



# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου  
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong  
Learning»

(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:** Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στη μείωση του  
σχολικού άγχους σε παιδιά ηλικίας 10 ετών: Μελέτη περίπτωσης σε  
Δημοτικό Σχολείο της Αττικής

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:** Ευαγγελία Νάκου

**A.M. :** 5052201401008

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Άννα Λυδάκη

Μέλη τριμελούς επιτροπής: Άλκηστη Κοντογιάννη  
Αστέριος Τσιάρας

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2017**

## **Πρόλογος – Ευχαριστίες**

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μέρος των φοιτητικών μου υποχρεώσεων στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών και συγκεκριμένα του Τμήματος Θεατρικών σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου «**Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning**».

Το θέμα της εργασίας αφορά στο σχολικό άγχος, γενικευμένο και κοινωνικό, έτσι όπως αυτό εμφανίζεται στα παιδιά σχολικής ηλικίας και επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξή τους.

Το φαινόμενο του άγχους έχει μεγάλη σοβαρότητα για τη φυσιολογική ζωή του παιδιού, καθώς επηρεάζεται από και επηρεάζει το άμεσο περιβάλλον, στο οποίο ζει και κινείται.

Το σχολείο είναι ένας χώρος, που παίζει σημαντικό ρόλο, τόσο για την ανάπτυξη του άγχους, όσο και για την αντιμετώπισή του. Οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζοντας, τη μεγάλη ευθύνη που φέρουν, για την εξασφάλιση της ψυχοκοινωνικής ακεραιότητας του παιδιού στον χώρο αυτόν, οφείλουν να αναζητήσουν τρόπους μείωσης του άγχους.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια διδακτική προσέγγιση που εμπεριέχει, όλα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την προαγωγή της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής εξέλιξης του παιδιού και για τον λόγο αυτό, θεωρείται ως ένας αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης του σχολικού άγχους.

Η συγκεκριμένη εργασία, λοιπόν, εξετάζει και αναλύει τον τρόπο με τον οποίο οι Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση του σχολικού άγχους των παιδιών, ηλικίας 10 ετών.

Για την εκπόνηση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής μου θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους εκείνους, που συνέβαλαν –ο καθένας με τον τρόπο του– στα διάφορα στάδια της εργασίας.

Έτσι, κατ' αρχάς θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Άννα Λυδάκη, για το ενδιαφέρον της, την καθοδήγησή της και τις ουσιαστικές διορθώσεις της εργασίας.

Αμέσως μετά θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στους καθηγητές μου και μέλη της τριμελούς επιτροπής, κυρία Άλκηστη Κοντογιάννη, για τις οδηγίες της και την επιμονή της στην έγκαιρη πραγματοποίηση της διαδικασίας της ερευνητικής εργασίας, που αποτέλεσε το κίνητρο για την έναρξή της και κύριο Αστέριο Τσιάρα για

την επιμέλεια της εργασίας, για την άμεση ανταπόκριση σε οποιαδήποτε απορία, για την έμπνευση και τη γενικότερη υποστήριξή του, αλλά για τις πολύτιμες συμβουλές του πάνω στη μεθοδολογία της έρευνας, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, που αποδείχθηκαν παραπάνω από χρήσιμες στην πράξη.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τις συμφοιτήτριες και πραγματικές φίλες Ευαγγελία Γιαγκιόζη, Ελπίδα Στράτου και Ηλιόπη – Καλλιόπη Θρασανιώτη για την ηθική συμπαράσταση τους.

Έπειτα, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην ακούραστη γραμματέα του ΜΠΣ, κυρία Μαίρη Καραγιάννη για την έγκαιρη ενημέρωση σε διαδικαστικά θέματα της εργασίας και για το πλατύ χαμόγελό της.

Ακολούθως, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθώ στη συνάδελφο εκπαιδευτικό της ομάδας ελέγχου (η οποία για δικούς της λόγους θέλει να κρατήσει την ανωνυμία της), που δέχτηκε με μεγάλη προθυμία να συμμετάσχει στην έρευνα και στα «παιδιά» μου, τους μαθητές μου για τη σχολική χρονιά 2015-16, που αντιμετώπισαν με μεγάλο ενθουσιασμό και χαρά το πρόγραμμα των παρεμβάσεων και που αποτέλεσαν για μένα πηγή έμπνευσης και δημιουργίας. Τους ευχαριστώ θερμά.

Τέλος, ευχαριστώ τους καθηγητές που προαναφέρθηκαν, αλλά και όλους τους άλλους, που με δίδαξαν για έναν χρόνο και που μου έδωσαν την ευκαιρία να γνωρίσω έναν καινούριο, «μαγικό» κόσμο, να αλλάξω τη φιλοσοφία μου και τη στάση ζωής μου και να βελτιώσω τον εαυτό μου.

## Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος – ευχαριστίες.....	2
Πίνακας περιεχομένων.....	4
Κατάλογος πινάκων και διαγραμμάτων.....	6
Περίληψη .....	7
Εισαγωγή.....	9

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Ορισμός άγχους.....	13
1.2 Το άγχος στα παιδιά.....	15
1.3 Σχολικό άγχος.....	17
1.3.1 Η διαφοροποίηση του σχολικού άγχους σε σχέση με το φύλο.....	20
1.3.2 Επιπτώσεις σχολικού άγχους.....	21
1.3.3 Κοινωνικό σχολικό άγχος.....	22
1.3.4 Γενικευμένο σχολικό άγχος.....	25
1.3.5 Αντιμετώπιση σχολικού άγχους.....	27
1.4 Η Τέχνη.....	32
1.4.1 Η Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	34
1.4.2 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	37
1.5 Αντιμετώπιση του σχολικού άγχους μέσα από τις Τεχνικές της ΔΤΕ.....	40

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας.....	42
2.2 Μέθοδος .....	45
2.3 Διεξαγωγή της έρευνας.....	48
2.4 Ερευνητικές υποθέσεις.....	51
2.5 Το δείγμα.....	51
2.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	53
2.7 Περιγραφή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.....	56

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.

3.1 Αποτελέσματα ποσοτικών δεδομένων (ερωτηματολόγια).....	61
3.1.1 Κανονική κατανομή .....	61

3.1.2 Ομάδα δράσης.....	63
3.1.3 Ομάδα ελέγχου.....	66
3.1.4 Σύγκριση μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου.....	69
3.2 Αποτελέσματα ποιοτικών δεδομένων (συμμετοχική παρατήρηση).....	72

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 Συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων.....	78
4.2 Συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα των ποιοτικών δεδομένων.....	81
4.3 Συμπεράσματα.....	84
4.4 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις.....	86

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	88
-------------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	99
----------------	----

## **Κατάλογος Πινάκων**

Πίνακας 1– Το δείγμα της έρευνας .....	52
Πίνακας 2- Τεστ Κανονικής Κατανομής.....	62
Πίνακας 3– Διαφορά Μέσων Τιμών σχολικού (γενικευμένου και κοινωνικού) άγχους πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση.....	64
Πίνακας 4- Επιρροή του φύλου σε σχέση με κάθε μεταβλητή στην πειραματική ομάδα.....	66
Πίνακας 5- Διαφορά Μέσων Τιμών σχολικού (γενικευμένου και κοινωνικού) άγχους ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.....	67
Πίνακας 6- Επιρροή φύλου σε κάθε μεταβλητή στην ομάδα ελέγχου.....	68
Πίνακας 7- Διαφορά Μέσων Τιμών μεταξύ των δύο ομάδων (πειραματική και ελέγχου) στο συνολικό σχολικό άγχος πριν και μετά την παρέμβαση.....	70
Πίνακας 8- Διαφορά Μέσων Τιμών μεταξύ των δύο ομάδων (πειραματική και ελέγχου) στο γενικευμένο σχολικό άγχος πριν και μετά την παρέμβαση.....	71
Πίνακας 9- Διαφορά Μέσων Τιμών μεταξύ των δύο ομάδων (πειραματική και ελέγχου) στο κοινωνικό σχολικό άγχος πριν και μετά την παρέμβαση.....	72

## **Κατάλογος Διαγραμμάτων**

Διάγραμμα 1- Απεικόνιση δείγματος ανά ομάδα και ανά φύλο.....	52
Διάγραμμα 2- Κανονική Κατανομή Δείγματος.....	63
Διάγραμμα 3- Διαφορά εκτίμησης συνολικού αρχικού άγχους και για τις δύο ομάδες.....	69

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθεί η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στη μείωση του σχολικού (γενικευμένου και κοινωνικού) άγχους σε παιδιά ηλικίας 10 ετών (Δ' Δημοτικού). Το σχολικό άγχος εμποδίζει τη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών και γι' αυτό η έγκαιρη αντιμετώπισή του θεωρείται απαραίτητη. Οι στρατηγικές προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων που εφαρμόζονται στα σχολεία δεν είναι αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση του άγχους των παιδιών, γι' αυτό και αναζητήθηκαν νέοι τρόποι διδασκαλίας. Οι Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αποτέλεσαν τη μέθοδο παρέμβασης της πειραματικής έρευνας δράσης που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 21 μαθητών (ομάδα παρέμβασης) ενός Δημοτικού Σχολείου της Αττικής. Την ομάδα ελέγχου, στην οποία εφαρμόστηκαν τεχνικές που συνάδουν με την παραδοσιακή διδασκαλία, αποτέλεσαν 18 μαθητές άλλου Δημοτικού Σχολείου όμορης περιοχής, καθώς δεν υπήρχε δεύτερο τμήμα ίδιας τάξης στο σχολείο της ομάδας δράσης. Οι δράσεις και στα δύο τμήματα πραγματοποιήθηκαν την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, που διατίθεται για την επεξεργασία σχεδίων εργασίας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους: με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου Κλίμακα Σχολικού Άγχους – Αναφορές των Δασκάλων (School Anxiety Scale – Teacher Report– SAS-TR) (Lyneham et al., 2008) για κάθε παιδί, από τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων τμημάτων πριν και μετά την παρέμβαση και με τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας και τις σημειώσεις της στο ημερολόγιο γεγονότων και συμβάντων. Τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν, ώστε να προκύψουν τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εφαρμογή των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην πειραματική ομάδα, συνέβαλε στη μείωση του σχολικού (γενικευμένου και κοινωνικού) άγχους των παιδιών, επιδρώντας ταυτόχρονα στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους εξέλιξη.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολικό άγχος, γενικευμένο σχολικό άγχος, κοινωνικό σχολικό άγχος, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

## **Abstract**

The present research aimed at the study of the reduction of school (generalized and social) anxiety in 10 year-olds (Fourth Grade) through Drama in Education. School anxiety blocks children`s cognitive, social and emotional development and that`s why its punctual confrontation is considered to be necessary. The approaching strategies used in schools regarding cognitive subjects are ineffective towards anxiety confrontation, and as a result there is a searching for new ways of teaching. Drama in Education Strategies was the intervention method of this experimental action research, which took place in a sample of 21 students (action group) of a Primary School in Attica, Greece. The control group, in which traditional teaching strategies were implemented, was consisted of 18 students of a Primary School in a bordering area, as there was not a second group of the same age in the school, where the action took place. Actions in both groups took place during the hours of Flexible Zone, an hour for the implementation of projects, available in the Greek school curriculum. Data collection was made in two ways: through answering the questionnaire (School Anxiety Scale – Teacher Report– SAS-TR) (Lyneham et al., 2008) each for every student, before and after the action and through researcher`s participant observation and her notes in the event and happenings` diary. Qualitive and quantitative data were analyzed, so that corresponding results arouse. Results showed that the implementation of Drama in Education Techniques in action group contributed in children`s school (general and social) anxiety reduction, affecting at the same time their cognitive, social and emotional development.

Keywords: school anxiety, generalized school anxiety, social school anxiety, Drama in Education



## Εισαγωγή

«Πες μου και θα ξεχάσω·  
δίδαξέ με και θα θυμάμαι·  
έμπλεξέ με και θα μάθω»

Κινέζικο γνωμικό ((Moghaddas & Ghafariniae, 2012).

Το *σχολικό άγχος* είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που επηρεάζεται άμεσα από το περιβάλλον του σχολείου (Piekarska, 2000). Έχει άμεση επίπτωση στη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και την υγεία των μαθητών, στους οποίους προκαλεί συναισθήματα ανασφάλειας, πίεσης, απόγνωσης, σύγχυσης και θυμού (D' Aurora & Fimian, 1998). Συνδέεται με τις σωματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού.

Αντίστοιχα το *κοινωνικό σχολικό άγχος* προκαλεί στα παιδιά την αρνητική ερμηνεία των καταστάσεων, τα ωθεί στην απόδοση ενοχών στον εαυτό τους για δυσάρεστες καταστάσεις ή την αρνητική στάση κάποιου άλλου απέναντί τους και τα στρέφει προς τον φόβο της απειλητικής έκβασής τους στο μέλλον (Vassilopoulos, & Banerjee, 2008· Miers et al., 2008). Το κοινωνικό άγχος στα παιδιά συνδέεται με αρνητικές συμπεριφορές και συναισθήματα που συμπεριλαμβάνουν χρήση ουσιών, μαθησιακά προβλήματα, άρνηση για το σχολείο και ψυχολογικά προβλήματα όπως κατάθλιψη, κοινωνική απομόνωση και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Greco, & Morris, 2005).

Από την άλλη πλευρά το *γενικευμένο σχολικό άγχος* καθιστά τα παιδιά ευάλωτα στην ένταση, την ανησυχία (υγεία, φυσικές καταστροφές), την ανάγκη για διασφάλιση, την ευερεθιστότητα, την αρνητική εικόνα εαυτού, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα σωματικά συμπτώματα (Masi et al., 1999· Silverman et al., 1995· Donovan et al., 2016). Οι αρνητικές συνέπειες του γενικευμένου άγχους για τα παιδιά, περιλαμβάνουν προβλήματα συγκέντρωσης, διαταραχές ύπνου, νευρικές συνήθειες (ονυχοφαγία), μαθησιακές δυσκολίες, σχολική απομόνωση (λόγω της μειωμένης αυτοπεποίθησης και της απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων), κόπωση, δυσκολία συγκέντρωσης, ευερεθιστότητα, μυϊκή ένταση (Donovan et al., 2016· Masi et al., 1999).

Λόγω των σοβαρών επιπτώσεων του άγχους στο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο των παιδιών έχουν αναζητηθεί τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου.

Στους τρόπους επίλυσης των παραπάνω προβλημάτων που δημιουργούνται λόγω του σχολικού άγχους (γενικευμένου και κοινωνικού) συγκαταλέγονται και οι Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν τα πράγματα από τη σκοπιά ενός άλλου προσώπου (Craciun, 2010), τους ενθαρρύνουν να δημιουργήσουν τη δική τους πραγματικότητα, αναπτύσσουν την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με άλλους ανθρώπους, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, επιτρέπουν την παράθεση προσωπικών εμπειριών μέσα στην τάξη, βοηθούν στον εντοπισμό των παρεξηγήσεων, παρέχουν στους ντροπαλούς μαθητές μια κάλυψη που επιτρέπει μεγαλύτερη συμμετοχή στις δραστηριότητες (Aubusson et al., 1997), δραστηριοποιούν τις αισθήσεις του σώματος, αυξάνουν τη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, ενδυναμώνουν τα εσωτερικά του κίνητρα για μάθηση, καλλιεργούν τη δημιουργική του σκέψη (Κοντογιάννη, 2012:53), αναπτύσσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις δεξιότητες διαπραγμάτευσης και δίνουν τη δυνατότητα τοποθέτησης των ιδεών σε ένα νέο πλαίσιο μέσα από την αφήγηση και τη δράση (Henry, 2000), προωθούν τις κοινωνικές δεξιότητες και τη δημιουργικότητα (Dogru et al., 2010).

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την επίδραση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη μείωση του σχολικού άγχους και με τον συσχετισμό της μείωσης αυτής με τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Πιο συγκεκριμένα, στο *πρώτο* μέρος της εργασίας, το *θεωρητικό*, αποσαφηνίζονται οι όροι και οι έννοιες που αφορούν στην εργασία.

Σε πρώτη φάση αναλύεται η λέξη *άγχος* και γίνεται αναφορά στα διάφορα μοντέλα και τύπους που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για την ερμηνεία του. Ακολουθεί διαχωρισμός της έννοιας «*άγχος*» από τις παρεμφερείς έννοιες «*φόβος*» και «*ανησυχία*». Στη συνέχεια, καταγράφονται τα γενικότερα αίτια πρόκλησης του *άγχους*.

Ακολουθεί η ανάλυση του παιδικού *άγχους*, καθώς αυτό διαφοροποιείται από εκείνο των ενηλίκων, τόσο ως προς τα αίτια, όσο και ως προς τις εκδηλώσεις του και τις επιδράσεις του στην καθημερινότητα των παιδιών.

Ως υποκατηγορία του παιδικού *άγχους*, γίνεται αναφορά στο σχολικό *άγχος*. Αφού τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους στον χώρο του σχολείου, στον οποίο δέχονται νοητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά ερεθίσματα, είναι φυσικό να εκδηλώνουν εκεί συμπτώματα *άγχους*, τα οποία χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης, προκειμένου να εξομαλυνθούν οι δυσχερείς καταστάσεις που δημιουργούν. Ταυτόχρονα, αναφέρονται άλλες έρευνες που έχουν γίνει πάνω στο σχολικό *άγχος* και

αποσαφηνίζονται οι τομείς στους οποίους τα παιδιά εμφανίζουν άγχος στο σχολείο. Με λίγα λόγια, συνοψίζονται τα αίτια πρόκλησης του σχολικού άγχους.

