε υποστηρικτικό και ασφαλές πλαίσιο, όπου και οι συμμαθητές τους αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα, δεν είναι μόνοι τους σε αυτό.

Πιο αναλυτικά τα ευρήματα έδειξαν:

- Ενίσχυση αυτοπεποίθησης (μέσω της αυτονομίας και της δυνατότητας έκφρασης). Παραδείγματα παιδιών που δε μιλούσαν, που ήταν πολύ φοβισμένα.
- Αυτοεκτίμηση (αυτο-αξία, αυτο-ικανότητα). Ένωσαν περήφανα για τον εαυτό τους. Έμαθαν να αφήνουν τη φωνή τους να ακουστεί.
- Αφέθηκαν να εκφραστούν ελεύθερα, έμαθαν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω της μουσικής και του δράματος.
- Έμαθαν να συνεργάζονται μέσα στην ομάδα, να συμβιβάζονται και να έχουν καλές σχέσεις με τους συνομήλικούς τους. Είδαν και κατανόησαν τις συνέπειες της αρνητικής/αποκλίνουσας συμπεριφοράς.
- Έμαθαν να διαχειρίζονται καλύτερα δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις

Εκπαιδευτικός αναφέρει: «Ανέπτυξαν καλή συναισθηματική επικοινωνία μέσω εκφράσεων του προσώπου και της γλώσσας του σώματος, παράλληλα με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοπεποίθησης».

Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές όπως η ανακριτική καρτέλα, το θέατρο της αγοράς (όπου ήρθαν σε επαφή με αληθινά προβλήματα που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν στη

μετάβαση στο γυμνάσιο, αλλά μέσα σε ασφαλές πλαίσιο, ώστε να δουλέψουν πιθανές λύσεις/κατάλληλους χειρισμούς και αντιδράσεις).

Προτάσεις: πολύ προσεχτικός σχεδιασμός με ιδιαίτερη ευαισθησία από μέρους των εκπαιδευτικών ή ειδικών της δραματικής τέχνης. Να είναι σωστά εκπαιδευμένοι και να ξέρουν ακριβώς τι θέλουν να πετύχουν, ποιοι είναι οι στόχοι τους. Να δίνουν ελευθερία στα παιδιά αλλά να βάζουν και όρια/κανόνες. Να ξέρουν πότε μπαίνουν και πότε βγαίνουν από το ρόλο/τη δύσκολη συνθήκη. Υποστηρικτικοί και με σεβασμό απέναντι στα παιδιά. Προσοχή: ένας «κακός» εμπυχωτής-καθοδηγητής μπορεί αφενός να καταστρέψει το μάθημα και αφετέρου να αφήσει τα παιδιά να νιώθουν ευάλωτα και ανασφαλή.

12. Δραματική τέχνη και Ειδική Αγωγή - ΔΑΦ

Είναι σημαντικό να γίνει αναφορά και σε τέτοιου είδους έρευνες. Στην Αγγλία έχουμε την έρευνα των Beadle-Brown et al. (2017) για μια νέα διδακτική παρέμβαση που βασίζεται στο δράμα (συμμετοχικό παιχνίδι-αυτοσχεδιασμός), με στόχο την κοινωνική, επικοινωνιακή και συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών με ΔΑΦ. Το πρόγραμμα αυτό που χρησιμοποιείται στα σχολεία, λέγεται «Imagining Autism» και εφαρμόζεται μέσα σε μια ειδικά κατασκευασμένη σκηνή (pod) η οποία παρέχει ένα θεματικό πολυαισθητηριακό περιβάλλον.

Στο ερευνητικό πρόγραμμα διάρκειας 10 εβδομάδων, συμμετείχαν 22 μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 7-12 ετών (από τρία σχολεία), με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες. Η συλλογή δεδομένων, που αφορούσαν κοινωνική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αναγνώριση συναισθημάτων, με στοιχεία που συλλέχθηκαν από δασκάλους και γονείς (μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων), έγινε πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις (μέχρι και 12 μήνες μετά). Κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε: ADOS and Vineland Adaptive Behaviour Scale (VABS) και Ekman's faces task (1993).

Στις δραματικές παρεμβάσεις τα παιδιά συμμετείχαν σε πέντε διαφορετικά περιβάλλοντα: στο διάστημα, στο βυθό της θάλασσας, κάτω από την πόλη, στο δάσος και στον αρκτικό κύκλο. Οι εμπυχωτές (4-5 σε κάθε παρέμβαση) έφτιαξαν ένα χαλαρό σενάριο (συνήθως ταξιδιού), στο οποίο καθώς προχωρούσε η ιστορία, έδιναν πολλές δυνατότητες στα παιδιά να κατευθύνουν τη δράση. Να αναφέρουμε εδώ ότι οι εμπυχωτές είχαν εκπαιδευτεί στο πώς θα προσεγγίσουν παιδιά με ΔΑΦ.

Υπήρξε γενική ικανοποίηση (παιδιά, δάσκαλοι, γονείς) από τα αποτελέσματα. Παρουσιάστηκε πρόοδος σε όλους τους επιμέρους στόχους του προγράμματος. Παρατηρήθηκε πως τα παιδιά διασκέδασαν, ανυπομονούσαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα, κι απογοητεύονταν με το τέλος κάθε παρέμβασης. Παρά το γεγονός ότι ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον θα μπορούσε να μη γίνει αποδεκτό από ένα παιδί με ΔΑΦ, συνέβη το αντίθετο, καθώς παρατηρήθηκε ανυπομονησία για την είσοδο στην ειδική σκηνή, ενεργή συμμετοχή και λιγιστά συμπτώματα ανησυχίας/άγχους.

Ελάχιστα δεδομένα έλειπαν, ενώ παρουσιάστηκαν κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος. Προτείνεται η χρήση ομάδας ελέγχου (που αποτελεί και περιορισμό της έρευνας) και μια πιο λεπτομερής εξέταση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

Στην Ελλάδα έχουμε την έρευνα της Στράτου (2016) για τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Συγκεκριμένα, η έρευνα δράσης ασχολείται με παιδιά με σύνδρομο Asperger και πραγματοποιήθηκε στο Ψυχιατρικό Τμήμα του Γενικού Νοσοκομείου Αργολίδας.

Πραγματοποιήθηκαν 14 εβδομαδιαίες παρεμβάσεις διάρκειας 90 λεπτών. Το δείγμα ήταν 10 παιδιά, ηλικίας 6-10 ετών. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο δυνατοτήτων και δυσκολιών του Goodman (1997, 1999).

Οι διδακτικές παρεμβάσεις μέσω του εκπαιδευτικού δράματος για την ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με σύνδρομο Asperger αποδείχτηκαν αποτελεσματικές, βάσει των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας.

Σημαντικές μεταβολές παρατηρήθηκαν στη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως ευγένεια, προσφορά βοήθειας, προσαρμογή στους κανόνες της ομάδας, βελτίωση της βλεμματικής επαφής και της ενεργητικής ακρόασης. Τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους άλλους και ανέπτυξαν τις δεξιότητες συνεργασίας. Έμαθαν να περιμένουν τη σειρά τους, βελτίωσαν τη συγκέντρωση προσοχής και την υπερκινητικότητα. Ενθαρρυντικά ήταν τα αποτελέσματα στο σύνολο των προβλημάτων στην καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων.

Εν κατακλείδι, αναπτύχθηκαν σε συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι στόχοι επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό καθώς υπήρξε σημαντική πρόοδος.

Δραματική τέχνη και Ειδική Αγωγή - ΔΕΠΥ

Μια έρευνα από την Ταϊβάν των Chang & Liu (2006) για τη συμβολή του δράματος (drama therapy skills) στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΕΠΥ (Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα) στο δημοτικό σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση (επιβεβαιώθηκαν από εκπαιδευτικούς και γονείς). Στην έρευνά τους αναφέρονται στο πόσο σημαντικό είναι να καλλιεργήσουν τα παιδιά τις κοινωνικές δεξιότητες στη μέση παιδική ηλικία αλλά και πόσες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι λόγω της έλλειψής τους.

Η έρευνα υλοποιήθηκε από έναν καθηγητή του δράματος κι έναν εκπαιδευτικό της Ειδικής Αγωγής το 2006 (Φεβρουάριο με Απρίλιο). Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο: Social «Skills Assessment 3.x Software» που σχεδιάστηκε από τον Dr. Tu, Chun-Ren. Συμμετείχαν 23 μαθητές (σχεδόν όλοι ειδικής αγωγής), από τους οποίους η εστίαση ήταν σε 3 με ΔΕΠΥ (δύο αγόρια κι ένα κορίτσι) και 5 με διάφορες δυσκολίες. Άλλες μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν: παρατήρηση των συμμετεχόντων και ημερολόγιο καταγραφής, συνεντεύξεις και ανάλυση κειμένων. Έγινε και μαγνητοσκόπηση των παρεμβάσεων για συμπληρωματική μελέτη/διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Οι συμμετέχοντες αντιμετώπιζαν πριν τις παρεμβάσεις σημαντικές ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες. Όσον αφορά τα τρία παιδιά με ΔΕΠΥ, είχαν παρατηρηθεί επιθετική και προσβλητική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές τους (και ενοχλητική απέναντι στους δασκάλους), ανυπακοή και συναισθηματική ανεπάρκεια. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν η απομόνωση και περιθωριοποίηση.

Η συλλογή των δεδομένων έδειξε σημαντική βελτίωση στα παιδιά με ΔΕΠΥ. Αντέδρασαν διαφορετικά σε κάθε ερέθισμα αλλά υπήρξε σημαντική βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Έγιναν αποδεκτά από πολλούς συμμαθητές τους, εξέφρασαν τις ιδέες τους, αναγνώρισαν και διαχειρίστηκαν τα συναισθήματά τους, άρχισαν να παρατηρούν τις εκφράσεις προσώπου των άλλων αλλά και να ενδιαφέρονται για τα συναισθήματά τους. Απέκτησαν περισσότερη αυτοπεποίθηση κι έμαθαν να συνεργάζονται. Το πιο σημαντικό, ήταν πιο χαρούμενα.

13. Δραματική τέχνη και παιδιά πρόσφυγες

Μια έρευνα από την Τουρκία του Usakli (2015) για τη συμβολή του δράματος στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στο χτίσιμο πιο στενών

σχέσεων ανάμεσα στον ντόπιο παιδικό πληθυσμό και στα προσφυγόπουλα στη Σινώπη. Στην έρευνα συμμετείχαν 50 μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Γ΄ και Δ΄ τάξεις, 29 κορίτσια και 21 αγόρια, 25 παιδιά από την Τουρκία και 25 πρόσφυγες) σε 10 διδακτικές παρεμβάσεις (διάρκειας 90΄ η κάθε μία). Τα προσφυγόπουλα ήταν από το Αφγανιστάν, το Ιράκ και το Ιράν.

Επιμέρους στόχοι της αρχικής ερευνητικής υπόθεσης ήταν η αυτοεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος, η κοινωνική γνώση και δεξιότητες που αφορούν τη σύναψη σχέσεων, τη λήψη αποφάσεων και τη λύση προβλημάτων με υπευθυνότητα.

Στις διδακτικές παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκαν πολλές τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος όπως τα παιχνίδια ρόλων, το θέατρο αγοράς, η ανακριτική καρέκλα και οι τελετουργίες. Μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε: συνεντεύξεις συμμετεχόντων, παρατήρηση και ημερολόγιο καταγραφής. Η συλλογή δεδομένων επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση. Η μεγαλύτερη αλλαγή ήταν στην αυτοεπίγνωση ενώ η μικρότερη στην υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και λύση προβλημάτων.

Πιο αναλυτικά, τα παιδιά έμαθαν την αξία της φιλίας, το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Ένωσαν καλά με τον εαυτό τους, έμαθαν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν με τους άλλους. Προτείνονται νέες έρευνες για μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά.

Από την Ελλάδα έχουμε άλλη μια έρευνα δράσης των Vitsou & Kamaretsou (2020) για τη συμβολή του δράματος στην καλύτερευση των σχέσεων μεταξύ προσφύγων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα. Κατά τη διάρκεια της έρευνας έγιναν παρεμβάσεις κοινωνικού και συναισθηματικού προσανατολισμού σε ένα μη τυπικό περιβάλλον εκπαίδευσης. Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε τρεις κύκλους με στόχο το δέσιμο της ομάδας, την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων/συγκρούσεων και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αποδοχής και αυτοεπίγνωσης.

Η έρευνα σχετίζεται με τη μεγάλη εισροή προσφύγων στον ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια και την επιτακτική ανάγκη εφαρμογής εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης και εκπαίδευσης των παιδιών αυτών. Βέβαια, να τονιστεί εδώ πως πολλά προσφυγόπουλα δεν πηγαίνουν καν σχολείο.

Ο χώρος υλοποίησης ήταν μία ΜΚΟ σχολική μονάδα και συμμετείχαν προσφυγόπουλα ηλικίας 9-12/13 χρονών από το Αφγανιστάν και το Ιράκ. Τα παιδιά αυτά

παρακολουθούν το κανονικό ελληνικό σχολείο τα πρωινά (αρκετά παιδιά στο τμήμα ένταξης). Η συλλογή δεδομένων της α΄ φάσης έγινε μέσω του κοινωνικομετρικού τεστ προ παρέμβασης (McMullen et al., 2014; Gifford Smith & Brownell, 2003), το οποίο περιελάμβανε τις σκέψεις και τα σχόλια των μαθητών, αλλά και μέσω της παρατήρησης μέσα στην τάξη. Στη β΄ φάση έγινε επιτόπια μελέτη-παρατήρηση και καταγραφή, ενώ στην γ΄ φάση ακολουθήθηκε ως ένα βαθμό η διαδικασία της α΄ φάσης (μετά την παρέμβαση πλέον).

Τα αποτελέσματα ήταν αρκετά θετικά, επιβεβαιώνοντας την αρχική ερευνητική υπόθεση, ή έστω, σε κάποιες περιπτώσεις, φυτεύτηκαν οι «σπόροι» για καλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση στο μέλλον. Αρχικά δυσκολεύτηκαν να ακολουθήσουν τις οδηγίες εφαρμογής των δραστηριοτήτων και υπήρχαν αρκετές εντάσεις και συμπεριφορές εκφοβισμού μεταξύ τους. Επίσης, διάλεγαν τις ομάδες βάσει των φίλων τους και ειδικά τα αγόρια επέμεναν σε αυτό. Σταδιακά άρχισαν να συνεργάζονται καλύτερα με όλους, ειδικά σε μεικτές ομάδες αγοριών-κοριτσιών. Έδειξαν να διασκεδάζουν και να περνάνε καλά. Έμαθαν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να τα καταγράφουν και να τα εκφράζουν. Το πιο εντυπωσιακό ήταν το πόσο ήθελαν να μοιραστούν τα συναισθήματά τους στην ομάδα αλλά και η ανταπόκριση της ομάδας. Μετά το τέλος των παρεμβάσεων η συνεργασία γινόταν πιο εύκολα, οι μαθητές ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη και την ενσυναίσθηση και δέθηκαν περισσότερο ως μέλη μιας ομάδας.