Ακολουθεί αναφορά της διαφοροποίησης του άγχους σε σχέση με το φύλο των παιδιών, καθώς αποτελεί κοινή διαπίστωση σε πολλές έρευνες ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους από τα αγόρια και αυτό το γεγονός είναι μία από τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας.

Στη συνέχεια καταγράφονται οι επιζήμιες επιπτώσεις του άγχους στη σχολική καθημερινότητα των παιδιών, που αφορά τόσο στις διαταραγμένες κοινωνικές σχέσεις, όσο και στη μείωση της επίδοσής τους. Ταυτόχρονα, υπάρχουν επιπτώσεις και στην υγεία των παιδιών.

Έπειτα, γίνεται διαχωρισμός του σχολικού άγχους σε κοινωνικό σχολικό άγχος και γενικευμένο σχολικό άγχος, έτσι όπως αυτό εξετάστηκε και μετρήθηκε από το εργαλείο των ποσοτικών δεδομένων στην παρούσα εργασία. Το κοινωνικό σχολικό άγχος είναι μια χρόνια κατάσταση και χαρακτηρίζεται από εκτεταμένο και παράλογο φόβο για τις κοινωνικές καταστάσεις, ενώ το γενικευμένο σχολικό άγχος χαρακτηρίζεται από επίμονη και εκτεταμένη ανησυχία για τα γεγονότα της καθημερινής ζωής. Γίνεται αναφορά στα αίτια που προκαλούν κάθε τομέα άγχους ξεχωριστά, καθώς και στις επιπτώσεις του σε διαφορετικές παραμέτρους στη ζωή των παιδιών.

Ακολουθεί η καταγραφή των τρόπων αντιμετώπισης του σχολικού άγχους, έτσι όπως αυτοί έχουν διαπιστωθεί από επιστημονικές έρευνες. Από όλους τους τρόπους που αναφέρονται, η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του άγχους στηρίζεται στη γνωστική-συμπεριφοριστική προσέγγιση και αφορά στην έκθεση του παιδιού στον αγχογόνο παράγοντα, προκειμένου να επιτευχθεί η λεγόμενη γνωστική αναδόμηση. Την ευθύνη για την αντιμετώπιση του σχολικού άγχους των παιδιών έχουν οι υπεύθυνοι γι' αυτά ενήλικες.

Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου Τέχνη -παρά τις δυσκολίες της αποδοχής ενός ενιαίου ορισμού- καθώς είναι αναγκαία συνθήκη η κατανόηση μιας έννοιας, πριν από τη διερεύνησή της.

Ακολούθως, γίνεται αναφορά στην Τέχνη στην Εκπαίδευση, τους κλάδους που αφορά, την επίδρασή της στην κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο αυτή εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία και χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς.

Έπειτα, ως υποκατηγορία της Τέχνης στην Εκπαίδευση αναλύεται η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και ο τρόπος με τον οποίο αυτή «απελευθερώνει» τη φαντασία

των παιδιών, βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες, προωθεί τη γνωστική διαδικασία, άρει συναισθηματικά προβλήματα.

Ακολουθεί η περιγραφή των επιδράσεων της Δραματικής Τέχνης στην άρση των δυσκολιών στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, καθώς και στα αίτια που προκαλούν το σχολικό άγχος.

Στο *δεύτερο* μέρος της εργασίας, το *ερευνητικό* περιγράφονται οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα και αναλύονται τα αποτελέσματά της.

Το μέρος αυτό ξεκινά με την αποσαφήνιση της αναγκαιότητας της έρευνας, τόσο ως προσωπικός προβληματισμός και εσωτερική ανάγκη της ερευνήτριας, όσο και ως αποτέλεσμα του ερευνητικού κενού, που προκύπτει από προηγούμενες έρευνες.

Ακολουθεί η περιγραφή της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε και επιλέχτηκε ως η πιο κατάλληλη, ανάμεσα από άλλες, λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς και τις υποθέσεις της παρούσας έρευνας.

Στη συνέχεια περιγράφεται λεπτομερώς η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, που αφορά στα διάφορα στάδια της έρευνας, έτσι όπως αυτά πραγματοποιήθηκαν από τον σχεδιασμό της μέχρι την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.

Ακολούθως, διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας, που αποτέλεσαν το ζητούμενο, έτσι όπως αυτές προέκυψαν μετά από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Οι υποθέσεις αυτές αποτέλεσαν αντικείμενο επιβεβαίωσης ή απόρριψης, μέσα από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων.

Στη συνέχεια, περιγράφεται αναλυτικά το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα και διευκρινίζονται οι λόγοι επιλογής του.

Ακολουθεί η περιγραφή της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων, ως αποτέλεσμα συνδυασμού ενός ερωτηματολογίου και της συμμετοχικής παρατήρησης. Γίνεται αναλυτική περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων, καθώς και των λόγων για τον οποίο καθένα από αυτά επιλέχτηκε, σε σύγκριση με άλλα υπάρχοντα.

Έπειτα, γίνεται περιγραφή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ως προς τη διάρκειά τους, την προετοιμασία, τους γενικούς και επιμέρους στόχους, τη δομή των εργαστηρίων, τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν.

Στο *τρίτο* μέρος της εργασίας, την *ανάλυση των δεδομένων*, γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν (ποσοτικά και ποιοτικά), καθώς και στους τρόπους με τους οποίους αυτά αναλύθηκαν.

Έτσι για τα ποσοτικά δεδομένα περιγράφονται όλα τα στατιστικά κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν, τα οποία κατέληξαν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα σε σχέση με τη μείωση του σχολικού άγχους γενικά, του γενικευμένου σχολικού άγχους και του κοινωνικού σχολικού άγχους ξεχωριστά, μετά από τις παρεμβάσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Επιπλέον, γίνεται σύγκριση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Ταυτόχρονα, γίνεται αναφορά στα παράπλευρα οφέλη που διαπιστώθηκαν στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, όπως αυτά παρατηρήθηκαν από τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης.

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος της εργασίας γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε σύγκριση με άλλες παρεμφερείς έρευνες, καταγράφονται τα συμπεράσματα και αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για άλλες μελλοντικές έρευνες.

## **1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **1.1 Ορισμός άγχους**

Τα τελευταία χρόνια γίνεται συχνή αναφορά στο άγχος και τις επιπτώσεις του στον άνθρωπο, ως αποτέλεσμα των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών διαβίωσης. Το άγχος είναι ένα στοιχείο της ζωής όλων, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών, που βιώνεται με διάφορους τρόπους και για διάφορους λόγους. Οι άνθρωποι βιώνουν διαφορετικά είδη άγχους στη ζωή τους, κάποια μακροπρόθεσμα και άλλα βραχυπρόθεσμα. Η αντίληψη μιας υποθετικής ή υπαρκτής ανεξέλεγκτης κατάστασης, είναι αρκετή για να θέσει κάποιον σε κατάσταση άγχους.

Στην πραγματικότητα, το άγχος είναι απαραίτητο κομμάτι της ζωής μας, το οποίο σε περιορισμένο βαθμό παρέχει πρόκληση για ζωή και μέσα από το οποίο οι σωματικές και πνευματικές επιδόσεις αυξάνονται και ενδυναμώνονται (D` Aurora, & Fimian, 1998· Arnold, 1990:24). Το λεγόμενο δημιουργικό άγχος μπορεί να αποτελέσει ένα κίνητρο και να δώσει κίνητρο σε κάποιον να ασχοληθεί εντατικά και επισταμένα με ένα αντικείμενο, με θετικά αποτελέσματα. Τις περισσότερες φορές όμως, το άτομο χάνει τον έλεγχο του άγχους με αποτέλεσμα να βιώνει όλα τα αρνητικά χαρακτηριστικά που απορρέουν από αυτό. Για τον λόγο αυτόν στη βιβλιογραφία ο όρος άγχος έχει

αρνητική χροιά και σχετίζεται με επιζήμια και αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχολογία, τη συμπεριφορά και την υγεία του ατόμου.

Πιο συγκεκριμένα, ως άγχος ορίζεται η εισβολή στις φυσιολογικές και ψυχοκοινωνικές εμπειρίες ζωής ενός ατόμου, που διαταράσσει τη σωματική ή ψυχολογική ισορροπία του και απειλεί την ασφάλεια ή την ακεραιότητά του. Είναι ένα έκδηλο ερέθισμα με νευροφυσιολογικές, γνωστικές και συναισθηματικές συνέπειες, που διακόπτουν τη διαδικασία προσαρμογής του ατόμου (Arnold, 1990:2). Είναι πάντοτε αποτέλεσμα της σχέσης μεταξύ του υποκειμένου και του περιβάλλοντός του και εξαρτάται από την αξιολόγηση του αγχογόνου παράγοντα και την επίδρασή του στην αντίδραση του υποκειμένου (Piekarska, 2000).

Για τον ορισμό του άγχους έχουν αναλυθεί διάφορα μοντέλα, που βασίζονται σε μελέτες πάνω σε διάφορους πληθυσμούς. Οι Lazarus και Cohen (1977) διαχώρισαν το άγχος σε δύο τύπους, το περιβαλλοντικό/εξωτερικό και το προσωπικό/εσωτερικό. Το εξωτερικό άγχος οφείλεται σε καταστάσεις που κυμαίνονται από καταστροφικές έως απλές καθημερινές. Το εσωτερικό άγχος αφορά εσωτερικές διεργασίες που προέρχονται από την οπτική του ατόμου απέναντι στον κόσμο. Αντίστοιχα ο Moore (1969) περιέγραψε τρεις τύπους άγχους: φυσιολογικές εντάσεις της καθημερινής ζωής (καθημερινά προβλήματα, ανικανοποίητες ανάγκες και στόχοι), αναπτυξιακό άγχος (στάδια ζωής του ατόμου) και κρίσεις (σοβαρή ασθένεια ή θάνατος κάποιου μέλους της οικογένειας).

Συχνά το άγχος συγχέεται με άλλες σχετικές έννοιες, όπως η «ανησυχία» και ο «φόβος». Ακόμα και σήμερα δεν υπάρχει διακριτή επικρατούσα άποψη για τον τρόπο που αυτοί οι όροι θα μπορούσαν να διαφοροποιηθούν μεταξύ τους. Σε μια προσπάθεια διαφορετικής ερμηνείας θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανησυχία αφορά σε σκέψεις και εικόνες που σχετίζονται με πιθανή αρνητική έκβαση, δηλαδή είναι μια ειδική κατάσταση του γνωστικού συστήματος που προετοιμάζει το άτομο να αναμένει πιθανό μελλοντικό κίνδυνο, ενώ ο φόβος αποτελεί μια ειδική κατάσταση του βιολογικού συστήματος συναγερμού, που προετοιμάζει το άτομο να αποφύγει τον κίνδυνο (Silverman et al., 1995). Αντίθετα το άγχος είναι μια σύνθετη διεργασία που αφορά σε συμπεριφοριστικούς, φυσικούς και γνωστικούς παράγοντες και δεν έχει συγκεκριμένο αντικείμενο. Αναφέρεται σε αόριστη απειλή, σε μελλοντικό κίνδυνο τον οποίο το άτομο δεν γνωρίζει και επομένως δεν είναι σε θέση να προετοιμαστεί και να δράσει για την αντιμετώπισή του (Μητρούση κ.α., 2013).

Η κινητοποίηση του άγχους περιλαμβάνει πολλές αιτίες που αφορούν στη ψυχοσύνθεση του ατόμου, τη σχέση με τον εαυτό και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις ηθικές αξίες, τον τρόπο ερμηνείας των καταστάσεων, τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο το άτομο ζει και αλληλεπιδρά, τη δυνατότητα ανταπόκρισης σε αυτές τις απαιτήσεις, αλλά και με βιολογικούς παράγοντες, ως ξεχωριστά χαρακτηριστικά του ατόμου (Μητρούση κ.α., 2013).

Για πολλά χρόνια οι επιστήμονες ασχολούνταν με το άγχος και την εξουθένωση που αφορούσε στον επαγγελματικό χώρο των ενηλίκων. Λίγο αργότερα ασχολήθηκαν με το άγχος των δασκάλων και φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια οι επιστήμονες μιλούν για το σχολικό άγχος και ερευνούν τις αιτίες και τα προβλήματα που αυτό δημιουργεί στα παιδιά σχολικής ηλικίας (D` Aurora, & Fimian, 1998).

## **1.2 Το άγχος στα παιδιά**

Το παιδικό άγχος και οι επιπτώσεις του στη ζωή των νεαρών ατόμων είναι ένα από τα σημαντικά ζητήματα που απασχολούν τα τελευταία χρόνια τους επιστήμονες που ασχολούνται με τη συμπεριφορά και την ψυχική υγεία (ψυχολόγοι, ψυχίατροι, κοινωνιολόγοι). Πολλές έρευνες έχουν γίνει για το θέμα αυτό, καθώς επηρεάζει άμεσα τη ζωή των υποκειμένων (Spence, 1998· Masten et al.,1988· Greco, & Morris, 2005· Bogels et al., 2001· Vassilopoulos, & Banerjee, 2008).

Το άγχος είναι ένα συναίσθημα, το οποίο εμφανίζεται στον άνθρωπο από την πρώιμη ακόμα παιδική ηλικία (Κωνσταντοπούλου κ.α., 2015) και η εμφάνισή του φαίνεται να είναι ένα κοινό φαινόμενο στα φυσιολογικά παιδιά της ηλικίας αυτής (Muriset al.,1998· Brobecketal.,2007).Ο Schultze (1980) όρισε το παιδικό άγχος ως μία αντιλαμβανόμενη απειλή από το παιδί για την ασφάλεια, την αυτοεκτίμηση ή τη ζωή του.

Το άγχος που εκδηλώνεται από τα παιδιά είναι συνήθως αυτοαναφορικό, δηλαδή αφορά στη δική τους ομαλή διαβίωση και σχετίζεται με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν το άγχος γίνεται περισσότερο σύνθετο, ως συνέπεια της γενικότερης ανάπτυξής τους, της ικανότητας να επιχειρηματολογούν για μελλοντικές πιθανότητες και να επεκτείνονται σε πιθανές αρνητικές συνέπειες καθώς και της συνειδητοποίησης πολλαπλών απειλητικών καταστάσεων. Έτσι, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν άγχος για φανταστικές και υπερφυσικές απειλές, αλλά αυτό το φαινόμενο παρουσιάζει σταδιακή μείωση, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσονται. Ομοίως, το άγχος των παιδιών σχολικής ηλικίας επικεντρώνεται

στις ικανότητες συμπεριφοράς, στην κοινωνική αποτίμηση και στην προσωπική ευημερία. Το περιεχόμενο του άγχους στην παιδική ηλικία αφορά στη σχολική επίδοση (εργασίες για το σπίτι, αξιολόγηση), στον θάνατο και την υγεία, στις κοινωνικές επαφές (συγκρούσεις με συνομηλίκους και γονείς) (Murisetal., 1998· Kraag, et al., 2006).

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν άγχος για θέματα που ανακλούν τις άμεσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στις οποίες ζουν (σχολείο, υγεία, υγεία γονέων, εγχειρίσεις, σωματικά προβλήματα, προσωπική ασφάλεια) και επικεντρώνεται κυρίως σε κοινωνικούς παράγοντες που αφορούν τους συμμαθητές, τους φίλους και την οικογένεια, λόγω του σημαντικού ρόλου που παίζουν τα μέλη της οικογένειας και της ομάδας των συνομηλίκων στην καθημερινή τους ζωή. Άλλωστε η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους «σημαντικούς άλλους» του περιβάλλοντός τους, είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της αυτοεικόνας τους (Tsekeris, & Lydaki, 2011). Το άγχος που σχετίζεται με τους συμμαθητές και τους φίλους επικεντρώνεται στην απόρριψη, την απόκλιση από κοινωνικές δραστηριότητες, την αδιαφορία από τους άλλους, την προδοσία. Οι συμμαθητές παρέχουν στα παιδιά την αίσθηση της αποδοχής και του ανήκειν, ενώ οι στενές φιλίες παρέχουν οικειότητα και συναισθηματική υποστήριξη. Αντίστοιχα το άγχος που σχετίζεται με την οικογένεια επικεντρώνεται στις συγκρούσεις και τις αντιπαραθέσεις μεταξύ των γονέων (καυγάδες, διαζύγια) (Silverman et al., 1995). Εμφανίζεται με διάφορες μορφές, όπως το άγχος αποχωρισμού, η αγοραφοβία, το γενικευμένο άγχος, οι κρίσεις πανικού και οι φοβίες (Spence, 1998).

Ο Moore (1969) καθόρισε τρεις τύπους παιδικού άγχους: α) Τις εντάσεις της καθημερινής ζωής, ως αποτέλεσμα μικρών προβλημάτων ή αναγκών β) Το αναπτυξιακό άγχος, που συνδέεται με τα στάδια ζωής του παιδιού και γ) Τις κρίσεις που περιλαμβάνουν σοβαρή ασθένεια, θάνατο κάποιου από την οικογένεια ή διαρκείς μετακινήσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Το άγχος στα παιδιά προκαλείται από έναν συνδυασμό βιολογικών και περιβαλλοντικών επιρροών. Ενδεχομένως να υπάρχει μια προδιάθεση στα παιδιά που εμφανίζουν διάφορες μορφές άγχους, αλλά το περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στην πυροδότηση της εκδήλωσής τους (Kolomeyer, & Renk, 2016).