Θέματα συμπεριφοράς συνέχισαν να υπάρχουν γι' αυτό και δόθηκε περισσότερη έμφαση σε κοινωνικές δεξιότητες. Στη γ΄ φάση υπήρξε ενεργή συμμετοχή (αν και δεν την παρακολούθησαν όλοι), έκφραση απόψεων και ιδεών, εποικοδομητικός διάλογος και καλλιέργεια κριτικής σκέψης πάνω σε θέματα όπως η βία, ο αποκλεισμός, ο εκφοβισμός και η χρήση άσχημου λεξιλογίου. Επίσης, παρατηρήθηκε καλλιέργεια της δημιουργικότητας και φαντασίας.

*

Ενώ οι περισσότερες έρευνες έδειξαν τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι ερευνητές τόνισαν τους περιορισμούς της έρευνας (αποτελέσματα σε βάθος χρόνου, μεγαλύτερα δείγματα, περιορισμοί στην υλοποίησή τους). Η Σκαρπέντζου (2016) τόνισε τη μη αποσπασματική παρεμβολή διδακτικών παρεμβάσεων, γιατί τότε τα αποτελέσματα θα είναι βραχείας διάρκειας.

Υπήρξαν και κάποιες έρευνες με φτωχά ευρήματα όπως ενδεικτικά αναφέρεται των Awbrey et al. (2008) από τις ΗΠΑ: η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της λογοτεχνίας και του δραματικού παιχνιδιού ρόλων. Τέσσερις εκπαιδευτικοί-ερευνητές εντόπισαν την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τους κι έφτιαξαν ένα πρόγραμμα για τη βελτίωσή τους.

Τα παιδιά πριν την εφαρμογή του προγράμματος δεν έδειχναν σεβασμό απέναντι στους δασκάλους και στους συνομήλικούς τους. Έδειχναν με τη συμπεριφορά τους ανευθυνότητα, λάθος επιλογές και μη συνεργατικότητα.

Τα ζητούμενα της έρευνας ήταν σεβασμός, ακεραιότητα, υπευθυνότητα και συνεργατικότητα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2007 και είχε τετράμηνη διάρκεια. Το δείγμα ήταν 89 μαθητές/τριες των Α΄, Γ΄, Δ΄ και Ε΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Στη συγκεκριμένη έρευνα τα αποτελέσματα ήταν ποικίλα. Υπήρξε μικρή ως καμία αλλαγή στη μελέτη των ερευνητών (παρατήρηση πριν και μετά την παρέμβαση). Παρ' όλα αυτά παρατηρήθηκε μικρή βελτίωση στην έλλειψη σεβασμού και τη μη συνεργατικότητα. Αντιθέτως, παρατηρήθηκε αύξηση στα φαινόμενα μη ακεραιότητας και ανευθυνότητας.

Κατά τη διάρκεια αναζήτησης βιβλιογραφίας σχετιζόμενης με το αντικείμενο μελέτης της παρούσας διατριβής, βρέθηκαν πολλές έρευνες με θετικά αποτελέσματα που αφορούσαν όμως παιδιά μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας (προσχολική, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση). Ενδεικτικά αναφέρονται:

- Μια έρευνα δράσης από την Ελλάδα (Λεγκριανού, 2018) με θέμα τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα διάρκειας 3 μηνών, 17 μαθητές/τριες (11 αγόρια και 6 κορίτσια) συμμετείχαν σε 12 διδακτικές παρεμβάσεις.

Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης (ποσοτικά & ποιοτικά δεδομένα: το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας ΚΕΣΠΗ-Α και η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης). Μέσω της ανάλυσης δεδομένων (σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά) επιβεβαιώθηκε η αρχική ερευνητική υπόθεση: ενίσχυση της ομαδικότητας, συμμετοχή μοναχικών παιδιών, μείωση επιθετικής συμπεριφοράς, κοινωνικοποίηση, συνεργασία (δεν σημειώθηκαν αξιοσημείωτες διαφορές στη διαχείριση των συναισθημάτων).

- Μία έρευνα από τη Νότια Αφρική (Untiedt, χ.χ) για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της δραματικής τέχνης. Υλοποιήθηκε σε ένα

ιδιωτικό σχολείο αρρένων (St John's College, Johannesburg), το φθινόπωρο του 2011 με τη συμμετοχή αγοριών ηλικίας 16 χρονών κατά μέσο όρο. Η ίδια μέθοδος είχε χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν και σε μεγαλύτερες τάξεις με την ίδια επιτυχία.

- Μια έρευνα από τις Αγγλονορμανδικές Νήσους (Widdows, 1996). Θέμα της ήταν το δράμα ως παράγοντας αλλαγής για παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες αλλά και δυσκολίες στη συμπεριφορά τους. Η έρευνα διεξήχθη τη σχολική χρονιά 1994-1995, με καταγραφή ημερολογίου και εξωτερικό παρατηρητή και τη συμμετοχή 20 μαθητών ηλικίας 14-15 χρονών. Χρησιμοποιήθηκαν οι δραματικές τεχνικές: δάσκαλος σε ρόλο και θέατρο αγοράς. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά κι εδώ (ενίσχυση αυτοεκτίμησης, απόκτηση αυτοπεποίθησης, αυτοέλεγχος, μείωση στρες, ενίσχυση κοινωνικών δεσμών).
- Στις ΗΠΑ έχουμε την έρευνα των Graves et al. (2007) για την επίδραση του δράματος αλληλεπίδρασης και των παιχνιδιών ρόλων στην αποφυγή εντάσεων και συγκρούσεων σε μαθητές του γυμνασίου και του λυκείου. Στο ερευνητικό πρόγραμμα συμμετείχαν μαθητές από δημόσια σχολεία (State of North Carolina). Χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις συνεργατικότητας, εμπιστοσύνης και αποδοχής που στόχευαν στον αυτοέλεγχο, κατευνασμό θυμού, αυτοδιαχείριση συναισθημάτων και επίλυση προσωπικών θεμάτων ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες επίλυσης εντάσεων-συγκρούσεων.

Η έρευνα (Win-Win Resolutions program) είχε διάρκεια 12 εβδομάδες. Το δείγμα ήταν 2,440 μαθητές (διαφόρων εθνικοτήτων). Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά. Οι μαθητές εμφάνισαν μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς. Επίσης παρατηρήθηκε καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και καλύτερη γνώση των στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

- Ακόμα μια έρευνα, από την Αγγλία (Kemp & Tissot, 2012). Εφαρμόστηκε ένα πρωτοποριακό πρόγραμμα δράματος, που μπορεί να λειτουργήσει το ίδιο καλά σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στόχος του ήταν να ερευνηθεί η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές/τριες ειδικού σχολείου. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ήταν κυρίως ηλικίας 18-19 χρονών, 12 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (από μέτριες έως σοβαρές) και άλλες ειδικές ανάγκες. Επίκεντρο του πιλοτικού προγράμματος αποτέλεσαν δύο κορίτσια με ΔΑΦ.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν από τον Νοέμβριο του 2008 έως τον Μάρτιο του 2009 και περιλάμβανε 13 διδακτικές παρεμβάσεις. Η μέθοδος ήταν ποιοτική

(case study). Κρατήθηκαν σημειώσεις για τη σταδιακή πρόοδο και συζήτηση μεταξύ των υπεύθυνων μετά από κάθε συνεδρία. Στο τέλος έφτιαξαν μαζί με τα παιδιά σενάριο (από δικά τους κείμενα) και μια ταινία μικρού μήκους για ό,τι διαδραματίστηκε στο πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση (αν και να τονιστεί ότι υπήρξαν πολλές προκλήσεις/δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς που έπρεπε να αντιμετωπίσουν). Προτείνεται η υλοποίηση κι άλλων ερευνών και η επέκταση της χρήσης του δράματος σαν παιδαγωγικού εργαλείου σε περισσότερα ειδικά σχολεία.

Κεφάλαιο 6: Σύνοψη - συμπεράσματα

Ας ξεκινήσουμε τα συμπεράσματα με τη φράση του Τσιάρα: «Είναι ζωτικής σημασίας, σε ένα ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών, να αναγνωρίζεται η καλλιέργεια του συναισθήματος, του σώματος και της ψυχής κι όχι μόνο της νόησης». Η φράση αυτή περικλείει όλο το νόημα της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Είναι κάτι που σίγουρα εκφράζει όλους αυτούς που αναφέρθηκαν στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας και της έρευνας, αλλά και άλλους πολλούς που δεν αναφέρθηκαν αλλά γνωρίζουν στην πράξη, κι όχι μόνο στη θεωρία, τη σημασία αυτής της φράσης.

Πόσοι θεατροπαιδαγωγοί υπάρχουν που δουλεύουν με τα παιδιά στην τάξη τους χωρίς να έχουν καταγραφεί τα ονόματα και το πολύτιμο παιδαγωγικό τους έργο. Γιατί αυτό είναι το πιο σημαντικό. Να δει κανείς στην πράξη τα όσα αναφέρονται στην παρούσα εργασία. Να τα βιώσει μέσα από το ρόλο του παιδαγωγού, του δασκαλου-εμπυχωτή, αλλά και μέσα από το ρόλο του παιδαγωγούμενου, του μαθητή.

Πολλοί εκπαιδευτικοί-θεατρολόγοι συμμετέχουν σε εργαστήρια εκπαιδευτικού δράματος σε ρόλο μαθητή, αρχικά για να ζήσουν αυτή τη μοναδική εμπειρία αλλά και για να μπορέσουν να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις και τα βιώματά τους μέσα στη σχολική τάξη. Αυτή την εμπειρία είχε και η υπογράφουσα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, συμμετέχοντας ως μαθήτρια σε θεατρικό εργαστήρι που δίδασκε το εκπαιδευτικό δράμα. Ήταν ένα πρωτόγνωρο ταξίδι που άνοιξε νέα παράθυρα στη γνώση, έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο προσέγγισης. Ήταν τόσο έντονο το αποτύπωμά του που δεν έσβησε από τη μνήμη, την ψυχή και το σώμα.

Το πιο πολύτιμο μάθημα ήταν η κατάκτηση βαθύτερης γνώσης μέσα από έναν παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο. Ήταν η επικοινωνία, το μοίρασμα μέσα στην ομάδα στον κύκλο που φτιαχνόταν στην αρχή κάθε μαθήματος, το αρχέγονο αυτό σύμβολο της ενότητας και της συνδημιουργίας. Ήταν η ψυχαγωγία που έκανε το μάθημα ελκυστικό, το ταξίδι στο άγνωστο που περίμενες με ανυπομονησία να ξεκινήσει. Ήταν η ελεύθερη έκφραση, η ενδυνάμωση του χαρακτήρα, η απόκτηση νέων γνώσεων μέσω μιας βιωματικής διαδικασίας, η αυτογνωσία και η λύτρωση-κάθαρση.

Ο επόμενος κρίκος της αλυσίδας ήταν η διδασκαλία του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής και μέσω αυτού, η βιωματική εμπειρία της εφαρμογής της δραματικής τέχνης στη σχολική τάξη μαζί με μαθητές και μαθήτριες. Μια δύσκολη διαδρομή με πολλούς σκοπέλους και κακοτράχαλα μονοπάτια, αλλά και μπουμπούκια να ανθίζουν εδώ κι εκεί.

Άλλα πιο δειλά και δισταχτικά κι άλλα ανοιχτά διάπλατα με καμάρι. Κι ήταν κι οι σπόροι που έριχνες σε κάθε βήμα κι έλπιζες, ακόμα κι αν δεν μπορούσες να κοιτάξεις πίσω, πως μια μέρα θα γίνουν κι αυτοί όμορφα λουλούδια.

Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής έχει πολλές δυσκολίες να αντιμετωπίσει στο δημόσιο ελληνικό σχολείο. Τα παιδιά έχουν σημαντικές ελλείψεις συναισθηματικής και κοινωνικής φύσεως και αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα, τα οποία είναι δύσκολο για το δάσκαλο ενός ωριαίου μαθήματος να μπορέσει να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικό τρόπο. Καθημερινά έρχεται σε επαφή με πολλά παιδιά, από 80 έως 140, αλλά και με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, διευθυντές και γονείς. Μπορεί να εργάζεται και σε δύο σχολεία μέσα σε μία μέρα, καθώς συνήθως δουλεύει σε δύο, τρία ή και τέσσερα σχολεία.

Συχνά δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, όπως, το πιο σημαντικό, ένας χώρος ειδικά διαμορφωμένος για το μάθημα (αίθουσα πολλαπλών χρήσεων). Ή ακόμα κι αν υπάρχει, μπορεί να μην είναι διαθέσιμη σε καθημερινή βάση. Άλλο σημαντικό θέμα είναι ο απαιτούμενος διδακτικός χρόνος. Η διδακτική ώρα των 40-45 λεπτών δεν επαρκεί για την ολοκλήρωση του μαθήματος. Είναι τέτοια η φύση του μαθήματος που χρειάζεται ένα δίωρο την εβδομάδα για να γίνει σωστά. Κι ακόμα, πρέπει να γίνει κατανοητό από μικρούς και μεγάλους πως το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής δεν είναι μόνο η χαρά του παιδιού, δεν έχει καθαρά ψυχαγωγικό χαρακτήρα όπου τα παιδιά χαλαρώνουν και κάνουν ελεύθερα ό,τι θέλουν. Είναι ένα μάθημα όπως όλα τα άλλα, με αυστηρό πλαίσιο, κανόνες και συγκεκριμένη στοχοθεσία.

Παρ' όλα αυτά, η προσαρμογή στις δεδομένες συνθήκες είναι απαραίτητη κι έτσι, ο δάσκαλος-εμπυχωτής, δουλεύει με τα παιδιά με όσα εργαλεία έχει στη διάθεσή του. Άλλωστε, τα βασικά που χρειάζεται τα έχει, όπως η αγάπη για τα παιδιά, η γνώση, η εμπειρία και φυσικά, τα ίδια τα παιδιά, που παρ' όλες τις δυσκολίες, στο σωστό ερέθισμα και με τη σωστή καθοδήγηση, αργά ή γρήγορα θα γίνουν μέρος της όλης διαδικασίας.

Η κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξη μέσω της δραματικής τέχνης παρατηρείται καθημερινά από την υπογράφουσα στη σχολική τάξη. Εφαρμόζεται συχνά το εκπαιδευτικό δράμα ενώ παράλληλα, χρησιμοποιούνται τεχνικές του και με διαφορετικό τρόπο. Για παράδειγμα, στη δραματοποίηση ενός λαϊκού παραμυθιού, εκτός από το ότι δίνεται ελευθερία στα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν πάνω στο ρόλο τους, να αναπτύξουν, να εξελίξουν την ιστορία ή να της δώσουν το δικό τους τέλος, μέσω των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος προβληματίζονται, μπαίνουν στη θέση του ήρωα, επεμβαίνουν και παίρνουν αποφάσεις. Παράλληλα, γίνονται συχνά συνεργασίες με άλλα γνωστικά

αντικείμενα για την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης (ενδεικτικά αναφέρονται η Ιστορία και η Γλώσσα).