Οι εκδηλώσεις συναισθημάτων άγχους στα παιδιά σχολικής ηλικίας διαφοροποιούνται ανάλογα με το οικογενειακό συγκείμενο και τα στοιχεία του χαρακτήρα κάθε παιδιού (Masten et al., 1998). Η οικογένεια είναι το πρώτο περιβάλλον κοινωνικοποίησης του παιδιού, που παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή του. Παρέχει στο παιδί φροντίδα, στοργή και πολλαπλές ευκαιρίες εξέλιξης. Μέσα από αυτή



το παιδί διαμορφώνει τα πρώτα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και αναπτύσσεται σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά (Berns, 2010· Μπρούζος, 2007). Δεδομένης της μεγάλης σημασίας που έχουν οι οικογένειες για τα παιδιά, οι ερευνητές έχουν επιδείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην κατανόηση της επιρροής που ασκεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της οικογένειας. Η καλύτερη ανάπτυξη των παιδιών συμβαίνει όταν υπάρχουν υποστηρικτικές οικογένειες, με σταθερές και σαφείς προσδοκίες και συνέπειες, που δέχονται την ατομικότητα και την ψυχολογική αυτονομία (Siqueland et al.,1996). Τα παιδιά αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους άλλους μέσα από τις πρώιμες αλληλεπιδράσεις με τους γονείς. Εκείνα που εμφανίζουν άγχος φοβούνται εξαιτίας πρώιμων εμπειριών εγκατάλειψης ή έλλειψης αγάπης από τους γονείς. Τα παιδιά αυτά δεν εκφράζουν τις απόψεις τους ή τα συναισθήματά τους λόγω του φόβου της εγκατάλειψης. Αυτή η καταπίεση απόψεων και συναισθημάτων οδηγεί σε άγχος και θυμό (Siqueland et al.,1996). Ακόμα και τα παιδιά που έχουν προδιάθεση στο άγχος, λόγω περιγεννητικών παραγόντων ή κληρονομικότητας, μπορούν να αναπτυχθούν φυσιολογικά, αν μεγαλώσουν σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Masten et al., 1998).

Το παιδικό άγχος επιδρά σε πολλούς τομείς της ζωής του παιδιού και αποτελεί παράγοντα δημιουργίας συναισθηματικών προβλημάτων στους ενήλικες. Παρά τη σοβαρότητα του θέματος, το παιδικό άγχος δεν εντοπίζεται εγκαίρως –και άρα δεν αντιμετωπίζεται- στις περισσότερες των περιπτώσεων, λόγω των συγκαλυμμένων συμπτωμάτων του (Zhao et al., 2012). Το γεγονός ότι το άγχος στα παιδιά, πολλές φορές δεν είναι εμφανές, και ότι αν δεν αντιμετωπιστεί εγκαίρως παραμένει έντονο τόσο στην εφηβεία, όσο και στην ενήλικη ζωή των ανθρώπων, δημιουργώντας μόνιμα συναισθηματικά προβλήματα, καθιστά επιτακτική την ανάγκη έγκαιρης διάγνωσης και κατάλληλης αντιμετώπισης (Spence, 1998· Hoehn-Saric et al., 1993· Broeren, & Muris, 2008).

### **1.3 Σχολικό άγχος**

Το σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό περιβάλλον για το παιδί, καθώς έρχεται σε καθημερινή επαφή με αυτό και βιώνει καταστάσεις που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, την ψυχολογία και τη σωματική του ακεραιότητα. Τα παιδιά που εκδηλώνουν σχολικό άγχος βιώνουν αδικαιολόγητη ανησυχία ανασφάλεια και αμφισβήτηση ικανοτήτων. Αυτές οι εσωτερικές διεργασίες οδηγούν σε μειωμένη προσοχή και χαμηλή επίδοση

(Sarason, 1984). Πολλά γεγονότα που σχετίζονται με το σχολείο αποτελούν πηγή άγχους για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Rende, & Plomin, 1992). Ενώ το σχολείο είναι υπεύθυνο για την ακαδημαϊκή, νοητική, προσωπική και συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών (Philips, 1967:1), ταυτόχρονα γίνεται πηγή άγχους για τους μαθητές καθώς δίνει μεγάλη έμφαση στις επιδόσεις των μαθητών, ανακλά τις ευρύτερες απαιτήσεις των γονέων και της κοινωνίας και αποδίδει στους μαθητές ολόκληρη την ευθύνη για να ανταποκριθούν σε αυτές τις απαιτήσεις (Elias, 1989· Κωνσταντοπούλου et al., 2015).

Το σχολικό άγχος θα πρέπει να εξετάζεται ως διαφορετική μορφή άγχους εξαιτίας της εμπλοκής των παιδιών και του εντοπισμού του στον χώρο του σχολείου. Οι πολλαπλές αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού δοκιμάζονται από τη συχνότητα και τη διάρκεια των αγχογόνων παραγόντων, που επηρεάζουν σημαντικά όλα τα επίπεδα της σωματικής και ψυχολογικής λειτουργίας (Piekarska, 2000).

Για τη διαπίστωση του σχολικού άγχους των μαθητών και τον συσχετισμό του με διάφορους τομείς που αφορούν στα παιδιά έχουν γίνει, μέχρι σήμερα, πολλές έρευνες (Spence, 1998· Reynolds, & Richmond, 1978· Masten et al., 1988· Korobili et al., 2010· Greco, & Morris, 2005· Bogels et al., 2001· Martin et al., 1997· Miersetal, 2008· Vassilopoulos, & Banerjee, 2008· Torsheim, & Wold, 2001a· Zhao et al., 2012· Rende, & Plomin, 1992· Magelinskaitè et al., 2014· Rice et al., 2008· Punaro & Reeve, 2012· Piekarska, 2000· Murberg, & Bru, 2004· Breslau, Davis, & Prabucki, 1986· Cartwright-Hattonetal., 2005· Smith, & Prior, 1995· Beidel et al., 1991· Silverman et al., 1995· Muris et al., 1998· Κωνσταντοπούλου κ.α., 2015). Οι έρευνες αυτές μέτρησαν τον παράγοντα του άγχους σε σχέση με θέματα όπως οι καθημερινές καταστάσεις στο σχολείο, οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους, η συμπεριφορά των γονέων, η γνωστική επίδοση, οι προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες, η υποστήριξη από τους δασκάλους και τους συμμαθητές, οι κοινωνικές δεξιότητες και τα μαθησιακά κίνητρα, η συναισθηματική σύνδεση με το σχολείο, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, η σχέση με τη μητέρα, οι κοινωνικές δεξιότητες, τα αίτια εκδήλωσης του άγχους και το άγχος αξιολόγησης.

Πολλοί ερευνητές έχουν κάνει προσπάθεια για να καθορίσουν συγκεκριμένα τους παράγοντες που προκαλούν το σχολικό άγχος. Οι D` Aurora & Fimian (1998) όρισαν ως παράγοντες πρόκλησης του σχολικού άγχους τη δυσκολία προσαρμογής στο περιβάλλον, την έλλειψη αποδοχής από τους συνομηλίκους, τη δυσκολία απόκτησης φίλων, τα μαθησιακά προβλήματα, την έλλειψη ελεύθερου χρόνου, την κακή

επικοινωνία με τον δάσκαλο, τις προσδοκίες των γονέων, τον μεγάλο όγκο πληροφοριών και την επαναλαμβανόμενη εργασία. Αντίστοιχα ο Helms (1985), καθόρισε τέσσερις πηγές σχολικού άγχους: αλληλεπίδραση με τον δάσκαλο, ακαδημαϊκό άγχος, αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Κατά τους Murberg και Bru (2004), το σχολικό άγχος έχει τέσσερις διαστάσεις: δυσκολίες με τους συνομηλίκους, ανησυχία για τη σχολική επίδοση, πίεση από τον χρόνο μελέτης και συγκρούσεις με τους γονείς ή τους δασκάλους. Οι παραπάνω ερευνητές ισχυρίζονται ότι οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο περιλαμβάνουν προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων όπως οι συγκρούσεις με συμμαθητές και δασκάλους, η πίεση της μελέτης και ο φόβος της αποτυχίας. Τέλος ο Philips (1967:13) διατείνεται ότι το σχολικό άγχος σχετίζεται με έναν αριθμό καταστάσεων που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον, όπως ατομικές διαφορές, εξετάσεις και διαγωνίσματα, σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων, σχέσεις εξουσίας.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω έρευνες, το *κοινωνικό περιβάλλον* του παιδιού είναι καθοριστικής σημασίας για την εκδήλωση φαινομένων άγχους. Πιο συγκεκριμένα, οι σχέσεις με τους άλλους παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή του παιδιού σχολικής ηλικίας, καθώς βρίσκεται στο αναπτυξιακό στάδιο, όπου έχει τη νοητική ικανότητα και την ανάγκη αποδοχής από τους άλλους. Σημαντικό ρόλο παίζει και η οικογένεια, η οποία σε πολλές περιπτώσεις δεν στηρίζει το παιδί και δεν κατανοεί τις ιδιαιτερότητές του, πιέζοντάς το με διάφορους τρόπους για καλύτερη επίδοση (Siqueland, 1996). Ταυτόχρονα η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων είναι ένας σημαντικός παράγοντας βραχύχρονης και μακρόχρονης κοινωνικής προσαρμογής (Greco, & Morris, 2005). Τέλος, η σχέση με τον δάσκαλο είναι καθοριστικής σημασίας για το παιδί, καθώς η συμπεριφορά και η στάση του δασκάλου, όπως και η μέθοδος ελέγχου της μάθησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μπορεί να επηρεάσει άμεσα τα επίπεδα άγχους του παιδιού (Piekarska, 2000).

Η *ακαδημαϊκή επίδοση* αποτελεί έναν άλλον επίσης σημαντικό παράγοντα για το σχολικό άγχος. Όταν τα παιδιά βιώνουν ότι οι απαιτήσεις του σχολείου είναι υψηλότερες από τις ικανότητές τους εμφανίζουν ψυχοσωματικά προβλήματα (Torsheim, & Wold, 2001a). Ταυτόχρονα, οι μαθητές βιώνουν άγχος, όταν η γνώση που αποκτούν έρχεται σε σύγκρουση με τις προϋπάρχουσες ιδέες τους (Heyward, 2010). Στον ίδιο παράγοντα συγκαταλέγεται η προφορική και γραπτή αξιολόγηση. Το σχολικό άγχος που αφορά στην αξιολόγηση αποτελείται από εσωτερικές και εξωτερικές

διεργασίες. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης τα παιδιά πολλές φορές κατακλύζονται από σκέψεις αυτοκριτικής, ανησυχία για τα θέματα της αξιολόγησης, αλλά και άσχετες με την αξιολόγηση σκέψεις που επηρεάζουν την ικανότητα επικέντρωσης στην εργασία και την απόδοσή τους (Wren, & Benson, 2004· Punaro, & Reeve, 2012).

Τέλος, το σχολικό άγχος μπορεί να είναι αποτέλεσμα *εξωσχολικών καταστάσεων*, όπως αρνητικά γεγονότα ζωής (θάνατος, διαζύγιο) και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η οποία αποτελεί πηγή άγχους για τους γονείς και για τα ίδια τα παιδιά (Garmezy et al., 1984).

### **1.3.1 Η διαφοροποίηση του σχολικού άγχους σε σχέση με το φύλο**

Στις έρευνες που έχουν γίνει παγκοσμίως για τη μέτρηση του σχολικού άγχους, των επιπτώσεών του στον γνωστικό, τον κοινωνικό και τον συναισθηματικό τομέα, τον εντοπισμό των αιτιών και την ανεύρεση λύσεων, έχουν διαπιστωθεί στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους από τα αγόρια. Το γεγονός αυτό προκύπτει από τις ιδιαιτερότητες της ιδιοσυγκρασίας των αγοριών και των κοριτσιών, τον τρόπο ανατροφής τους αλλά και τη θέση που έχουν στη σύγχρονη κοινωνία.

Συγκεκριμένα στις έρευνες της Spence (1998) για τον εντοπισμό του άγχους σε παιδιά σχολικής ηλικίας, των Reynolds και Richmond (1978) για τη μέτρηση του άγχους σε σχέση με τις ειλικρινείς απαντήσεις των παιδιών, των Greco, & Morris (2005) για τον συσχετισμό του κοινωνικού άγχους με τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, των Bogels et al.,(2001) για να διαπιστωθεί αν το κοινωνικό άγχος που εμφανίζουν τα παιδιά είναι αποτέλεσμα απορριπτικής ή υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς από τους γονείς, των Miers et al. (2008) για να διαπιστωθεί ο συσχετισμός αρνητικών ερμηνειών για την έκβαση προβληματικών καταστάσεων με το κοινωνικό άγχος, των Vassilopoulos, & Banerjee (2008) για να διαπιστωθεί η αρνητική ή θετική ερμηνεία που δίνουν σε διάφορα γεγονότα της καθημερινής ζωής τα παιδιά που εμφανίζουν κοινωνικό άγχος, των Torsheim, & Wold (2001a) για να διαπιστωθεί η σχέση μεταξύ του σχολικού άγχους, της υποστήριξης των παιδιών από συμμαθητές και δασκάλους και τα σωματικά συμπτώματα, των Zhao et al. (2012) για να μετρηθεί η καταλληλότητα της κλίμακας SCAS για τη μέτρηση του άγχους των παιδιών αυτής της ηλικίας, των Magelinskaitė et al. (2014) για να διαπιστωθεί η σχέση μεταξύ κοινωνικών δεξιοτήτων, μαθησιακών κινήτρων και σχολικού άγχους και των Murberg, & Bru

(2004) για να διερευνηθούν τα ψυχοσωματικά συμπτώματα που οφείλονται στο σχολικό άγχος, τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά σχολικού άγχους, σωματικών συμπτωμάτων και συσχετισμού με παράγοντες που προκαλούν το άγχος.

### **1.3.2 Επιπτώσεις σχολικού άγχους**

Για τη διαπίστωση του σχολικού άγχους των μαθητών και τον συσχετισμό του με διάφορους τομείς που αφορούν στα παιδιά έχουν γίνει, μέχρι σήμερα, πολλές έρευνες (Spence, 1998· Reynolds & Richmond, 1978· Masten et al., 1988· Korobili et al., 2010· Greco, & Morris, 2005· Bogels et al., 2001· Martin et al., 1997· Miers et al. 2008· Vassilopoulos, & Banerjee, 2008· Torsheim, & Wold, 2001a· Zhao et al., 2012· Rende & Plomin, 1992· Magelinskaitė et al., 2014· Rice et al., 2008· Punaro & Reeve, 2012· Piekarska, 2000· Murberg, & Bru, 2004· Breslau, Davis, & Prabucki, 1986· Cartwright-Hatton et al., 2005· Smith, & Prior, 1995· Beidel et al., 1991· Silverman et al., 1995· Muris et al., 1998· Κωνσταντοπούλου κ.α., 2015). Οι έρευνες αυτές μέτρησαν τον παράγοντα του άγχους σε σχέση με θέματα όπως οι καθημερινές καταστάσεις της ζωής, η χρήση των υπολογιστών, οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους, η συμπεριφορά των γονέων, η γνωστική επίδοση, οι προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες, η υποστήριξη από τους δασκάλους και τους συμμαθητές, οι κοινωνικές δεξιότητες και τα μαθησιακά κίνητρα, η συναισθηματική σύνδεση με το σχολείο, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, η σχέση με τη μητέρα, οι κοινωνικές δεξιότητες, τα αίτια εκδήλωσης του άγχους, το άγχος αξιολόγησης. Όλες οι έρευνες που προαναφέρθηκαν αποδείχτηκαν πολύ χρήσιμες, αναφορικά με τον εντοπισμό των αιτιών και των επιπτώσεων του άγχους και κάποιες από αυτές προτείνουν λύσεις για το πρόβλημα, αλλά στην πραγματικότητα οι λύσεις αυτές δεν ελέγχονται ως προς τα αποτελέσματά τους.

Όλες, όμως, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το σχολικό άγχος είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που επηρεάζεται άμεσα από το περιβάλλον του σχολείου (Piekarska, 2000), και έχει άμεση επίπτωση στη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και την υγεία των μαθητών, στους οποίους προκαλεί συναισθήματα ανασφάλειας, πίεσης, απόγνωσης, σύγχυσης και θυμού (D` Aurora, & Fimian, 1998).

Όσον αφορά στις βιολογικές συνέπειες, το άγχος μπορεί να πυροδοτήσει αδιευκρίνιστες διαδικασίες που προκαλούν και διατηρούν σωματικά προβλήματα

(Torsheim, & Wold, 2001a). Τα παιδιά που υποφέρουν από διαταραχές άγχους αντιμετωπίζουν σωματικά προβλήματα, όπως στομαχόπονο και πονοκέφαλο, πονόλαιμο, ναυτία, διαταραχές ύπνου, μυοσκελετικούς πόνους, ταχυκαρδίες ζαλάδες και υπερκόπωση (Siqueland et al., 1996· Brobeck et al., 2007· Murberg, & Bru, 2004). Τα παραπάνω συμπτώματα προέρχονται από το άγχος της αρνητικής επίδοσης του παιδιού και τις συνέπειες του στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (Sarason et al., 1958).