Αυτό που έχει σημασία είναι να εκφραστούν τα παιδιά, να ανοιχτούν, να βάλουν δικά τους κομμάτια σε αυτό που φτιάχνουμε όλοι μαζί, κομμάτια του εαυτού τους. Αλλά και να σκεφτούν, να αναλογιστούν τις ευθύνες και τις συνέπειες των πράξεών τους. Πολλά συνεσταλμένα παιδιά έχουν ανοιχτεί, έχουν βρει το δικό τους τρόπο να εκφραστούν. Παιδιά θύματα του σχολικού εκφοβισμού έχουν βρει το δικό τους βήμα να βγουν από το φόβο και την ανασφάλεια, να εμπιστευτούν και να δείξουν ότι αξίζουν. Πολλά επιθετικά κι ατίθασα παιδιά, έβγαλαν την ευαίσθητη και τρυφερή πλευρά τους. Παιδιά στιγματισμένα από τη σχολική κοινότητα, μεταμορφώθηκαν και μέσα από το ρόλο έδειξαν ό,τι όμορφο έχουν καλά κρυμμένο. Παιδιά ανασφαλή, με χαμηλή αυτοπεποίθηση, συνειδητοποίησαν την αξία τους, τις ικανότητές τους και μπόρεσαν να πιστέψουν στον εαυτό τους. Παιδιά από άλλες χώρες φτωχικές ή σε εμπόλεμη κατάσταση, βρήκαν μια ομάδα να ανήκουν, ένιωσαν ασφάλεια κι εμπιστοσύνη, απέκτησαν φίλους κι έφτιαξαν μαζί σπουδαία πράγματα.

Γι' αυτό ο δάσκαλος πρέπει να είναι παρών, να αφουγκράζεται, να ενθαρρύνει, να δίνει τα κατάλληλα ερεθίσματα. Παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, με ΔΕΠΥ ή με νοητική υστέρηση έχουν ανθίσει μέσα στο μάθημα, με τη βοήθεια και της παράλληλης στήριξης (όποτε υπάρχει). Τα βλέπεις να χαμογελάνε, να συμμετέχουν, να χαίρονται, να συνεργάζονται με άλλα παιδιά, να επικοινωνούν, να ανοίγονται. Δε θα ανταποκριθούν πάντα ή σε όλα, αλλά θα βρεθεί κάτι που θα τους τραβήξει την προσοχή ή θα νιώσουν την ανάγκη κάποια στιγμή να συμμετέχουν και να προσφέρουν κι αυτά ό,τι μπορούν. Παιδιά που έχουν περάσει σοβαρές ασθένειες, που βιώνουν την ιδιαίτερα επώδυνη εμπειρία του διαζυγίου των γονιών τους, παιδιά που δέχονται ενδοοικογενειακή βία, παιδιά εγκαταλελειμμένα ή παιδιά που έχουν χάσει αγαπημένα τους πρόσωπα, βρίσκουν ένα καταφύγιο στο μάθημα της δραματικής τέχνης.

Στο τέλος έρχονται οι καρποί των κόπων και της προσπάθειας όλης της σχολικής χρονιάς όταν βλέπεις, λίγο πριν κλείσουν τα σχολεία, κάνοντας τον απολογισμό όλης της χρονιάς, πως οι νίκες που κερδήθηκαν ήταν περισσότερες από τις μάχες που χάθηκαν. Κι αυτό το πιστοποιούν και οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αλλά πιο πολύ τα ίδια τα παιδιά.

Αφήνοντας τη σχολική τάξη, γυρίζουμε πίσω σε έναν ακόμα κρίκο της αλυσίδας, το μεταπτυχιακό πρόγραμμα και την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας που εμπλούτισε σημαντικά το θεωρητικό κομμάτι της γνώσης, επιβεβαίωσε προσωπικές

πεποιθήσεις, αλλά και έδωσε νέα πνοή και ώθηση για περαιτέρω αναζήτηση και σε προσωπικό επίπεδο αλλά και σε συλλογικό, δουλεύοντας με τα παιδιά στο σχολείο.

Ας δούμε με λίγα λόγια τι είδαμε στην παρούσα εργασία. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση έγινε μια αναλυτική παρουσίαση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Τι είναι η δραματική τέχνη, ποια είναι η διαφορά του δράματος και του θεάτρου στην εκπαίδευση και ποιοι είναι οι στόχοι του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής. Δεν είναι σε όλους γνωστή η ένταξη αυτού του γνωστικού αντικείμενου στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Στη συνέχεια, μέσω της ιστορικής ανασκόπησης, παρουσιάστηκε η διαδρομή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και οι σημαντικότεροι εκπρόσωποί της. Αυτοί που έβαλαν τα θεμέλια για να διδάσκεται σήμερα σε πολλές χώρες του κόσμου με μεγάλη επιτυχία και σημαντικά οφέλη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Ήταν σημαντικό να ειπωθεί πως το εκπαιδευτικό δράμα εμφανίστηκε μαζί με ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα στο χώρο της εκπαίδευσης που σκοπό είχε να αντικρούσει το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που κυριαρχούσε μέχρι τότε. Μαζί με τους εκπροσώπους της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, έγινε εκτενής αναφορά και σε σημαντικούς παιδαγωγούς και φιλοσόφους, όπως ο Dewey, ο Pestalozzi, ο Froebel, ο Rousseau και η Montessori, στις θεωρίες των οποίων στηρίχθηκε το νέο κίνημα.

Ξεχωριστή μνεία έγινε στα οφέλη που προσφέρει η δραματική τέχνη σε ευαίσθητες ομάδες παιδιών, όπως παιδιά στο φάσμα αυτιστικών διαταραχών (ΔΑΦ), παιδιά με ΔΕΠΥ (Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - Υπερκινητικότητα), με νοητική υστέρηση, θύτες και θύματα σχολικού εκφοβισμού, θύματα οικογενειακής βίας ή με δύσκολα βιώματα και τραυματικές εμπειρίες στο οικογενειακό περιβάλλον, με μαθησιακές δυσκολίες, συνεσταλμένα, απομονωμένα ή παιδιά με επιθετική συμπεριφορά και τέλος, παιδιά πρόσφυγες.

Στη συνέχεια, ένα κεφάλαιο αφιερώθηκε στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, ξεκινώντας από το ρόλο της οικογένειας, της μητέρας και του πατέρα, ως πρότυπα συμπεριφοράς. Η κοινωνική επάρκεια του παιδιού και η κοινωνικοποίησή του, με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, χτίζεται αρχικά από το οικογενειακό περιβάλλον, κι αυτό ήταν πολύ σημαντικό να ειπωθεί. Ακόμα, έγινε εκτενής αναφορά στις κοινωνικές δεξιότητες και πώς μπορεί να συμβάλει και το σχολείο στην απόκτησή τους, σαν ένας ακόμα βασικός φορέας κοινωνικοποίησης.

Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού παρουσιάστηκε στη συνέχεια, με τον ορισμό των συναισθημάτων, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης.

Όλα αυτά σχετίζονται άρρηκτα με την κοινωνική ανάπτυξη, θα έλεγε κανείς πως είναι αλληλένδετα γι' αυτό και μελετήθηκαν από κοινού στην παρούσα εργασία. Κι εδώ τονίστηκε ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου με τη διδασκαλία της συναισθηματικής αγωγής. Ξεχωριστή μνεία έγινε στη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων, η λανθασμένη έκφραση των οποίων παρεμποδίζει σε καθημερινή βάση την απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής κοινότητας, αλλά και τραυματίζει ψυχικά τα παιδιά και δυσκολεύει το χτίσιμο στενών διαπροσωπικών σχέσεων. Δόθηκαν σαν παράδειγμα δύο αρνητικά συναισθήματα, ο θυμός και η ζήλια, που έχουν και τη συχνότερη εμφάνιση στη σχολική καθημερινότητα.

Ακολούθησε μια αναλυτική περιγραφή του εκπαιδευτικού δράματος. Λόγω της ιδιαίτερης βιωματικής φύσης του, δεν είναι εύκολο να γίνει κατανοητό μέσα από την ανάγνωση ενός κειμένου, απλά ο αναγνώστης αντλεί κάποιες πρώτες πληροφορίες χρησιμοποιώντας όσο γίνεται και τη φαντασία του για να του δώσει ζωή και να το δει να παίρνει σάρκα και οστά μέσα στη σχολική τάξη ή στην αίθουσα εκδηλώσεων ή όπου αλλού. Άλλωστε ο χώρος δεν είναι το ζητούμενο εδώ. Οι πληροφορίες που δίνονται είναι σημαντικές γιατί συνδέονται με το θέμα της εργασίας και τη βασική τοποθέτηση και πεποίθηση της υπογράφουσας.

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών που έχουν γίνει πάνω στο αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Είναι ελπιδοφόρο ότι η δραματική τέχνη έχει απλωθεί σε όλο τον κόσμο και υλοποιούνται ερευνητικά προγράμματα. Βρέθηκαν αρκετές έρευνες και εγχώριες αλλά και του εξωτερικού, από όλες τις ηπείρους της γης (Αμερική, Ευρώπη, Ασία, Αφρική και Αυστραλία). Πολλές που δεν περιλήφθηκαν αφορούσαν άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες (προσχολική, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση).

Επίσης, έχουν γίνει, όπως διαπιστώθηκε, πολλές έρευνες που αφορούν τη δραματική τέχνη αλλά με διαφορετικό αντικείμενο μελέτης (π.χ. τη σύνδεσή της με άλλα γνωστικά αντικείμενα). Σημαντική βιβλιογραφία υπάρχει επίσης για τη δραματική τέχνη και την Ειδική Αγωγή. Τέλος, βρέθηκαν και μελέτες με φτωχά αποτελέσματα. Το σημαντικό είναι πως γίνονται έρευνες και πως οι περισσότερες έχουν θετικά, ελπιδοφόρα ευρήματα.

Θα ήταν πολύτιμη εμπειρία αν υπήρχε η δυνατότητα της γνωριμίας, της συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών με όλους τους θεατροπαιδαγωγούς που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών, που δουλεύουν στην πράξη αλλά και εκπονούν ερευνητικές εργασίες, θέλοντας να αποδείξουν με επιστημονικά κριτήρια,

μεθόδους και εργαλεία ό,τι βιώνουν καθημερινά στις σχολικές αίθουσες. Και μόνο όμως η μελέτη των ερευνών ήταν σημαντική, ειδικά όταν αφορούν το αντικείμενο της δουλειάς και της υπογράφουσας της εργασίας αλλά και του αναγνώστη.

Τέλος, ας τονιστεί για ακόμη μία φορά πως τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία συνάδουν και με την πολύχρονη εμπειρία και εφαρμογή των τεχνικών της δραματικής τέχνης σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, από την υπογράφουσα της παρούσας εργασίας, καθώς έχει διαπιστώσει στην πράξη καθημερινά την αξία του παιδαγωγικού αυτού εργαλείου στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ακόμα και των ευαίσθητων ομάδων που προαναφέρθηκαν.

Προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο. Προτείνεται ακόμα, όσον αφορά την υλοποίηση της διδασκαλίας της, να επανέλθει το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και η επέκτασή του και στη δευτεροβάθμια ως υποχρεωτικό μάθημα. Προτείνεται επίσης η πιο διευρυμένη χρήση της δραματικής τέχνης σαν παιδαγωγικής μεθόδου για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Τέλος, το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα ισάξιο γνωστικό αντικείμενο και με σπουδαίο παιδαγωγικό ρόλο από το Υπουργείο Παιδείας, ώστε να υπάρχουν θεατρολόγοι σε όλα τα σχολεία, αλλά και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή κι ο απαιτούμενος διδακτικός χρόνος για την υλοποίησή του. Υπάρχει συχνά κούραση κι απογοήτευση λόγω των μη ευνοϊκών συνθηκών που αντιμετωπίζουν συχνά οι εκπαιδευτικοί-θεατρολόγοι στο σχολικό περιβάλλον, αλλά το χαμόγελο των παιδιών, η πίστη στο πόσα μπορούν να καταφέρουν μαζί και ο μαγικός κόσμος της δραματικής τέχνης, στέλνουν ελπιδοφόρα μηνύματα για το παρόν και το μέλλον.

Εν κατακλείδι, η δραματική τέχνη απελευθερώνει το παιδί και του μαθαίνει με τρόπο βιωματικό να αγαπάει πρώτα απ' όλα τον εαυτό του αλλά και τον συνάνθρωπό του.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Άλκηστις (1998). *Το βιβλίο της Δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αμοιρόπουλος, Κ. (2001). Το θέατρο στην εκπαίδευση: μέθοδος ή μάθημα; 2^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 7-9 Δεκ. 2001: «Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης».
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Αναστασοπούλου, Ε., Ζυγούρη, Ε., Καζταρίδου, Α. (2014). Κοινωνική μάθηση και κοινωνικές δεξιότητες: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 3, 13-23.
- Αντωνούρης, Ν. (2019). *Οι τεχνικές του δράματος και οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως μέσα διδασκαλίας*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/19710>
- Αριστοτέλης (2006). *Ηθικά Νικομάχεια Βιβλία Α' - Δ'*. (Δ. Λυπουρλής, μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 Προτάσεις για εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βλασοπούλου, Α. (2019). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) ως μέσο για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της Γ' τάξης στο 92ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5470>
- Βοσνιάδου, Σ. (2007) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία (α' τόμος)*, Αθήνα: Gutenberg,
- Γεωργούλας, Σ., Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ. & Πράνταλος, Ι. (2012). *Κοινωνιολογία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος»*.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.

- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση, Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*, Αθήνα: Διάδραση.
- Δασκαλάκης, Δ. (2014). *Ζητήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Διάδραση.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 6:145-159.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Θεάτρου (2003), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Διαμαντίδου, Κ. (2014). Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές, στο Κατσαρού Ε. & Λιακοπούλου Μ. (επιμ.) «*Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο: επιμορφωτικό υλικό*», Υ.ΠΑΙΔ. Θ., Θεσσαλονίκη.
- Κακαβούλης, Α. (1997). *Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή*, Αθήνα: Ιδιωτική.
- Καράμηνας, Ι. (2014). Μίλτος Κουντουράς (1889-1940): Ο Παιδαγωγός της Έμπνευσης και του Οράματος, 7^ο Συνέδριο ΕΛΛΙΕΠΕΚ, «Μεγάλοι Έλληνες και Κύπριοι Παιδαγωγοί από την αρχαιότητα έως σήμερα: εκπαιδευτική συμβολή και παιδαγωγική μνήμη», 12-14 Οκτ. 2014, Αθήνα.
- Καρτσωνάκη, Ε. (2019). *Η προσωποκεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση*, Πανελλήνια Ένωση Επαγγελματιών προσωποκεντρικής και βιωματικής προσέγγισης. Ανακτήθηκε από <https://person-centred.gr/i-prosopokentriki-proseggisi-stin-ekpedeusi>
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26147#page/1/mode/2up>
- Κογκούλης, Ι. (2011). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοντογεώργη, Α. (2020). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο μείωσης της κοινωνικής συστολής στο δημοτικό σχολείο. Μια έρευνα δράσης σε παιδιά Δ' τάξης (9-10 ετών)*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5895>
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα - Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πεδίο.