Αναφορικά με τον *συναισθηματικό τομέα*, το άγχος παίρνει συχνά τη μορφή ψυχολογικών προβλημάτων όπως άσχημη διάθεση, ευερεθιστότητα, νευρικότητα ή αδικαιολόγητη ανησυχία (Brobeck et al., 2007· Murberg, & Bru, 2004). Επιπρόσθετα, τα αγχώδη παιδιά εμφανίζουν νευρική κίνηση σώματος (ρυθμική κίνηση, ενασχόληση με τα ρούχα ή τα μαλλιά), νευρική ενασχόληση με τα αντικείμενα (παίξιμο ή δάγκωμα μολυβιών) και εκδήλωση ελλειμματικής προσοχής (παρατήρηση του περιβάλλοντα χώρου, έλλειψη συγκέντρωσης) (Wren, & Benson, 2004).

Ως προς τον *κοινωνικό τομέα*, το άγχος επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού, καθώς οδηγεί σε φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολία προσαρμογής (Neil, & Christensen, 2009· Siqueland et al., 1996· Spence, 1998· Garmezy et al., 1984). Επιπλέον, τα παιδιά αποκτούν *προβλήματα συμπεριφοράς*, όπως αυθάδεια προς τους δασκάλους, ενόχληση των άλλων παιδιών, ομιλία κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή υιοθέτηση του ρόλου του γελωτοποιού της τάξης (D` Aurora & Fimian, 1998).

Ταυτόχρονα, το σχολικό άγχος σχετίζεται με χαμηλή *ακαδημαϊκή επίδοση* και διαταραγμένες ακαδημαϊκές λειτουργίες του παιδιού (Neil, & Christensen, 2009· Garmezy et al., 1984). Τα παιδιά που έχουν αυξημένο σχολικό άγχος μπλοκάρουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και δεν αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να γίνουν μελλοντικά υπεύθυνοι πολίτες, γονείς και εργαζόμενοι (Elias, 1989).

### **1.3.3 Κοινωνικό σχολικό άγχος**

Το κοινωνικό άγχος είναι μια χρόνια κατάσταση και χαρακτηρίζεται από εκτεταμένο και παράλογο φόβο για τις κοινωνικές καταστάσεις. Προκαλείται από τον φόβο να γίνει κάποιος αντικείμενο παρατήρησης και κριτικής. Οι άνθρωποι που εκδηλώνουν αυτό το είδος άγχους φοβούνται να κάνουν λάθη ή να ταπεινωθούν μπροστά στους άλλους, να μιλήσουν σε ακροατήριο, να φάνε ή να πιουν μπροστά σε άλλους, να δουλέψουν

μπροστά σε άλλους, να γίνουν το επίκεντρο της προσοχής, να αλληλεπιδράσουν με άλλους ανθρώπους, να κάνουν ερωτήσεις, να εκτεθούν σε άγνωστους ανθρώπους και στη διερευνητική τους ματιά και διακατέχονται από διαρκή ανησυχία για αρνητική αξιολόγηση, που μπορεί να προκύψει από τη δημόσια έκθεση ή ταπεινωτικές καταστάσεις. Το άγχος αυτό γίνεται επικίνδυνο, καθώς οδηγεί το άτομο σε μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, λόγω της αποφυγής κοινωνικών καταστάσεων. (American Psychiatric Association, 1994· Greco, & Morris, 2005).

Τα παιδιά που εκδηλώνουν κοινωνικό άγχος έχουν την τάση να ερμηνεύουν τις καταστάσεις με αρνητικό τρόπο και να αποδίδουν ενοχή για ήπια δυσάρεστες καταστάσεις στον εαυτό τους ή στην αρνητική στάση κάποιου άλλου απέναντί τους (Δεν με συμπαθούν, με βρίσκουν βαρετό). Ακόμα, τα παιδιά αυτά τείνουν να αντιστρέφουν τις θετικές καταστάσεις, να τις αποτυπώνουν με αρνητικό τρόπο και να τις θεωρούν απειλητικές για τον εαυτό τους στο μέλλον (Vassilopoulos, & Banerjee, 2008· Miers et al., 2008). Το κοινωνικό άγχος στα παιδιά συνδέεται με αρνητικές συμπεριφορές και συναισθήματα που συμπεριλαμβάνουν χρήση ουσιών, μαθησιακά προβλήματα, άρνηση για το σχολείο και ψυχολογικά προβλήματα όπως κατάθλιψη, κοινωνική απομόνωση και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Greco, & Morris, 2005).

Τα αίτια του κοινωνικού άγχους μπορεί να είναι βιολογικά, ψυχολογικά ή περιβαλλοντικά. *Βιολογικά*: Το κοινωνικό άγχος σχετίζεται με την εσφαλμένη λειτουργία νευρώνων που ρυθμίζουν του συναίσθημα. *Ψυχολογικά*: Το κοινωνικό άγχος μπορεί να προκληθεί από τραυματικές εμπειρίες, όπως ο σχολικός εκφοβισμός ή η απόρριψη από τους συνομηλίκους. *Περιβαλλοντικά*: Οι άνθρωποι που εμφανίζουν κοινωνικό άγχος διαμορφώνουν τον φόβο τους παρατηρώντας συμπεριφορές άλλων (Bogels et al. 2001).

Μεγάλο ρόλο στην περιβαλλοντική επιρροή παίζει η οικογένεια των παιδιών, καθώς η οικογένεια είναι το πρώτο περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν κοινωνικές συμπεριφορές και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους ως κοινωνικά όντα, βασιζόμενα στις αλληλεπιδράσεις τους με τα μέλη της (Bogels et al., 2001). Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά εμφανίζουν έντονο κοινωνικό άγχος, όταν περιορίζονται κοινωνικά ή υπερπροστατεύονται από τους γονείς, με αποτέλεσμα να μην αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, ως μέρος της φυσιολογικής τους ανάπτυξης (American Psychiatric Association, 1994). Συγκεκριμένα, τρεις γονεϊκές πρακτικές δημιουργούν κοινωνικούς φόβους στα παιδιά: η ανησυχία των γονέων για τη γνώμη των άλλων ανθρώπων, η κοινωνική απομόνωση του παιδιού από τους γονείς και η μειωμένη κοινωνική δράση

της οικογένειας (Bruch, 1989). Μια άλλη συμπεριφορά που μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικό άγχος των παιδιών είναι η επικριτική στάση των γονέων. Ταυτόχρονα, η έλλειψη ζεστασιάς ή η υπερπροστατευτικότητα μπορούν να οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση (Bogels et al. 2001).

Μεταφέροντας τα παραπάνω στοιχεία στο σχολικό πλαίσιο, γίνεται αντιληπτό ότι ο κοινωνικός παράγοντας είναι ένας από τους σημαντικότερους για την ομαλή διαβίωση του παιδιού στο σχολείο. Καθώς είναι κοινά αποδεκτό το δικαίωμα των παιδιών να συμμετέχουν στις κοινωνικές δομές και να αναπτύσσουν τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες, τα σχολεία οφείλουν να αποτελούν ένα μέρος στο οποίο τα παιδιά γίνονται αποδεκτά με τις ιδιαιτερότητές τους και τους δικούς τους όρους, ενώ ταυτόχρονα συμπεριλαμβάνονται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Ferm Almqvista, & Christophersen, 2016). Η επιτυχής προσαρμογή στο σχολείο απαιτεί όχι μόνο γνωστικές δεξιότητες, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή την ικανότητα των παιδιών να εφαρμόζουν κοινωνικές συμπεριφορές που εξυπηρετούν σκοπούς στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Τέτοιες δεξιότητες είναι ο αυτοέλεγχος, η αυτοεκτίμηση, η ικανότητα να ακολουθούν κατευθύνσεις και κανόνες, η γνώση μηχανισμών επίλυσης συγκρούσεων, δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας (Magelinskaitė et al., 2014).

Δεν είναι τυχαίο ότι το κοινωνικό άγχος εμφανίζεται έντονα στη σχολική και εφηβική ηλικία, οπότε είναι πρωταρχική ανάγκη του ατόμου να ανήκει στην ομάδα συνομηλίκων (Miers et al., 2008). Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς μέσα σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά μαθαίνουν τον τρόπο να μοιράζονται, να περιμένουν τη σειρά τους, να αλληλεπιδρούν με τους άλλους και να βάζουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου (Ginsburg et al., 1998). Το να έχεις κάποιος, έστω και έναν φίλο κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, μειώνει τα επίπεδα απομόνωσης και άγχους και ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες εμφάνισης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (Greco, & Morris, 2005).

Το κοινωνικό άγχος επηρεάζει και επηρεάζεται από τον παράγοντα της αποδοχής των παιδιών από τους συνομηλίκους. Τα παιδιά που εμφανίζουν κοινωνικό άγχος έχουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες και αλληλεπιδρούν ελάχιστα με την ομάδα των συνομηλίκων (Greco, & Morris, 2005). Υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις παιδιών που δεν υπολείπονται σε κοινωνικές δεξιότητες, αλλά πιστεύουν ότι υπολείπονται, γεγονός που οδηγεί σε υπονόμηση της αυτοπεποίθησής τους σε κοινωνικές καταστάσεις (Cartwright-Hatton et al., 2005). Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά αυτής της



ηλικίας που απορρίπτονται ή παραμελούνται από τους συνομηλίκους παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά κοινωνικού άγχους και επειδή δείχνουν μεγάλη ανησυχία για την εκτίμηση των άλλων στο πρόσωπό τους, συχνά εκδηλώνουν κοινωνική απομόνωση. Το σχολικό κοινωνικό άγχος εκδηλώνεται με την αποφυγή οποιασδήποτε συνεύρεσης με τους συνομηλίκους σε δραστηριότητες όπως φαγητό στον χώρο εστίασης του σχολείου, συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες και συμμετοχή σε συζητήσεις μεταξύ συνομηλίκων (Greco, & Morris, 2005). Συνδέεται με χαμηλά επίπεδα αποδοχής από την ομάδα συνομηλίκων και δυσκολία στη δημιουργία στενών σχέσεων (Greco, & Morris, 2005). Έχει παρατηρηθεί ότι η έλλειψη σχέσεων με τους συνομηλίκους κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας συνδέεται με δυσκολίες προσαρμογής στην εφηβική περίοδο και τα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής του ατόμου (Ginsburg et al., 1998). Οπότε, η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων είναι ένας σημαντικός παράγοντας βραχύχρονης και μακρόχρονης κοινωνικής προσαρμογής (Greco, & Morris, 2005). Ταυτόχρονα, τα παιδιά που έχουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση στο σχολείο και έχουν περισσότερες πιθανότητες να απορριφθούν από τους συνομηλίκους τους.

Επιπλέον, οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών επηρεάζουν την ποιότητα της σχέσης μεταξύ δασκάλου και παιδιού. Αυτή είναι άλλη μία σημαντική παράμετρος για την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο (Magelinskaitė et al., 2014).

Η αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους συνίσταται στη καθοδήγηση των σκέψεων του ατόμου σε μια πιο λογική κατεύθυνση με στόχο την παύση αποφυγής κοινωνικών καταστάσεων, στη διδασκαλία τρόπων αντιμετώπισης των καταστάσεων που πυροδοτούν τα συμπτώματα, και στη σταδιακή έκθεση σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής (American Psychiatric Association, 1994). Τα παιδιά θα πρέπει να αντιληφθούν ότι οι καταστάσεις είναι λιγότερο αρνητικές απ' ό,τι νομίζουν και να κατανοήσουν τις συνέπειες αυτού του τρόπου σκέψης για τους ίδιους (Vassilopoulos, & Banerjee, 2008). Ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης είναι η υπόδειξη της θετικής έκβασης των καταστάσεων (Miers et al., 2008).

### **1.3.4 Γενικευμένο σχολικό άγχος**

Το γενικευμένο άγχος χαρακτηρίζεται από επίμονη και εκτεταμένη ανησυχία για τα γεγονότα της καθημερινής ζωής. Τα άτομα που εκδηλώνουν γενικευμένο άγχος περιμένουν να συμβεί το χειρότερο, ακόμα και όταν δεν υπάρχει κανένας λόγος

ανησυχίας και προβλέπουν την καταστροφή σε τομείς όπως η υγεία, η οικονομική κατάσταση, η οικογένεια, η εργασία (American Psychiatric Association, 1994). Παράγοντες που χαρακτηρίζουν το γενικευμένο άγχος είναι η μη ανοχή στην αβεβαιότητα, ο αρνητικός προσανατολισμός στην επίλυση προβλημάτων και η αποφυγή ενασχόλησης με τα θέματα που προκαλούν άγχος. Πιο συγκεκριμένα η αβεβαιότητα είναι ένας ιδιαίτερα στρεσογόνος παράγοντας, που εμποδίζει το άτομο να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά καθημερινές καταστάσεις. Επιπρόσθετα, οι άνθρωποι που εμφανίζουν γενικευμένο άγχος έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα ως απειλητικά και άλυτα και συνήθως απογοητεύονται όταν αυτά προκύπτουν. Πιστεύουν ότι οι ανησυχίες τους είναι ανεξέλεγκτες και επιζήμιες, αλλά ταυτόχρονα τους βοηθούν να αποτρέψουν άσχημα πράγματα από το να συμβούν και τους προετοιμάζουν για οτιδήποτε κακό συμβεί (Donovan et al., 2016).

Η τυπική ηλικία που εμφανίζεται το γενικευμένο άγχος είναι τα 8-10 χρόνια ηλικίας του παιδιού (Donovan et al., 2016). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά που εμφανίζουν συμπτώματα γενικευμένου άγχους παλεύουν με το ανυπόφορο βάρος πολλαπλών και έντονων σκέψεων. Αυτές οι σκέψεις απαιτούν υψηλότερο επίπεδο γνωστικών λειτουργιών, γι' αυτό και το άγχος εμφανίζεται στην παιδική ηλικία, όταν τα παιδιά αρχίζουν να σκέφτονται περισσότερο αφηρημένα για τον εαυτό τους και το μέλλον (Kolomeyer, & Renk, 2016).

Τα παιδιά που εμφανίζουν γενικευμένο άγχος ανησυχούν εκτεταμένα για συμπεριφορές του παρελθόντος, έχουν έντονη ανάγκη για ασφάλεια, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση της αβεβαιότητας, έχουν αρνητικό προσανατολισμό στην επίλυση προβλημάτων, προσπαθούν να αποφύγουν απειλητικά ερεθίσματα και έχουν αρνητικές απόψεις για την ανησυχία (Donovan et al., 2016· Ginsburg et al., 1998). Επίσης εκδηλώνουν μικρή ανοχή στην αβεβαιότητα, υποτίμηση της ικανότητας αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, υπερτίμηση της πιθανότητας αρνητικής έκβασης τους και γενικότερη ανησυχία για διάφορα θέματα της καθημερινής ζωής (Martin et al., 1997· Donovan et al., 2016). Επιπλέον, επιδιώκουν να έχουν τέλειες επιδόσεις σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες (αθλητικές, ακαδημαϊκές, κοινωνικές), επιζητούν επιβεβαίωση για τον εαυτό τους, είναι υπερευαίσθητα στην κριτική και αναζητούν διαρκώς τρόπους να ευχαριστούν τους άλλους.

Ταυτόχρονα, διακατέχονται από ένταση, ανησυχία (υγεία, φυσικές καταστροφές), ανάγκη για διασφάλιση, ευερεθιστότητα, αρνητική εικόνα εαυτού, χαμηλή αυτοεκτίμηση και σωματικά συμπτώματα (Masi et al., 1999· Silverman et al., 1995·

Donovan et al., 2016). Οι αρνητικές συνέπειες του γενικευμένου άγχους για τα παιδιά, περιλαμβάνουν προβλήματα συγκέντρωσης, διαταραχές ύπνου, νευρικές συνήθειες (ονυχοφαγία), μαθησιακές δυσκολίες, σχολική απομόνωση (λόγω της μειωμένης αυτοπεποίθησης και της απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων), κόπωση, δυσκολία συγκέντρωσης, ευερεθιστότητα, μυϊκή ένταση (Donovan et al., 2016· Masi et al., 1999).

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά που εκδηλώνουν γενικευμένο άγχος ανησυχούν για γεγονότα που δεν συμβαίνουν ποτέ ή συμβαίνουν σπάνια (Silverman et al., 1995). Επιπλέον η εκτεταμένη ανησυχία που είναι δύσκολο να ελεγχθεί, δεν επικεντρώνεται σε συγκεκριμένη κατάσταση ή αντικείμενο και δεν προκαλείται από πρόσφατα γεγονότα (Masi et al., 1999).

Πιστεύεται ότι το γενικευμένο άγχος προκαλείται από τραυματικά γεγονότα, τρομακτικές εμπειρίες ή ανασφάλειες της παιδικής ηλικίας (American Psychiatric Association, 1994).

Όπως προαναφέρθηκε, το γενικευμένο άγχος χαρακτηρίζεται από επίμονες και ανεξέλεγκτες σκέψεις και εικόνες που επικεντρώνονται στην επίλυση μελλοντικών προβλημάτων. Αυτά τα χαρακτηριστικά όμως, όταν αφορούν κοινωνικές καταστάσεις αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα και του κοινωνικού άγχους. Συγκεκριμένα τα άτομα που εκδηλώνουν κοινωνικό άγχος έχουν αρνητικές σκέψεις για ενδεχόμενες κοινωνικές καταστάσεις και για την εικόνα που οι άλλοι έχουν γι' αυτούς. Αυτές οι αρνητικές σκέψεις που λαμβάνουν χώρα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι συχνά επαναλαμβανόμενες και το γεγονός αυτό υποδεικνύει μεγάλο βαθμό συσχέτισης μεταξύ κοινωνικού και γενικευμένου άγχους (Hearn et al., 2016).

### **1.3.5 Αντιμετώπιση σχολικού άγχους**

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, το μακροχρόνιο άγχος που δεν αντιμετωπίζεται εγκαίρως με αποτελεσματικούς τρόπους, οδηγεί τα παιδιά σε συναισθηματική εξάντληση με τη δημιουργία διαφόρων συναισθηματικών προβλημάτων (αγοραφοβία, επικοινωνιακό άγχος, απομόνωση) που προεκτείνονται και στην ενήλικη ζωή των παιδιών, και σε συναισθήματα ματαιότητας και απάθειας απέναντι στους περιβαλλοντικούς παράγοντες (D` Aurora, & Fimian, 1998· Bittner et al., 2007). Για πολλά παιδιά και εφήβους ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τα γεγονότα ζωής και τις

διάφορες οικογενειακές καταστάσεις, μπορεί να είναι επιβλαβής για την υγεία τους (D` Aurora, & Fimian, 1998).

Όπως προαναφέρθηκε, το άγχος είναι αποτέλεσμα τόσο κληρονομικών, όσο και περιβαλλοντικών παραγόντων. Σε ό,τι αφορά τα βιολογικά χαρακτηριστικά του παιδιού η παρέμβαση είναι αδύνατη. Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες όμως θα μπορούσαν να υπάρξουν τροποποιήσεις που δεν ευνοούν την εκδήλωση του άγχους. Οι τροποποιήσεις αυτές είναι ευθύνη εκείνων που φροντίζουν το παιδί, οι οποίοι επιδρούν άμεσα στην ανάπτυξη του (Kolomeyer, & Renk, 2016).

Ο τρόπος αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Οι στρατηγικές που υιοθετούνται είναι επίκτητες, επομένως μπορούν να διαφοροποιηθούν (Ryan, 1989). Ο έλεγχος του άγχους βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη σχέση με τους συνομηλίκους (Magelinskaitė et al., 2014). Είναι γνωστό ότι οι δεξιότητες σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων βελτιώνονται με την ηλικία, καθώς η γνωστική ανάπτυξη παίζει σημαντικό ρόλο στη λειτουργία αυτή (Ryan, 1989). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι καθοριστικές για τις ψυχολογικές, συναισθηματικές και σωματικές επιπτώσεις του άγχους (Kraag et al., 2006). Υπάρχουν δύο τρόποι αντιμετώπισης του άγχους: η επικέντρωση στο πρόβλημα, που αναφέρεται στην προσπάθεια τροποποίησης του εκάστοτε αγχογόνου παράγοντα και η επικέντρωση στο συναίσθημα, που αναφέρεται στην προσπάθεια ελέγχου των συναισθημάτων που προκαλούνται από τον αγχογόνο παράγοντα (Kraag et al., 2006).

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση του άγχους στηρίζεται στην ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις που αποδεικνύονται αγχογόνες (D` Aurora, & Fimian, 1998). Ο McNamee (1982) χωρίζει τα παιδιά σε τρία επίπεδα, ανάλογα με την αντίδρασή τους στο άγχος: σε εκείνα που μπορούν εύκολα να προσπεράσουν την αγχογόνο εμπειρία και να την μετατρέψουν σε κάτι θετικό, σε εκείνα που χρειάζονται κάποια προσπάθεια για να ανταπεξέλθουν στην αγχογόνο εμπειρία και σε εκείνα που αδυνατούν να υιοθετήσουν τρόπους αντιμετώπισης της αγχογόνου εμπειρίας.

Οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις στο παιδικό άγχος έχουν γνωστικό – συμπεριφοριστικό χαρακτήρα. Οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του παιδικού άγχους έχουν στόχο την αναγνώριση από το ίδιο το παιδί των καταστάσεων που προκαλούν το άγχος, έτσι ώστε να ενεργοποιεί τους αμυντικούς μηχανισμούς και να εναλλάσσει τα ερεθίσματα του άγχους με πιο ρεαλιστικές εικόνες. Αυτός ο στόχος επιτυγχάνεται μέσα από την ενθάρρυνση του παιδιού να βλέπει τις καταστάσεις από διαφορετική σκοπιά, έτσι ώστε να αντικαταστήσει τις γνωστικές του παραστάσεις με

άλλες, οι οποίες βρίσκονται πιο κοντά στην πραγματικότητα. Με τον τρόπο αυτόν το παιδί συνειδητοποιεί την ασφάλεια των καταστάσεων και ανακαλεί την ασφάλεια αυτή στη μνήμη του κάθε φορά που συναντά παρόμοιες καταστάσεις (Kolomeyer, & Renk, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, για την αντιμετώπιση του άγχους χρησιμοποιούνται γνωστικές-συμπεριφοριστικές θεραπείες που επικεντρώνονται στην αναγνώριση των συναισθημάτων άγχους και τις σωματικές αντιδράσεις, την αποσαφήνιση των συμπεριφορών σε προκλητές καταστάσεις άγχους, τη δημιουργία σχεδίου αντιμετώπισης της κατάστασης, την εκτίμηση των αντιδράσεων και την ενίσχυση των τρόπων διαχείρισης, όπου κρίνεται απαραίτητο. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι η έκθεση στο ερέθισμα του άγχους, η εφαρμογή τεχνικών χαλάρωσης και ηρεμίας, η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες και η γνωστική αναδόμηση (Rodebaugh et al., 2004).

Η *γνωστική αναδόμηση* είναι μια μέθοδος αντιμετώπισης του άγχους μέσα από την οποία τα στοιχεία που ερμηνεύονται από το άτομο ως απειλές μπορούν να μετατραπούν σε προκλήσεις, πάνω στις οποίες μπορούν να ασκούν έλεγχο (Sarason, 1984). Η γνωστική αναδόμηση βασίζεται στη λογική ότι το άγχος δεν προκαλείται από την κατάσταση, την οποία βιώνει το άτομο, αλλά από τις σκέψεις που αφορούν στη συγκεκριμένη κατάσταση. Στη γνωστική αναδόμηση το άτομο παραθέτει όλες τις σκέψεις του για τον παράγοντα άγχους και με την κατάλληλη καθοδήγηση από κάποιον ειδικό προσπαθεί να απομονώσει τις αρνητικές σκέψεις και να τις μετατρέψει σε θετικές (Rodebaugh et al., 2004).

Η *έκθεση στο ερέθισμα του άγχους* στηρίζεται στην υπόθεση ότι το άτομο πρέπει να βιώσει πλήρως την κατάσταση που φοβάται, έτσι ώστε να υπάρξει αλλαγή στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του. Η έκθεση σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος είναι συνήθως εκτεταμένης διάρκειας, με την προσδοκία να δημιουργηθούν νέες εγκεφαλικές συνάψεις, που θα μειώσουν το άγχος στη συγκεκριμένη κατάσταση. Μέσα από την επαναλαμβανόμενη έκθεση, το άτομο μαθαίνει ότι η πιθανότητα βλάβης ή κινδύνου από το συγκεκριμένο ερέθισμα είναι ελάχιστη (Silverman et al., 1995).

Η *εφαρμογή τεχνικών χαλάρωσης και ηρεμίας* χρησιμοποιούνται για να μειώσουν τα ψυχοσωματικά συμπτώματα που συνοδεύουν το άγχος. Λειτουργεί συνήθως συνδυαστικά με την σταδιακή έκθεση στο ερέθισμα, προκειμένου να παραχθούν νέες αντιδράσεις.

Η *εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες* χρησιμοποιείται κυρίως στην αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους που προκαλείται από ανεπαρκείς μηχανισμούς κοινωνικοποίησης. Πρόκειται για τη διδασκαλία και την εφαρμογή κοινωνικών δεξιοτήτων που υποστηρίζεται από επίδειξη των δεξιοτήτων, δοκιμές, ανατροφοδότηση και θετική ενίσχυση (Rodebaugh et al., 2004).

Παρά την επιτυχία των παρεμβάσεων αυτών στη μείωση του άγχους, πολλά παιδιά παρουσιάζουν παλινδρόμηση ως προς την εμφάνιση των συμπτωμάτων άγχους. Γι' αυτό η συμμετοχή της οικογένειας στις παρεμβάσεις αυτές θεωρείται καθοριστική και απαραίτητη (Kolomeyer, & Renk, 2016).

Οι παράγοντες προστασίας απέναντι στο σχολικό άγχος είναι (όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού) η θετική στάση ζωής, η αυτοπεποίθηση, οι ικανότητες, (όσον αφορά στο κοινωνικό περιβάλλον) το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον και η συμπαράσταση από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπως το σχολείο (Smith, & Prior, 1995). Επομένως, η ασφάλεια στο σχολείο και την οικογένεια μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν το άγχος. Οι γονείς και οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ανοιχτοί στην επικοινωνία με τα παιδιά και να τους παρέχουν βοήθεια και υποστήριξη, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις αγχογόνες καταστάσεις (D' Aurora, & Fimian, 1998). Επιπλέον οι υπεύθυνοι για το παιδί ενήλικες οφείλουν να παρέχουν στο παιδί ευκαιρίες επαναλαμβανόμενης έκθεσης στους παράγοντες άγχους, ενισχύοντας και προάγοντας ταυτόχρονα την αυτονομία του. Επειδή αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης είναι πιθανό να δημιουργήσει στο παιδί έντονο άγχος, πραγματοποιείται ταυτόχρονη θετική ενίσχυση από τους ενήλικους (Kolomeyer, & Renk, 2016).

Οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση του άγχους των παιδιών. Κάθε φορά που ο γονέας αντιλαμβάνεται ότι το παιδί του βρίσκεται υπό την επήρεια άγχους, θα πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να του μιλήσει με λεπτομέρειες για την εμπειρία του, εκφράζοντας τα συναισθήματά του, να το βοηθήσει να αντιληφθεί την πραγματική διάσταση του θέματος, παρέχοντάς του ασφάλεια και να επαναλάβει τη συζήτηση του θέματος, όποτε αυτό είναι αναγκαίο. Η αγάπη, η υποστήριξη και η επικοινωνία είναι απαραίτητα στοιχεία της σχέσης μεταξύ γονέων – παιδιών (D' Aurora, & Fimian, 1998).

Από την άλλη πλευρά, το σχολείο έχει τον αντιφατικό ρόλο να αποτελεί πηγή άγχους για τους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα και παράγοντα ανακούφισης από το άγχος (Elias, 1989). Άλλωστε το σχολικό άγχος συνδέεται άρρηκτα με τη μαθησιακή επίδοση. Η αντιμετώπιση του σχολικού άγχους μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη προσπάθεια του

παιδιού, ταχύτερη ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων και σταδιακά υψηλότερη επίδοση (Magelinskaitė et al., 2014). Το σχολείο θεωρείται κατάλληλη αφετηρία για την προαγωγή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης του άγχους. Τα προγράμματα που εφαρμόζονται μέσω του σχολείου μπορούν να μειώσουν πολλά από τα προβλήματα αντιμετώπισης του άγχους όπως ο χρόνος που χρειάζεται, ο τόπος, η μεταφορά και η οικονομική επιβάρυνση (Neil, & Christensen, 2009). Το σχολικό άγχος μπορεί να αντιμετωπιστεί με την προώθηση τρόπων επίτευξης της σχολικής επιτυχίας, τη διδασκαλία τρόπων αντιμετώπισης του άγχους στη σχολική τάξη, τη διασφάλιση της σωματικής ακεραιότητας, τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που ευνοούν τον διάλογο, την κριτική σκέψη και την αυτενέργεια (Elias, 1989).

Ο ρόλος του δασκάλου είναι σημαντικός για τη μείωση του σχολικού άγχους. Οι δάσκαλοι οφείλουν να είναι φιλικοί, να διαθέτουν αίσθηση του χιούμορ, να αποφεύγουν τη χρήση απειλητικών λέξεων, να επικεντρώνουν την προσοχή τους στον μαθητή και να βρίσκουν τρόπους να προκαλούν το ενδιαφέρον του για τα μαθησιακά αντικείμενα (Punsiri et al., 2014). Ταυτόχρονα, οι δάσκαλοι είναι σε θέση να εφαρμόσουν διάφορες στρατηγικές, προκειμένου να εκπαιδεύσουν τους μαθητές να ανταπεξέρχονται σε αγχογόνες καταστάσεις. Η εξάσκηση και η εφαρμογή τεχνικών μείωσης του άγχους, επιτρέπει στα παιδιά να αντιμετωπίζουν με θετικότερο τρόπο τα προβλήματα της καθημερινής τους ζωής. Οι δάσκαλοι μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράσουν τους φόβους τους σε μικρές ομάδες συζήτησης ή και ατομικά, παρέχοντας τους υποστήριξη και κατανόηση (D` Aurora, & Fimian, 1998). Η συναισθηματική σύνδεση των παιδιών με το σχολείο, η αίσθηση του «ανήκειν» και η οικειότητα με τους συμμαθητές και τους δασκάλους έχουν συνδεθεί με μειωμένες εκδηλώσεις θυμού και βίας, καθώς και με χαμηλά επίπεδα σχολικού άγχους. Για να αυξήσουν τη συναισθηματική σύνδεση των παιδιών, οι δάσκαλοι οφείλουν να παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες αυτενεργούς μάθησης, να επιβραβεύουν τα παιδιά για την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και να ενθαρρύνουν τη συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Rice et al., 2008). Επιπλέον, η κοινωνική υποστήριξη και η παροχή ενός ευρέος φάσματος δράσεων από τους συμμαθητές (αποδοχή, επιβεβαίωση αυτοεκτίμησης, βοήθεια με τις εργασίες) προστατεύει τον μαθητή από τις επιβλαβείς συνέπειες του σχολικού άγχους (Torsheim, & Wold, 2001b).

## 1.4 Η Τέχνη

Η Τέχνη είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας, γι' αυτό και αποτελεί αντικείμενο μελέτης διαφόρων επιστημών. Οι φιλόσοφοι ασχολούνται με το οντολογικό στάδιο των έργων τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας. Οι κοινωνιολόγοι και οι ανθρωπολόγοι εξετάζουν τις μορφές της Τέχνης, καθώς και τις επιδράσεις της (οικονομικές, πολιτικές, πνευματικές, πρακτικές, κοινωνικές) στους ανθρώπους. Οι ψυχολόγοι και οι ψυχαναλυτές αναζητούν τη χρησιμότητα της Τέχνης για τους ανθρώπους (Dissanayake, 1988:3).

Παρά το γεγονός ότι η λέξη Τέχνη γίνεται αντιληπτή από όλους, είναι δύσκολο να διατυπωθεί ο ορισμός της (Dissanayake, 1988:4). Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει από το παρελθόν ως σήμερα για να καταλήξουν οι φιλόσοφοι και οι επιστήμονες σε έναν συγκεκριμένο ορισμό. Από τον Αριστοτέλη και τον Πλάτωνα, ως τον Χάιντεγκερ και τον Μπρεχτ, οι άνθρωποι του πνεύματος έδωσαν διάφορους ορισμούς, οι οποίοι αλληλοαναιρούνταν. Ακόμα και σήμερα ένας καθολικός ορισμός για την Τέχνη αμφισβητείται.

Παρόλα αυτά, για να γίνει εφικτή η προσπάθεια ενασχόλησης με ένα θέμα, είναι απαραίτητη προϋπόθεση η κατανόηση της σημασίας του θέματος, γι' αυτό για την παρούσα εργασία θα γίνουν αποδεκτοί κάποιοι από τους σύγχρονους ορισμούς.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Μπαμπινιώτη (2002:1758) «*Τέχνη είναι η ελεύθερη δημιουργική έκφραση του ανθρώπου με έργα που διέπονται από αισθητικούς κανόνες*», ενώ «*έργο Τέχνης είναι κάθε δημιουργία που έχει αισθητικό χαρακτήρα*». Αντίστοιχα, σύμφωνα με τον Laughlin (2004) η Τέχνη είναι ένα σύστημα συμβόλων, που αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου πολιτισμικού και εμπειρικού πλαισίου μιας κοινωνίας, δηλαδή αποτελεί μια αναπόφευκτη έκφραση της ανθρώπινης φύσης και ευαισθησίας, μια προσπάθεια επικοινωνίας του κόσμου και του εαυτού μέσω του συμβολισμού. Ο Davis (1991:4) διατείνεται ότι η Τέχνη είναι μίμηση ή αντιπροσώπευση, συναίσθημα που ανακαλείται σε κατάσταση ηρεμίας, έκφραση συναισθήματος, αλληλεπίδραση μορφών και εικονικό σύμβολο των συναισθημάτων. Ο Arnheim (1994:7) πιστεύει ότι η Τέχνη είναι το μέσο της αποτύπωσης της φύσης, του κόσμου και της ζωής στα ανθρώπινα μάτια και αυτιά. Ο σκοπός της Τέχνης είναι να μεταλαμπαδεύσει την αίσθηση των πραγμάτων όπως αυτά γίνονται αντιληπτά και όχι όπως είναι γνωστά (Rivkin, & Ryan, 2017).