- Κουγιουμτζή, Ε. (2013). *Αρχές της Νέας Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού στα Αναγνωστικά βιβλία της περιόδου 1917-1920*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/131742/files/GRI-2013-10419.pdf>
- Κουκούρα, Α. (2013). *Ο Ψυχικός Κόσμος μέσα από το Βλέμμα του Sigmund Freud Μια εισαγωγή στις βασικές αρχές της φροϋδικής ψυχανάλυσης*. (Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από [\(9\) \(DOC\) Ο Ψυχικός Κόσμος μέσα από το Βλέμμα του Sigmund Freud. Μια εισαγωγή στις βασικές αρχές της φροϋδικής ψυχανάλυσης. | Angeliki Koukoura - Academia.edu](#)
- Κουντουράς, Μ. (1985). *Κλείστε Τα Σχολεία II, εκπαιδευτικά άπαντα*, Αθήνα: Γνώση.
- Κουτούπη, Α., Γρηγοροπούλου, Ε. (2015) Σχολικός εκφοβισμός – Μαθησιακές δυσκολίες και ο ρόλος του Σχολείου, στο Παπαδάτος Γ., Πολυχρονοπούλου, Μ. και Μπαστέα, Α. (επιμ.) *Πρακτικά 5^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, σελ. 702-708, ΕΚΠΑ, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.274>
- Κουτρουφίνη, Δ. (2017). *Το δραματικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών του δημοτικού σχολείου: μια έρευνα δράσης σε μαθητές του 5^ο Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3685>
- Κρητικού, Μ.Ε. (2020) *Η συμβολή κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών Δημοτικού σχολείου στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς – Έρευνα*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από [KritikouM.E 2020.pdf \(duth.gr\)](#)
- Κυριακίδης, Π. (1986) *Κοινωνία και προσωπικότητα*, (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις), Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από [155.23 KYP.pdf \(uoi.gr\)](#)
- Κωστή, Α. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/37390#page/1/mode/2up>
- Λαγός, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Έκδοση Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/eisagwgi-stin-paidagwgiki-epistimi>

- Λαζαράκου, Ε. (2011). *Αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας: Εναλλακτικές τεχνικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λεγκριανού, Β. (2018). *Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Έρευνα δράσης στο 3^ο Νηπιαγωγείο Ηρακλείου Αττικής*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4972>
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους», *Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας – Τάσεις και εφαρμογές»*, 8-9 Δεκ. 2000, Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπακοπούλου, Μ. (2017). *Οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών ως τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της ΣΤ' τάξης στο 4ο Δημοτικό σχολείο Ναυπλίου*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3328>
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουγιούκου, Β. (2013). *Ανάπτυξη Εφαρμογής με εικόνες Συναισθηματικής Αλληλεπίδρασης*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από [Mrougioukou.pdf\(unipi.gr\)](http://Mrougioukou.pdf(unipi.gr))
- Μωραϊτή, Α. (2012). *Γονείς και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού Κακοποίηση-Αίτια-Επιπτώσεις*. (Πτυχιακή Εργασία, ΤΕΙ Ηπείρου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://apothetirio.lib.uoi.gr/xmlui/handle/123456789/774>
- Νταλάκας, Θ. (1982). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία: Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας* (β' έκδοση συμπληρωμένη), Ιωάννινα: Αφοί Καμήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα: Ιδιωτική.
- Πολυχρονόπουλος, Μ. (2008). *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα δασκάλου και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25545#page/1/mode/2up>

- Σγούρου, Ε.Σ. (2020). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/322033?In=el>
- Σέξτου, Π. (2007α). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του Θεατρο-Παιδαγωγού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π. (2007β). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σκαρπέντζου, Μ. (2016). *Η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παιδιών Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου: μια έρευνα δράσης στο 3^ο Δημοτικό σχολείο Άργους*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3328>
- Στράτου, Ε. (2016). *Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3328>
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιοματική Μάθηση, ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*, Παπούλιας. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/41046141>
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιπλητάρης, Α. (2011α). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσιπλητάρης, Α. (2011β). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης.
- Φλέτσιου, Θ. (2018). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων, Παιδικό βιβλίο και παιδαγωγικό υλικό*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/19176>
- Χριστοδούλου, Β. (2019). *Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών και δραματικών τεχνικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από [Χριστοδούλου ΠΜΣ.pdf \(aegean.gr\)](#)

Μεταφρασμένες

- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. (Α. Παπασταύρου, μετάφρ.). Αθήνα: Πεδίο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1996).
- Gottman, J., Declaire, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, (Χ. Ξενάκη, μετάφρ.). Αθήνα: Πεδίο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1997).
- Jung, C.G. (1994). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, (Ε. Παπαδοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Μοντεσσόρι, Μ. (1990). *Παιδαγωγικό Μανιφέστο*, (Μ. Λώμη, μετάφρ.). Αθήνα: Γλάρος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1953).
- Rohrs, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, (Κ. Δεληκωσταντής & Σ. Μπουζάκης, μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Satir, V., (1995). *Ανθρώπινη επικοινωνία: Καλύτερες σχέσεις με τον εαυτό μας και τους άλλους*. (Α. Ντούργα, μετάφρ.). Αθήνα: Δίοδος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1995).
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο*, (Ε. Κανηρά, μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1993).

Ξενόγλωσσες

- Agofure, J. & Joseph, I. (2019). *Teaching Emotional Intelligence through Drama: A Report of the UNIBEN Consultancy Primary II Pupils Project*, Department of Theatre and Media Arts, Federal University Oye Ekiti, Ekiti State Nigeria.
- Awbrey, C., Longo, A., Lynd, A. & Payne, C. (2008). *Increasing social skills of elementary school students through the use of literature and role playing*. (Master's Thesis). Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED502712>
- Anderson, R. & Price, G. (2001). Experiential Groups in Counselor Education: Student Attitudes and Instructor Participation, *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 111-119. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2001.tb01275.x>

- Adriaenssens, L. (2015). *Item Response Theory Models for Measuring Emotional Intelligence*. (Master's Thesis), Universiteit Gent. Faculteit Wetenschappen. VakgroepPP09, PP01. Ανακτήθηκε από https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/214/016/RUG01-002214016_2015_0001_AC.pdf
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama Creative Approaches*. Londra: Routledge Falmer.
- Batdi, V. & Elaldi, S. (2020). Effects of Drama Method on Social Communication Skills: A Comparative Analysis, *International Journal of Research in Education and Science*, 6 (3), 435-457. <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i3.962>
- Beadle-Brown, J., Wilkinson, D., Richardson, L., Shaughnessy, N., Trimmingham, M., Leigh, J., Whelton, R. & Himmerich, J. (2017). Imagining Autism: Feasibility of a Drama-Based Intervention on the Social, Communicative and Imaginative behaviour of Children with Autism, *Research Gate, Autism* 22(4). DOI: [10.1177/1362361317710797](https://doi.org/10.1177/1362361317710797)
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.
- Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Stoke-On-Trent: Trentham Books.
- Burt, K. B., Obradović, J, Long, J. D. & Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 Years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79 (2), 359–374. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x)
- Burton, B. & O' Toole, J. (2009). *Power in Their Hands: The Outcomes of the Acting against Bullying Research Project*. Ανακτήθηκε από https://researchrepository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/30914/60170_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Celume, M., Goldstein, T., Besançon, M., & Zenasni, F. (2020). Developing Children's Socio-Emotional Competencies through Drama Pedagogy Training: An Experimental Study on Theory of Mind and Collaborative Behavior, *Eur J Psychol*, 16 (4), 707–726. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i4.2054>
- Chang, W.L. & Liu, W. M. (2006) A Study of the Application of the Drama Therapy on ADHD Students' Social Abilities at the Resource Class of the Elementary School, *Semantic Scholar*. Ανακτήθηκε από [\[PDF\] A Study of the Application of the Drama Therapy on ADHD Students' Social Abilities at the Resource Class of the Elementary School | Semantic Scholar](#)