Η λέξη Τέχνη περιλαμβάνει τις εικαστικές τέχνες (ζωγραφική, γλυπτική), τη μουσική, τον χορό, την ποίηση και τη Δραματική Τέχνη (Dissanayake, 1988:4). Για πολλά χρόνια οι ιστορικοί της Τέχνης μελετούσαν μόνο τις εικόνες και τα χειροπιαστά αντικείμενα ως δημιουργία των ανθρώπων, τα οποία είχαν κατηγοριοποιήσει σε αντικείμενα αρχιτεκτονικής, γλυπτικής, οπτικής τέχνης (ζωγραφικής, φωτογραφίας) και έργα τέχνης (κεραμικά και μεταλλικά αντικείμενα, κοσμήματα). Τα τελευταία χρόνια, όμως, οι επιστήμονες ασχολούνται και με τη μουσική, τη δραματική τέχνη και τον χορό, αφού ο διαχωρισμός μεταξύ «Καλών Τεχνών» και «Τέχνης» τείνει να εξαλειφθεί (Kleiner, 2017), καθώς γίνεται κοινά παραδεκτό ότι όλες οι μορφές Τέχνης πηγάζουν από το ανθρώπινο μυαλό και τη δυναμική αλληλεπίδρασή του με τον κόσμο (Laughlin, 2004).

Η Τέχνη αφορά σε δραστηριότητες που παράγουν έργα Τέχνης. Για να θεωρηθεί ένα έργο ως Τέχνη οφείλει να πληροί τις παρακάτω προδιαγραφές: να έχει θετικές αισθητικές ιδιότητες όπως ομορφιά, χάρη και κομψότητα (ιδιότητες που προσφέρουν αισθητική ευχαρίστηση), να εκφράζει συναισθήματα, να είναι προκλητικό για το πνεύμα (να αμφισβητεί απόψεις και τρόπους σκέψης), να είναι σύνθετο και συνεκτικό, να μεταβιβάζει σύνθετα μηνύματα, να εκφράζει μια ατομική οπτική, να προωθεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, να είναι προϊόν εξελιγμένων δεξιοτήτων, να ανήκει σε μια καθιερωμένη μορφή Τέχνης και να είναι το αποτέλεσμα προσπάθειας δημιουργίας ενός έργου Τέχνης (Noel, 2000:28). Αντίστοιχα, για τον Laughlin (2004), τα έργα Τέχνης περιλαμβάνουν τρεις βασικές διαστάσεις: την αισθητική (έλξη και ομορφιά), τη σπουδαιότητα (νόημα και σχέση μεταξύ του αντικειμένου και της κοσμοθεωρίας κάθε κοινωνίας) και την πρακτικότητα (τη χρησιμότητα, τον σκοπό, την πρόθεση και τη λειτουργία). Από κάποιους πιστεύεται ότι ένα αντικείμενο αποτελεί έργο Τέχνης αν εκτελεί μια συγκεκριμένη λειτουργία (συνήθως να είναι αξιόλογο αισθητικής εμφάνισης), ενώ από κάποιους άλλους ένα αντικείμενο είναι έργο Τέχνης αν έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες και διαδικασίες (Davis, 1991: 21).

Παρόλο που η Τέχνη δεν αναπτύσσεται στον ίδιο βαθμό σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες, είναι κοινά αποδεκτό ότι σε κάθε ανθρώπινη ομάδα που υπάρχει σήμερα ή υπήρξε στο παρελθόν, παρατηρείται η τάση ανταπόκρισης στην Τέχνη μέσα από τον χορό, το τραγούδι, τη γλυπτική, τη δραματοποίηση, τη διακόσμηση, την ποίηση και τη δημιουργία εικόνων (Dissanayake, 1988:6). Οι εθνολόγοι έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι περισσότερες κοινωνίες στον πλανήτη παράγουν Τέχνη, η οποία αποτελεί έκφραση της κοσμοθεωρίας κάθε κοινωνίας (Laughlin, 2004). Καθώς η Τέχνη

είναι ένα πολιτιστικό φαινόμενο, διαφοροποιείται από πολιτισμό σε πολιτισμό, από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία (Dissanayake, 1988:4).

Τελικά, η Τέχνη είναι ένας σημαντικός τομέας της ανθρώπινης ζωής και αφορά σε πολλές από τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Ταυτόχρονα, μπορεί να αποτελέσει το μέσο αισθητικής καλλιέργειας και επηρεάσει την αντιληπτική, γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και πνευματική προοπτική του ατόμου (VanLith, 2016). Άλλωστε, η σύνδεση της φαντασίας και του πνεύματος, όπως αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την Τέχνη, είναι θεμελιακής σημασίας για την ανθρωπότητα (Laughlin, 2004). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό, ότι ένα τέτοιο σημαντικό «εργαλείο» δεν θα μπορούσε να είναι αποκομμένο από την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **1.4.1 Η Τέχνη στην εκπαίδευση**

Τα τελευταία χρόνια οι ειδικοί της Εκπαίδευσης αναζητούν τρόπους για να γίνει πιο αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία, καθώς το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζει να επικεντρώνεται στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, παραμερίζοντας την αισθητική ανάπτυξη (Tsiaras, 2016). Στα πλαίσια αυτής της αναζήτησης έχουν εισαχθεί στα αναλυτικά προγράμματα καλλιτεχνικά μαθήματα, τα οποία προεκτείνονται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Με τον τρόπο αυτό η πίεση του αναλυτικού προγράμματος μειώνεται, καθώς δημιουργούνται περιβάλλοντα εργασίας που ευνοούν βαθύτερες μαθησιακές εμπειρίες. Σε αυτά τα περιβάλλοντα προκύπτουν ευκαιρίες διαφοροποιημένης μάθησης, ενώ οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κάνουν βαθύτερες συνδέσεις μεταξύ των μαθησιακών αντικειμένων και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα διαφορετικά πλαίσια επηρεάζονται μεταξύ τους και διαμορφώνουν τη σκέψη τους, αντί να μένουν παθητικοί θεατές σε ασύνδετες γνώσεις και απομονωμένες γνωστικές δεξιότητες. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η ποιότητα του χρόνου διδασκαλίας (Charman, 2015).

Η Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελείται από τους εξής κλάδους: χορός, δραματική τέχνη, μουσική και εικαστική τέχνη (Charman, 2015). Τα θεμελιώδη γνωρίσματα των παραπάνω κλάδων της Τέχνης συνδέονται με τις καλλιτεχνικές απόπειρες των παιδιών, καθώς η κίνηση, ο λόγος, η μίμηση, το συμβολικό παιχνίδι, οι ηχητικές και φωνητικές εξερευνήσεις και το ιχνογράφημα υπάρχουν στη φύση τους και θεωρούνται βασικοί εξωλεκτικοί τρόποι έκφρασης (Γκανά, κ.α., 1998). Τα προγράμματα Τέχνης στο σχολείο έχουν ως σκοπό να παράξουν βασική γνώση στην κουλτούρα και την

αισθητική και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα των μαθητών. Συγκεκριμένα οι μαθητές έρχονται σε επαφή, βιώνουν και αναλύουν διάφορα είδη καλλιτεχνικής έκφρασης (Österlind, 2011).

Η *αισθητική καλλιέργεια*, λοιπόν, είναι ο πρωταρχικός σκοπός της Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μέσα από τη χρήση της, όμως, προωθούνται παράλληλα οφέλη, που αφορούν στη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η Τέχνη προκαλεί πολλαπλές αισθήσεις της ανθρώπινης εμπειρίας και επηρεάζει την αντιληπτική, γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και πνευματική προοπτική του ατόμου (VanLith, 2016). Προωθεί την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της δημιουργικότητας και της φαντασίας, την υιοθέτηση της θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων και της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, είναι ένα μέσο έκφρασης διαθέσεων, συναισθημάτων και ιδεών και για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό για τα παιδιά να αναπτύξουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες (Hallama et al., 2016).

Η *γνωστική αξία* της Τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία αφορά στη μετασχηματιστική μάθηση που εμπλέκει και αλληλεπιδρά. Ευνοεί την ανάπτυξη μοναδικών τρόπων μάθησης, την πρόσβαση σε πολλαπλά σημειωτικά συστήματα, στη βελτίωση της καλλιτεχνικής και αισθητικής αντίληψης, στην πραγματοποίηση διαθεματικών συνδέσεων (Charman, 2015). Μέσα από αυτή βελτιώνονται οι δεξιότητες των παιδιών που αφορούν στην επίλυση προβλημάτων, την κατανόηση σύνθετων εννοιών, την επικοινωνία, τον σχεδιασμό και την εργασία σε ομάδες (Hui et al., 2014). Η Τέχνη είναι ο ιδανικός τρόπος για την επίτευξη μοναδικών μαθησιακών εμπειριών αφού εμπλέκεται με όλα τα είδη νοημοσύνης. Μέσα από αυτή η διδασκαλία ξεφεύγει από την απλή παράθεση των γεγονότων, στη μετάδοση θεωρητικών γνώσεων και στην ανάκληση πληροφοριών και επεκτείνεται στην κριτική σκέψη πάνω σε ιδέες και καταστάσεις, στη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και στη διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων (Charman, 2015). Ταυτόχρονα, η χρήση της Τέχνης στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων ευνοεί τα παιδιά που μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και που έχουν αποκλειστεί από την παραδοσιακή διδασκαλία, που στηρίζεται σε γνωστικά μέσα. Με τη χρήση της Τέχνης η μάθηση γίνεται διαθέσιμη για όλους και η αξιολόγηση της επίδοσης δεν στηρίζεται μόνο στην γραπτή και προφορική εξέταση (Simons, & Hicks, 2006).

Στον *κοινωνικό* τομέα η μάθηση μέσα από την Τέχνη προωθεί την ομαδική εργασία των παιδιών, καθώς είναι μια επικοινωνιακή διαδικασία αναδόμησης αξιών, γνώσης και

δεξιότητων (Hui et al., 2014). Ταυτόχρονα προωθεί τον σεβασμό για άλλες παραδόσεις, κουλτούρες και προοπτικές, ευνοεί την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, τις δεξιότητες συνεργασίας, ευελιξίας και προσαρμοστικότητας (Charman, 2015· Simons, & Hicks, 2006).

Σε *συναισθηματικό* επίπεδο η Τέχνη στο σχολείο προσπερνά τα δημογραφικά και αναπτυξιακά εμπόδια και παρέχει βοήθεια στους μαθητές που είναι περιθωριοποιημένοι προωθώντας την αυτογνωσία, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, τη μαθησιακή εμπλοκή και τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης (Charman, 2015). Η χρήση της Τέχνης στο σχολείο έχει συνδεθεί και με θεραπευτικούς σκοπούς, αφού βελτιώνει την αυτοπεποίθηση, προωθεί τις μαθησιακές δεξιότητες, μειώνει το άγχος, υποβοηθά την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, επιτρέπει την έκφραση των συναισθημάτων και την επίτευξη προσωπικών στόχων, αναπτύσσει τις δεξιότητες συνεργασίας και κοινωνικοποίησης και αυξάνει την αίσθηση του ανήκειν (Belity et al., 2016).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης στα χέρια του δασκάλου. Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στη χρήση της Τέχνης είναι σημαντική, καθώς παίζουν σπουδαίο ρόλο στην πρόκληση της δημιουργικής προοπτικής των παιδιών (Hui et al., 2014). Μέσα από την εμπλοκή της Τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία οι δάσκαλοι βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές τους και εμπλουτίζουν τις διδακτικές τους δεξιότητες, αποκτούν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και έχουν αυτοπεποίθηση σε σχέση με τη συνεργασία με ειδικούς Αισθητικής Αγωγής (Charman, 2015). Οι δάσκαλοι που επιλέγουν αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και την εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες συμμετοχής στην ομάδα, επιτρέπουν την κίνηση στον χώρο, προβάλλουν τη δημιουργικότητα, παρέχουν δυνατότητες αξιολόγησης μετά τις δραστηριότητες και θέτουν σαφείς προσδοκίες για τη συμπεριφορά και τους στόχους των μαθημάτων (Hui et al., 2014). Για να αποδειχτεί όμως αποτελεσματική η εμπλοκή της Τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, απαιτεί από τον δάσκαλο να είναι ενήμερος για τις καλλιτεχνικές δεξιότητες των παιδιών και να λαμβάνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους (Ferm Almqvista, & Christophersen, 2016).

## 1.4.2 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Σε μια εποχή που οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες αναδιαρθρώνονται σε ολόκληρο τον κόσμο, δημιουργείται η ανάγκη για ολική αναδόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Kontogianni et al., 2013).

Ενώ μέχρι πρότινος η εκπαίδευση βασιζόταν στη στεία μετάδοση των γνώσεων, όπου οι μαθητές ήταν παθητικοί δέκτες, χωρίς κανέναν ενεργό ρόλο, η σύγχρονη παιδαγωγική αναζητά νέους δημιουργικούς τρόπους, όπως τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, προκειμένου να προάγει την αυτενέργεια στη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη την ταυτόχρονη εμπλοκή του σώματος, του συναισθήματος, του πνεύματος και του μυαλού (Tsiaras, 2012• Tsiaras, 2016).

Η Δραματική Τέχνη εισήχθη στο πεδίο της εκπαίδευσης μέσα από τις αρχές της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, της βιωματικής μάθησης και της αυτοέκφρασης. Η χρήση της εξασφαλίζει τη συνεχή μάθηση μέσα από την ενεργή συμμετοχή, βασίζεται στην εμπειρία, επιδιώκει τη βιωματική μάθηση, συγκεκριμενοποιεί τις αφηρημένες έννοιες και βασίζεται σε παιγνιώδεις διαδικασίες (Dogru et al, 2010). Είναι μια πολυδιάστατη μορφή τέχνης που έχει σχεδιαστεί αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς και λειτουργεί μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και την οικοδόμηση μιας έννοιας, μιας ιδέας, μιας εμπειρίας ή ενός γεγονότος, χωρίς κανένα προσχεδιασμό και αποστήθιση, που αποσκοπεί στη δημιουργία κάποιου προϊόντος (Arieli, 2008:18• Duatere, & Ubuz, 2004). Ταυτόχρονα, αυτό το μαθητοκεντρικό είδος διδασκαλίας επιτρέπει στους μαθητές να είναι ενεργά μέλη της μαθησιακής διαδικασίας (Moghaddas, & Ghafariniae, 2012).

Η Δραματική Τέχνη μπορεί να συνδυάσει πολλές τεχνικές όπως η υποκριτική, η μουσική, ο χορός, η κίνηση, ο ρυθμός, το κουκλοθέατρο, η παντομίμα, τα παιχνίδια ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός, η δραματοποίηση, η αφήγηση (Arieli, 2008:20). Οι Τεχνικές αυτές μπορεί να αποδειχτούν χρήσιμες σε περιοχές που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία, όπως το κίνητρο, η εξοικείωση με τις δραστηριότητες, η αυτοπεποίθηση, η δυναμική των ομάδων, οι διαφορετικοί τύποι μάθησης και ο ρυθμός του μαθήματος (Saglamel, & Kayaoglou, 2013).

Πιο συγκεκριμένα η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επιδρά στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

*Γνωστική ανάπτυξη:* Οι Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης (αναπαράσταση, δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων, κουκλοθέατρο, μιμική και χορός) χρησιμοποιούνται

για να δημιουργήσουν ιδέες, θεωρίες και διαδικασίες, που είναι περισσότερο κατανοητές στους μαθητές, αφού κατακτούν τη γνώση μέσα από την ενεργή και δημιουργική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (Abrahams, & Braund, 2012:1). Τα παιδιά μέσα από τη Δραματική Τέχνη συνειδητοποιούν τη γνώση που ήδη έχουν, δημιουργούν φανταστικούς κόσμους, που τους επιτρέπουν να συνδέουν τις δικές τους εμπειρίες με τον άγνωστο, εξωτερικό κόσμο και να συμπληρώνουν τα κενά σε κάθε νόημα (Varelas et al, 2010). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσφέρει έναν τύπο διδασκαλίας, που δεν χωρίζει τη γνώση και τις δεξιότητες σε κεφάλαια, αλλά επιτρέπει τη διερεύνηση του κόσμου με οποιοδήποτε μέσο, ενώ ταυτόχρονα δίνει μια βιωματική διάσταση στην επιστημονική γνώση, μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Yoon, 2006· Odegaard, 2012). Στοχεύει στην ανάπτυξη των μαθησιακών δεξιοτήτων, στην προαγωγή της φαντασίας και την αυτόνομη ανακάλυψη της γνώσης. Επιπλέον, η Δραματική Τέχνη μεταβάλλει τη μαθησιακή διαδικασία σε μια διασκεδαστική εμπειρία και αυξάνει την εμπλοκή και το κίνητρο των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα δίνει ώθηση στη δημιουργική σκέψη και έκφραση (Kalkan et al., 2014). Οι Δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι ένα εργαλείο, όπου το νόημα εκφράζεται και αναπτύσσεται αυθόρμητα οπτικά, χωρικά, κιναισθητικά και γλωσσικά (Varelas et al., 2010). Ταυτόχρονα, ενδυναμώνει τις δεξιότητες αντιμετώπισης καταστάσεων, επίλυσης προβλημάτων και δημιουργίας εναλλακτικών τρόπων σκέψης, εξυπηρετεί την ανάπτυξη της σκέψης και των γνωστικών δεξιοτήτων, διευκολύνει τη γενικότερη κατανόηση, ενισχύει τη γλωσσική και την κοινωνική ανάπτυξη, προάγει την αυτοέκφραση μέσα από τη χρήση της γλώσσας, της κίνησης και του ήχου μέσα σε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα (Hui et al., 1999). Καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την κριτική σκέψη μέσα από δημιουργικές επιλογές και νέες ιδέες και αναπτύσσει τη συγκέντρωση στην επεξεργασία διαφόρων θεμάτων (Cicek, & Palavan, 2015).

*Κοινωνική ανάπτυξη.* Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι αναγκαία για την ανάπτυξη και την προαγωγή της μάθησης. Η γνώση μπορεί να δημιουργηθεί, να ανασυγκροτηθεί και να αλλάξει μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους (Saglamel, & Kayaoglou, 2013). Ενώ, οι παραδοσιακές σχολικές τάξεις, οι οποίες έχουν χαρακτηριστεί από τους μαθητές βαρετές και κοινότυπες, δεν προάγουν την επικοινωνία (Saglamel, & Kayaoglou, 2013), οι Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης δίνουν διαφορετικούς ρόλους στους μαθητές και τους βοηθούν να μάθουν ο ένας από τον άλλο σε ένα κλίμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, προάγοντας την αυθεντική κοινωνικοποίηση. Συνιστούν

μια δυναμική διαδικασία, γιατί ασχολούνται με την προσωπική γνώση των μαθητών ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους (Butler, 1989· Faure, & Lascar, 1994). Πολλοί μαθητές θεωρούν τις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση ενδιαφέρουσες, αφού μέσα από αυτές ανακαλύπτουν τον πλούτο των γεγονότων της καθημερινής ζωής (Odegaard, 2012). Στις δραστηριότητες αυτές ανταποκρίνονται τόσο οι πειθαρχημένοι μαθητές, όσο κι εκείνοι που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, εξασφαλίζουν τη συμμετοχή των πιο απρόθυμων μαθητών, αφού απαιτούν την ενεργή συμμετοχή ολόκληρης της τάξης (Abrahams, & Braund, 2012:3). Μέσα από τις Δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης τα παιδιά προσπερνούν γεωγραφικά, εθνικά, ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικά εμπόδια, ανακατασκευάζουν τις εντυπώσεις τους για τα ιστορικά γεγονότα και διαμορφώνουν έμπρακτα την ιστορική τους ταυτότητα (Wang, 2014), βελτιώνουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, μαθαίνουν τον τρόπο να εκφράζονται αποτελεσματικά μέσα από τα σώματά τους, καλυτερεύουν την κριτική τους σκέψη, αυξάνουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση (Okvuran, 2010· Kuruoglu Maccario, 2012). Η χρήση των τεχνικών της ΔΤΕ δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αναδιοργανώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να γίνουν παραγωγικά και να δώσουν στους άλλους την ευκαιρία να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους. Επιπλέον, συμβάλει στην αύξηση της κοινωνικοποίησης και της συνεργασίας (Kalkan et al., 2014· Hui et al., 1999). Βελτιώνει την κοινωνική επίγνωση μέσα από την αντιμετώπιση διαφόρων πλασματικών κοινωνικών καταστάσεων και με τον τρόπο αυτόν επιτρέπει στους μαθητές να έχουν τις δικές τους εμπειρίες με αποτέλεσμα να βελτιώνουν την αυτοπεποίθησή τους και να εμπιστεύονται τους άλλους (Cicek, & Palavan, 2015). Επιτρέπει στα παιδιά να διεισδύσουν μέσα σε ένα γεγονός, να βιώσουν την πλευρά των άλλων και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, μέσα από νέες οπτικές για τη θέση και την συμπεριφορά των άλλων (Fennessey, 1995). Προάγει τη συνεργασία μέσα από την αποδοχή των ικανοτήτων των άλλων και την αναγνώριση της συμβολής τους σε κάθε δραστηριότητα, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει την αυτοπειθαρχία. Αυτόματα βελτιώνεται και η σχέση μαθητή – δασκάλου, καθώς αλληλεπιδρούν μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, στις οποίες ο δάσκαλος παρεμβαίνει συμβουλευτικά και οι μαθητές γίνονται σκηνοθέτες, ηθοποιοί, παρατηρητές. Αυτές οι δραστηριότητες απαιτούν από τους μαθητές και τον δάσκαλο να βρίσκονται σε συνεχή λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία (Su, 2015).

*Συναισθηματική ανάπτυξη.* Οι Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την έλλειψη αυτοπεποίθησης, τον φόβο της αποτυχίας, την αποφυγή της σωματικής και νοητικής εργασίας, τη διστακτικότητα συμμετοχής στην προφορική έκφραση, την ανταγωνιστικότητα και την τελειομανία (Saglamel, & Kayaoglou, 2013). Επιτρέπουν την έκφραση των συναισθημάτων, μειώνουν το άγχος και τον φόβο του λάθους και βοηθούν στην επίλυση των συγκρούσεων. Υποβοηθούν την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης προς τους άλλους και συμβάλουν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της εικόνας του εαυτού, αφού βοηθούν τους μαθητές να απαλλαγούν από το άγχος και τους επιτρέπουν να έχουν τις δικές τους εμπειρίες (Cicek, & Palavan, 2015· Kalkan et al., 2014). Ενδυναμώνουν τις δεξιότητες αντιμετώπισης καταστάσεων, επίλυσης προβλημάτων και δημιουργίας εναλλακτικών τρόπων σκέψης, ενώ ταυτόχρονα αλλάζουν προς το καλύτερο τη στάση του παιδιού απέναντι στους άλλους και προωθούν την έκφραση των συναισθημάτων σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον (Saglamel, & Kayaoglou, 2013).

Αυτές οι τελευταίες επιδράσεις της Δραματικής Τέχνης στον συναισθηματικό τομέα των παιδιών αποτελούν και τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού άγχους, έτσι όπως αυτοί θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

## **1.5 Αντιμέτωπιση του σχολικού άγχους μέσα από τις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση**

Μέχρι σήμερα έχουν γίνει παγκοσμίως πολλές έρευνες που αφορούν στην ευεργετική επίδραση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, οι Φυσικές Επιστήμες, οι Ξένες Γλώσσες και η Ιστορία (Moghaddas, & Ghafariniae, 2012· Saglamel, & Kayaoglou, 2013· Kalkan et al., 2014· Atas, 2015· Piazzoli, 2011· Punsiri et al., 2014· Kariuki, & Humphrey, 2006· Masoum et al., 2013· Taşkin-Can, 2013· Nicholas, & Ng, 2008· Cruzetal., 2006· Sengul, 2010· MulkerGreenfader et al., 2014).

Οι έρευνες αυτές υπογραμμίζουν τα προτερήματα της χρήσης των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και την αποτελεσματικότητά τους, όσον αφορά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Έτσι, αναφέρονται στην αύξηση της αυτονομίας του μαθητή, στη δημιουργία αυθεντικών καταστάσεων που ευνοούν την ανάπτυξη του λεξιλογίου, στην αύξηση του κινήτρου, στη δημιουργία ενός ενδιαφέροντος και ενεργού περιβάλλοντος, στην προσφορά



ακουστικών και κιναισθητικών ερεθισμάτων που ενισχύουν τους μηχανισμούς μνήμης και επίλυσης προβλημάτων, στην αύξηση της αντιληπτικής ικανότητας, στη βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης και όλων των άλλων θετικών επιδράσεων, όπως αυτές αναφέρονται αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Σε όλες τις έρευνες που αναφέρθηκαν, γίνεται αναφορά στην επίδραση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην εξάλειψη του σχολικού άγχους, έτσι όπως αυτό εμφανίζεται στη μαθησιακή διαδικασία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών. Το γεγονός αυτό προκύπτει από την εξέχουσα σημασία του άγχους για τη σχολική επίδοση, έτσι όπως αυτό αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Αναλυτικά, οι Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ευνοούν τη δημιουργία μιας σχολικής ατμόσφαιρας απαλλαγμένης από το άγχος, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση του μαθητή ως προς την έκθεση μπροστά σε τρίτους, αυξάνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία, μειώνουν τον φόβο της αποτυχίας, αυξάνουν τη συμμετοχή στις προφορικές δραστηριότητες, συντελούν στη μείωση της ανταγωνιστικότητας και της τελειομανίας, βελτιώνουν την κοινωνική ωριμότητα, αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες, προωθούν την αλληλεπίδραση, σταθεροποιούν τις σχέσεις μεταξύ δασκάλων – μαθητών, μειώνουν τον φόβο του λάθους, ενισχύουν τους μηχανισμούς μνήμης και επίλυσης προβλημάτων, αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση. Όλα τα παραπάνω έχουν προαναφερθεί στην παρούσα έρευνα ως παράγοντες που είτε επηρεάζουν την εκδήλωση του άγχους είτε προκαλούνται από αυτό.

Ταυτόχρονα, έχουν γίνει έρευνες που αφορούν συγκεκριμένα στην αντιμετώπιση του άγχους μέσα από τη χρήση των Τεχνικών της ΔΤΕ (Bastian, 2014· Cicek, & Palavan, 2015· Yassa, 1999· Su, 2015· Fung, 2005· Jindal-Snape et al., 2011· Galante, 2012· Dikici et al., 2010· Brown, 2015· YuLi, 2016· Hui et al., 1999· Shand, 2008). Σε όλες αυτές τις έρευνες διαπιστώθηκε ότι το σχολικό άγχος μειώθηκε με τη χρήση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, βελτιώνοντας ταυτόχρονα τις νοητικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επίδραση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στη μείωση του σχολικού άγχους είναι σημαντική και καίρια.

## **2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **2.1 Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας**

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια είχε ως αφετηρία τον προσωπικό προβληματισμό της ερευνήτριας, σε σχέση με τις εκδηλώσεις του σχολικού άγχους και τον ρόλο που αυτές διαδραματίζουν στη γνωστική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών. Μετά από πολύχρονη υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και παρατηρώντας τα παιδιά τόσο μέσα στη σχολική αίθουσα, αλλά και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι πολλές φορές τα παιδιά εμφανίζουν συμπτώματα άγχους, τόσο σωματικά, όσο και ψυχολογικά (στομαχόπονο, πονοκέφαλο, πονόλαιμο, ναυτία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνική απομόνωση, έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, δυσκολία προσαρμογής, μαθησιακές δυσκολίες). Τα συμπτώματα αυτά συχνά παρακωλύουν τη φυσιολογική συμπεριφορά των παιδιών και οδηγούν σε παγίωση προβληματικών καταστάσεων. Οι παραπάνω παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού επιβεβαιώθηκαν σε αρκετές περιπτώσεις και από τις διαπιστώσεις των γονέων. Παρά το γεγονός του εντοπισμού του εν λόγω προβλήματος και την προσπάθεια εύρεσης λύσεων (συμβουλευτική, συζήτηση με τους γονείς και τα παιδιά, παρότρυνση, προσπάθεια εμπλοκής στην ομάδα), η κατάσταση παρουσίασε ελάχιστη βελτίωση, ενώ σε κάποιους μαθητές τα συμπτώματα εντάθηκαν, επηρεάζοντας τη σχολική ζωή των παιδιών και την επίδοσή τους στα μαθήματα. Το αδιέξοδο στο πρόβλημα αυτό, βρήκε τη λύση του στην εφαρμογή των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, καθώς η φοίτηση της ερευνήτριας στο ΜΠΣ «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», βελτίωσε κατά πολύ τα δικά της συναισθήματα άγχους και έδωσε ώθηση σε ικανότητες και δεξιότητες που παρακωλύονταν από αυτά. Αποφασίστηκε, λοιπόν, να πραγματοποιηθεί μια έρευνα σε σχέση με το σχολικό άγχος και τις επιδράσεις της Δραματικής Τέχνης σε αυτό.

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση επιβεβαιώθηκαν τόσο οι αρνητικές συνέπειες του σχολικού άγχους για τη νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, όσο και η ευεργετική επίδραση της Δραματικής Τέχνης για τη μείωσή του. Ταυτόχρονα, οριοθετήθηκε ο χώρος του σχολείου, ως πεδίο επίλυσης ή βελτίωσης του φαινομένου.

Συγκεκριμένα, το σχολικό άγχος είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει όλες τις εκφάνσεις της ζωής των μαθητών. Αποτελεί έναν ξεχωριστό τύπο άγχους, λόγω της

εμπλοκής των παιδιών και του σχολείου. Οι πολλαπλές αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού επηρεάζονται από τη συχνότητα και τη διάρκεια των στρεσογόνων παραγόντων, όσον αφορά στις σωματικές και ψυχολογικές λειτουργίες (Piekarska, 2000). Τα παιδιά που υποφέρουν από διαταραχές άγχους αντιμετωπίζουν σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα (Siqueland et al., 1996).

Δεδομένης της σοβαρότητας του θέματος για την ψυχική και συναισθηματική ισορροπία, αλλά και για την υγεία των μαθητών, το σχολείο οφείλει να βρει λύσεις, καθώς είναι συνυπεύθυνο για την εκπαίδευση των μαθητών στους τρόπους διαχείρισης του άγχους. Τα προγράμματα που εφαρμόζονται μέσω του σχολείου μπορούν να μειώσουν πολλά από τα προβλήματα αντιμετώπισης του άγχους. Οι δάσκαλοι είναι σε θέση να εφαρμόσουν διάφορες στρατηγικές, προκειμένου να εκπαιδεύσουν τους μαθητές να ανταπεξέρχονται σε αγχογόνες καταστάσεις. Η εξάσκηση και η εφαρμογή τεχνικών μείωσης του άγχους, επιτρέπει στα παιδιά να αντιμετωπίζουν με θετικότερο τρόπο τα προβλήματα της καθημερινής τους ζωής (Neil, & Christensen, 2009).

Στο ίδιο πλαίσιο η χρήση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση βοηθά στην αντιμετώπιση του άγχους. Είναι απαραίτητο να ελεγχθεί η επίδραση αυτή και με βάση τα επιστημονικά δεδομένα που θα προκύψουν να γενικευτεί η χρήση της, ως μέσο αντιμετώπισης του άγχους των μαθητών.

Ταυτόχρονα, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προέκυψε ότι πολλές έρευνες έχουν γίνει για την αντιμετώπιση του σχολικού άγχους μέσα από τις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, έτσι όπως αυτές αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Από αυτές όμως, μόνο πέντε είχαν ως δείγμα παιδιά Δημοτικού Σχολείου: η έρευνα των Jindal-Snape et al. (2011) σε 357 μαθητές της Στ' Δημοτικού και 12 δασκάλους στη Σκωτία για τη διερεύνηση της βελτίωσης του άγχους σε σχέση με την ομαλή μεταβίβαση των μαθητών από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο μέσα από τις Τεχνικές της ΔΤΕ, η έρευνα της Shand (2008) σε 18 μαθητές Δημοτικού σχολείου στην Arizona για να διαπιστωθούν οι αλλαγές που σημειώθηκαν στη μείωση του σχολικού άγχους και την αύξηση της αυτοπεποίθησης μέσα από τις τεχνικές της ΔΤΕ, η έρευνα των Dikici et al. (2010) στην πόλη Nigde της Τουρκίας για να διαπιστωθεί η μείωση του άγχους σε δυο ομάδες (δράσης 17 μαθητές, ελέγχου 10 μαθητές) μαθητών Δημοτικού Σχολείου με τη χρήση των τεχνικών ΔΤΕ, η έρευνα της Brown (2015) σε 6 παιδιά σε ένα Κέντρο Ψυχικής Υγείας του Καναδά για να διαπιστωθεί η μείωση του άγχους μέσω της δραματοθεραπείας σε παιδιά ηλικίας 11-14 ετών και η έρευνα δράσης των Hui et al. (1999) σε δύο ομάδες (δράσης 126, ελέγχου 69) παιδιά Δημοτικών

Σχολείων του Hong Kong με σκοπό να διερευνηθούν η δημιουργικότητα, το κίνητρο για σχολική επιτυχία και η εικόνα του εαυτού των παιδιών.

Ταυτόχρονα μόνο δύο έρευνες είχαν ομάδα δράσης και ομάδα ελέγχου (Dikici et al., 2010· Hui et al., 1999) ενώ καμία έρευνα δεν κατέληξε σε συμπεράσματα αναφορικά με το φύλο. Ταυτόχρονα, καμία από τις έρευνες δεν μελέτησε το γενικευμένο άγχος των μαθητών και επίσης καμία δεν πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα. Επιπλέον, όλες οι έρευνες που αναφέρθηκαν συγκέντρωσαν τα δεδομένα μέσα από ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις που δόθηκαν τόσο στα παιδιά, όσο και στους δασκάλους και τα συμπεράσματά τους προέκυψαν από τον συνδυασμό και των δύο. Λαμβάνοντας υπόψη την άποψη των Punaro & Reeve (2012) ότι η συμπλήρωση οποιουδήποτε ερευνητικού εργαλείου από τα παιδιά, αμφισβητείται λόγω της μειωμένης αντιληπτικής ικανότητάς τους αναφορικά με τις έννοιες και το λεξιλόγιο που αυτό περιέχει, η άποψη των δασκάλων παρουσιάζει μεγαλύτερη βαρύτητα.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας δράσης που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, και συγκεκριμένα σε Δημοτικό Σχολείο της Αττικής, ήταν να διαπιστωθεί η βελτίωση του άγχους (κοινωνικού και γενικευμένου) των μαθητών της Δ' Τάξης (10 ετών) μέσα από τη χρήση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των δασκάλων (ερωτηματολόγιο, συμμετοχική παρατήρηση) και τη σύγκριση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα ελέγχθηκαν για διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο.