- Dillon, D. & Way, B. (1981). Perspectives: Drama as a Sense of Wonder—and Brian Way, *Language Arts*, 58 (3), 356-362.
- Elias, M., Zins, J., Graczyk, P. & Weissberg, R. (2003). Implementation, Sustainability, and Scaling Up of Social Emotional and Academic Innovations in Public Schools, *School Psychology Review*, 32(3), 303-319.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086200>
- Farris, P. & Parke, J., (1993). To Be or Not to Be: What Students Think about Drama. *Clearing House*, 66 (4), 231-235. <https://doi.org/10.1080/00098655.1993.9955979>
- Fisher, A. (2011). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Fleming, M., Merrell C. & Tymms P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(2), 177-197.
<https://doi.org/10.1080/1356978042000255067>
- Freeman, G., Sullivan, K., Fulton, R., (2010). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills and Problem Behavior, *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138. <https://doi.org/10.1080/00220670309598801>
- Gottman, J., & Shapiro, A. (2010). A new couples approach to interventions for the transition to parenthood. In M. S. Schulz, M. K. Pruett, P. K. Kerig, & R. D. Parke (Eds.), *Strengthening couple relationships for optimal child development: Lessons from research and intervention* (pp. 165–179). American Psychological Association.
- Graves, K., Frabutt, J. & Vigliano, D. (2007). Teaching Conflict Resolution Skills to Middle and High School Students through Interactive Drama and Role Play, *Journal of School Violence*, 6(4), 57-79. https://doi.org/10.1300/J202v06n04_04
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion, American Psychological Association* 13(5), 551–573.
doi.org/10.1080/026999399379186
- Haney, M. (2013). *Understanding Children with Autism Spectrum Disorders: Educators Partnering with Families*, Publisher: SAGE Publications, Inc.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 275-385). New York: John Wiley.
- Heathcote, D. (1991). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Northwestern University Press, Evanston, Illinois.

- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Hereford, NJ. & Schall, J. (1991). *Learning through play: Dramatic play*. New York: Scholastic Inc.
- Hui, A., Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong, *Thinking Skills and Creativity* 1:34–40.
- Jindal-Snape, D., Vettrano, E., Lowson, A. & McDuff, W. (2011). Using creative drama to facilitate primary–secondary transition, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39 (4), 383-394.
doi.org/10.1080/03004271003727531
- Joronen, K., Häkämies, A., Åstedt-Kurki, P. (2011). Children's experiences of a drama programme in social and emotional learning, *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(4): 671-678.
- İşyar, O.O. (2017). The Use of "Drama in Education" in Primary Schools from the Viewpoint of the Classroom Teachers: A Mixed Method Research, *Journal of Education and Practice*, 8 (28), 201-216.
- Kempe, A., Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism, *Support for Learning* 27(3).
DOI: [10.1111/j.1467-9604.2012.01526.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01526.x)
- Kivanc Oztug, E., Ciner, M. (2017). The Impact of Creative Drama Education on Development of Social Skills of Elementary School Students. New Trends and Issues, *Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 3 (3), 418-426.
doi.org/10.18844/gjhss.v3i3.1589
- Lee, D., Huh, Y., Reigeluth, C.M. (2015). Collaboration, intragroup conflict, and social skills in project-based learning, *Instructional Science*, 43 (5), 561-590.
- Mavroudis, N., Bournelli, P. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools, *Cogent Education*, 3(1), 1-12.
doi.org/10.1080/2331186X.2016.1233843
- McFarlane, P. (2012). *Creative drama for emotional support: activities and exercises for use in the classroom*, London and Philadelphia, PA, Jessica Kingsley Publishers.
- Meinke, H. (2019). Understanding the stages of emotional development in children, *Early Childhood Education*, Rasmussen University. Ανακτήθηκε από <http://www.rasmussen.edu/degrees/education/blog/stages-of-emotional-development/>.

- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring drama work*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (2002). *Beginning Drama 11-14*, David Fulton Publishers, London.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama (Dimensions of Drama)*, Heinemann USA.
- O' Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. Publisher: Routledge.
- Oztug, E.K., Ciner, M. (2017). The Impact of Creative Drama Education on Development of Social Skills of Elementary School Students, *Selected Papers of 5th Cyprus International Conference On Educational Research*, Vol.3 No.3 (2017).
- Ozyesil, Z. (2012). The Prediction Level of Self-Esteem on Humor Style and Positive-Negative Affect, *Psychology*, 3(8), 1-12
- Rogers, C. (1999). *On Becoming a Person: a therapist's view of psychotherapy*, London: Constable & Company.
- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*, London: Cassel Educational.
- Straksien, G. & Baziukaite, D. (2009). Integration of ICT, Drama, and Language for Development of Children's Communicative Competence: Case Study in a Primary School, *Informatics in Education*, 8(2), 281–294.
- Trevarthen, C. (2017). The function of emotions in early infant communication and development, In Trevarthen C. (eds) *New Perspectives in Early Communicative Development*, (pp.48-81), Routledge.
- Tsiaras, A. (2012). Dramatic Play as a Means of Developing Primary School Students' Self-concept, *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3(1), 47-67.
- Tsiaras, A. (2016a). Enhancing School-aged Children's Social Competence through Education Drama, *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1), 65-90.
- Tsiaras, A. (2016b). *Improving peer relations through dramatic play in primary school pupils. International Journal of Education & the Arts* 17(18), 1-21.
- Ulas, A. H. (2008). Effects of Creative, Educational Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary School Children, *American Journal of Applied Sciences*, 5 (7), 876-880.
- Untiedt, R. (χ.χ.) Ibsc action research paper on cultivating emotional intelligence in boys through Drama, St. John's College, Johannesburg, South Africa. Ανακτήθηκε από

https://www.academia.edu/9298890/Ibsc_action_research_paper_on_cultivating_emotional_intelligence_in_boys_through_Drama

- Usakli, H. (2015). Enhancing Social Emotional Learning: Drama with Host and Refugee Children in Turkey, *The International Journal of Human Behavioral Science*, 1 (2), 22-29. Ανακτήθηκε από [Şimşek Kocayörük \(dergipark.org.tr\)](http://dergipark.org.tr)
<https://doi.org/10.19148/ijhbs.12003>
- Usakli, H. (2018). Drama Based Social Emotional Learning, *Global Research in Higher Education*, 1(1), 1-16.
- Vitsou, M. & Kamaretsou, A. (2020). Enhancing Peer Relationships in a Class of Refugee Children through Drama in Education: An Action Research, *Yaratıcı Drama Dergisi 2020*, 15(2), 337-354.
DOI: 10.21612/yader.2020.028
- Wagner, B. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington: National Education Association.
- Widdows, J. (2006). Drama as an Agent for Change: drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1(1), 65-78.
- Woolland, B. (2009). *Teaching Primary Drama*, Publisher: Routledge.
- Wright, P. (2006). Drama Education and Development of Self: Myth or Reality? *Social Psychology of Education* 9, 43-65.