Η ιδιαιτερότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός της πραγματοποίησής της στον ελλαδικό χώρο και στη συγκέντρωση των δεδομένων που βασίζονται αποκλειστικά στις παρατηρήσεις των δασκάλων. Καθώς τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους στο σχολείο, οι δάσκαλοι είναι αυτοί που –αυτές τις ώρες της ημέρας- φροντίζουν για τη σωματική τους ακεραιότητα, αλλά και για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική τους εξέλιξη, βασιζόμενοι σε παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες. Έτσι, γνωρίζουν το παιδί αρκετά καλά για να παρέχουν ουσιαστικές πληροφορίες, αλλά έχουν και την απαραίτητη απόσταση για να είναι αντικειμενικοί και αμερόληπτοι (Lyneham et al., 2008).

Η αναγκαιότητα της έρευνας προκύπτει από τα ερευνητικά κενά που αναφέρθηκαν παραπάνω και από την καίρια σημασία ανεύρεσης τρόπων αντιμετώπισης του σχολικού άγχους, λόγω των επιπλοκών που προκαλεί στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και την έλλειψη αντίστοιχων ερευνών στην Ελλάδα.

## 2.2 Μέθοδος

Είναι πρωταρχική ανάγκη του ανθρώπου να προσπαθεί να γνωρίσει όσα συμβαίνουν γύρω του, να τα περιγράψει, να τα ερμηνεύσει, να προβλέψει την πορεία τους και να τα ελέγξει. Κάθε ερευνητής ακολουθεί την επιστημονική ερευνητική μέθοδο, που είναι ένα σύστημα σκέψης και λύσης προβλημάτων, η οποία επαληθεύεται από τα εμπειρικά δεδομένα και αποσκοπεί στη γενίκευση στον ευρύτερο πληθυσμό (Παρασκευόπουλος, 1993:14-15).

Με τη λέξη «μέθοδος» στην έρευνα εννοείται η αναζήτηση της γνώσης και το σύστημα μέσα από το οποίο αυτή η γνώση επιτυγχάνεται (Lydaki, 2012). Στη σύγχρονη πραγματικότητα υπάρχουν διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην επιστημονική έρευνα. Κάθε προσέγγιση αφορά διαφορετικό ερευνητικό θέμα και βασίζεται στη γενικότερη φιλοσοφία του ερευνητή, τη στάση του απέναντι στο αντικείμενο της έρευνάς του και τον τρόπο θεώρησής του (Παρασκευόπουλος, 1993:39· Δημητρόπουλος, 1994:17· Λυδάκη, 2016:62).

Από την άλλη πλευρά, *«η μεθοδολογία είναι ο κλάδος της λογικής που μελετά επιστημονικά και αναλύει τις μεθόδους των επιμέρους επιστημών, για τον τρόπο με τον οποίο θα μελετήσει το αντικείμενό της»* (Λυδάκη, 2016:62). Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογία είναι ένα γενικό σχέδιο από μεθόδους και τεχνικές με τις οποίες κάποιος προσεγγίζει ένα θέμα (Λυδάκη, 2016:23) και αφορά όψεις της ερευνητικής προσπάθειας με βάση τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τις μεθόδους, τα μέσα, τις τεχνικές, τα υλικά και τις διαδικασίες (Δημητρόπουλος, 1994:17).

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση και τη μελέτη κοινωνικών θεμάτων διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Οι ποσοτικές μέθοδοι προσεγγίζουν την πραγματικότητα αντικειμενικά, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις, με σκοπό τη μέτρηση και την εξήγηση των φαινομένων, αλλά και τη γενίκευσή των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Οι ποιοτικές μέθοδοι στηρίζονται στην κριτική προσέγγιση, κατανόηση και ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης, με σκοπό την ανακάλυψη των κρυμμένων νοημάτων και κινήτρων των υποκειμένων της έρευνας (Λυδάκη, 2016:23-24).

Η διάκριση των ερευνών σε ποσοτικές και ποιοτικές γίνεται με βάση τη μορφή των δεδομένων που επιζητούνται και καθορίζουν τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται. Τα δεδομένα μιας έρευνας μπορεί να είναι ποσοτικά ή ποιοτικά. Ποσοτικά είναι τα δεδομένα που έχουν μορφή θετική, δηλαδή αριθμητική ή ανάλογη,

γραφικής παράστασης, σχημάτων, πινάκων, κλπ., ενώ ποιοτικά είναι τα δεδομένα που εκφράζονται περιγραφικά, με σύντομες εκθέσεις ή περιλήψεις. *«Τα ποιοτικά δεδομένα είναι συνήθως κατανοητά σε ευρύτερο κοινό και γι' αυτό ακόμα και αν τα δεδομένα μια έρευνας έχουν ποσοτική μορφή, οι ερευνητές δεν παραλείπουν να δίνουν και μια ποιοτική σύνοψη των αποτελεσμάτων»* (Δημητρόπουλος, 1994:39).

Η μέθοδος πρέπει να επιλέγεται με βάση το αντικείμενο έρευνας, ενώ ταυτόχρονα κάθε έρευνα μελετά πολλά ζητήματα, ακόμα και αν αυτά δεν αναφέρονται (Lydaki, 2012). Μια έγκυρη έρευνα χρησιμοποιεί παραπάνω από μία ερευνητικές μεθόδους, προκειμένου η μία να συμπληρώσει την άλλη, στην προσπάθεια συγκέντρωσης και ανάλυσης των δεδομένων με τη χρήση διαφορετικών μέσων (Παρασκευόπουλος, 1993:39· Δημητρόπουλος, 1994:19 ). Η χρήση πολλαπλών μεθόδων επιτρέπει την απελευθέρωση της σκέψης με σκοπό την ανακάλυψη της γνώσης (Lydaki, 2012). Αυτή *«η πολυμεθοδολογική προσέγγιση των ερευνητικών προβλημάτων είναι ο κανόνας στη σύγχρονη επιστημονική έρευνα»* (Παρασκευόπουλος, 1993:40).

Οι τεχνικές είναι οι τρόποι που χρησιμοποιούνται για την υλοποίηση κάθε μεθόδου (Δημητρόπουλος, 1994:17).

Οι τεχνικές της ποιοτικής έρευνας είναι η συνέντευξη και η παρατήρηση. Η συνέντευξη δεν έχει τη δυνατότητα να συλλέξει δεδομένα από πολλά άτομα, αλλά διεισδύει σε βάθος. Από την άλλη πλευρά, η παρατήρηση επιτρέπει την άμεση καταγραφή της συμπεριφοράς. Ειδικά η συμμετοχική παρατήρηση, δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να δημιουργήσει μια σχέση οικειότητας με τους ερευνώμενους, προκειμένου να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα φαινόμενα, καθώς παίρνει και ο ίδιος μέρος στις δραστηριότητες, ως μέλος της ομάδας, και ενσωματώνεται σε αυτή (Λυδάκη, 2016:147).

Αντίστοιχα, οι τεχνικές της ποσοτικής έρευνας βασίζονται σε δειγματοληπτικό έλεγχο με ερωτηματολόγιο, προσφέροντας στον ερευνητή στην ευκαιρία να προσεγγίσει μέρος του πληθυσμού για τον έλεγχο συγκεκριμένων υποθέσεων.

Λόγω του τρόπου συγκέντρωσης και ανάλυσης των κύριων δεδομένων (ερωτηματολόγιο) η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ποσοτική. Η ταυτόχρονη χρήση όμως της συμμετοχικής παρατήρησης, μέσα από την καταγραφή της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στη δράση και την τήρηση ημερολογίου συμβάντων και γεγονότων, δίνει και μια διάσταση ποιοτικής έρευνας. Η συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, είναι μεικτή.

Η ταυτόχρονη παρατήρηση και τήρηση ημερολογίου γεγονότων και συμβάντων έγινε προκειμένου να επιτευχθεί η λεγόμενη «τριγωνοποίηση» της έρευνας. Οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που προκύπτουν από μια έρευνα δράσης απαιτούν την εφαρμογή της τριγωνοποίησης, δηλαδή τη χρήση πολλαπλών μεθόδων προκειμένου να εξεταστεί μια σύνθετη κατάσταση ή συμπεριφορά, που επιτρέπει την παρατήρηση από πολλές οπτικές γωνίες (Σπανακά, 2008).

Προκειμένου να συλλεχθούν και να αναλυθούν τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, προηγήθηκε η πειραματική έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης αποτελεί μια κατηγορία έρευνας που βασίζεται σε παρέμβαση σε πραγματικές συνθήκες εργασίας και ακολουθείται από αξιολόγηση. Ο ερευνητής πραγματοποιεί την παρέμβαση ή τις παρεμβάσεις σε πραγματικό περιβάλλον και έπειτα τις αξιολογεί ως προς τα αποτελέσματά τους. Ο στόχος της έρευνας δράσης είναι η βελτίωση μιας συγκεκριμένης κατάστασης, μέσα από την ενεργό δράση του ερευνητή και των συμμετεχόντων (Νόβα – Καλτσούνη, 2006:26). Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993:26) *«πρόκειται για μικρής κλίμακας επιτόπια έρευνα, που αποβλέπει στον εντοπισμό – διάγνωση κάποιου συγκεκριμένου πρακτικού προβλήματος σε μια συγκεκριμένη πραγματική κατάσταση, που προσπαθεί να βρει λύση στο συγκεκριμένο αυτό πρακτικό πρόβλημα μέσα στο συγκεκριμένο πρακτικό πλαίσιο, με την ισότιμη συμμετοχή και τη συν-ευθύνη τόσο των εκπροσωπούντων την ερευνητική μεθοδολογία, όσο και των εκπροσωπούντων την πράξη»*. Ταυτόχρονα, εμπεριέχει την αυτοαξιολόγηση και τη σταδιακή αναδιαμόρφωση του ερευνητικού σχεδίου. Η έρευνα δράσης, λόγω των τοποχρονικών περιορισμών δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της.

Η έρευνα δράσης χρησιμοποιείται συχνά στις παιδαγωγικές έρευνες για τη διερεύνηση προβλημάτων που δημιουργούνται ή εκδηλώνονται στον σχολικό χώρο και αφορούν τόσο στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και στην ευρύτερη σχολική ζωή (Παρασκευόπουλος, 1993:15).

Αυτό το είδος έρευνας για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος επιλέχτηκε ανάμεσα από άλλες (περιγραφική έρευνα που εμπεριέχει απλές μετρήσεις συχνότητας, ιστορική έρευνα που εμπεριέχει την αναπαραγωγή μιας παρελθούσας πραγματικότητας) λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της. Μέσα από αυτή ο ερευνητής βελτιώνει την προσωπική εργασία και τις προσωπικές καταστάσεις, αλληλεπιδρά μεταξύ θεωρίας και πράξης, γνωστοποιεί τα συμπεράσματα, όχι μόνο στους συμμετέχοντες, αλλά και σε άλλους ενδιαφερόμενους, συγκεντρώνει τα δεδομένα από τους ίδιους τους συμμετέχοντες σε συνάρτηση με τις δικές τους ερωτήσεις, εμπλέκει τους

συμμετέχοντες στη λήψη αποφάσεων, επιδιώκει την ομαδική συνεργασία των συμμετεχόντων, προωθεί την αυτοαξιολόγηση και την αυτοδιαχείριση, δημιουργεί συνθήκες σταδιακής μάθησης μέσα από την πράξη. Στην έρευνα δράσης δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων έρευνας, καθώς θεωρούνται συνεργάτες (McNiff, & Whitehead, 2002). Τα παραπάνω είναι αποτέλεσμα της επιτόπιας δράσης, που επιτρέπει τη σύνδεση μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας, καθώς και την οικειότητα και τη προσωπική του εμπειρία μαζί τους, που τον καθιστούν έτοιμο να κατανοήσει τον τρόπο που λειτουργούν (Λυδάκη, 2010:128).

Ταυτόχρονα, επειδή η έρευνα επικεντρώθηκε σε μια συγκεκριμένη, σύνθετη και λειτουργική κατάσταση (σχολικό άγχος της συγκεκριμένης ομάδας) η ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε εμπίπτει στην κατηγορία της μελέτης περίπτωσης, η οποία επιτρέπει τη μελέτη σε βάθος με συστηματικό και κριτικό τρόπο (Μαγγόπουλος, 2014).

### **2.3 Διεξαγωγή της έρευνας**

Η διαδικασία της έρευνας αφορά στην αλληλουχία των φάσεων και των σταδίων που ακολουθούνται κατά τη διάρκεια μιας έρευνας (Δημητρόπουλος, 1994:17).

Η οργάνωση, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας έγιναν σύμφωνα με τη μεθοδολογία της πειραματικής έρευνας δράσης με ομάδα ελέγχου, προέλεγχο (pre-test) και μετέλεγχο (post-test) σε δείγμα 39 παιδιών (21 πειραματική ομάδα και 18 ομάδα ελέγχου) υποκειμένων.

Η συγκεκριμένη έρευνα-δράση πραγματοποιήθηκε σε ένα μικρό δείγμα δύο Δημοτικών σχολείων ημιαστικών περιοχών της Αττικής ως μελέτη περίπτωσης, απέβλεπε στον εντοπισμό του σχολικού άγχους (γενικευμένου και κοινωνικού) στο δείγμα αυτό και τη διαπίστωση της βελτίωσής του μέσα από την εφαρμογή των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και στηρίχτηκε στην ισότιμη συμμετοχή τόσο της ερευνήτριας, όσο και των παιδιών.

Αρχικά επιλέχτηκε το θέμα, το οποίο είναι σύμφωνο με τα ενδιαφέροντά της ερευνήτριας και πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση. Έπειτα, διαπιστώθηκαν, πάλι μέσα από τη βιβλιογραφία, τα ερευνητικά κενά για το υπό διερεύνηση θέμα και αποφασίστηκε ο τύπος έρευνας, το δείγμα, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα ερευνητικά εργαλεία.



Ακολουθώντας, έγινε ενημέρωση και ανάλυση των σκοπών, της διαδικασίας και των επιμέρους σταδίων της έρευνας στους Διευθυντές των δύο σχολικών μονάδων, των οποίων τα τμήματα της Δ΄ Τάξης εμπλέκονται στην έρευνα, προκειμένου να διευκολύνουν τη διαδικασία καθώς και στη δασκάλα της ομάδας ελέγχου. Ακολούθησε η ενημέρωση του υπεύθυνου για τα τμήματα Σχολικού Συμβούλου, αφού οι παρεμβάσεις θα πραγματοποιούνταν την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, στην οποία σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου πραγματοποιούνται σχέδια εργασίας. Τέλος, με γραπτό κείμενο ενημερώθηκαν οι γονείς των μαθητών και ζητήθηκε άδεια λήψης φωτογραφιών των παιδιών.

Ακολούθησε σχεδιασμός των διδακτικών παρεμβάσεων, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τις ανάγκες των παιδιών του συγκεκριμένου τμήματος. Ας σημειωθεί εδώ ότι η συμπεριφορά των παιδιών σε διάφορα ερεθίσματα είχε ήδη παρατηρηθεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό στο διάστημα που μεσολάβησε από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι την έναρξη του προγράμματος. Οι παρεμβάσεις βασίστηκαν στις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Ιδεοθύελλα, καθρέφτες, ομαδικό γλυπτό, ομαδικός χαρακτήρας, συνεντεύξεις, μονόλογος – διάλογος της ομάδας, διάδρομος της συνείδησης, μιμική, καυτή καρτέλα, αυτοσχεδιασμός, αντιπαράθεση απόψεων, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, κλπ.). Για να υπάρχει ένα κοινό σημείο αναφοράς μεταξύ των ομάδων δράσης και ελέγχου, ορίστηκαν κάποια κοινά υλικά που χρησιμοποιούν ως αφετηρία για κάθε διδακτική παρέμβαση. Τα υλικά αυτά είχαν τη μορφή πινάκων ζωγραφικής, έτσι όπως αυτοί αναφέρονται αναλυτικά στο κεφάλαιο της Περιγραφής Διδακτικών Παρεμβάσεων. Δηλαδή, συμφωνήθηκε το πρόγραμμα με το οποίο θα ασχολούνταν τα παιδιά και των δύο ομάδων να είναι το ίδιο, με τη διαφορά ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας θα το προσέγγιζαν με τη βοήθεια των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου με τη βοήθεια άλλων μέσων διδασκαλίας.

Λίγο πριν την έναρξη του προγράμματος παρεμβάσεων συμπληρώθηκαν τα πρώτα ερωτηματολόγια (Κλίμακα Σχολικού Άγχους – Αναφορές των Δασκάλων (School Anxiety Scale – Teacher Report– SAS-TR) από τις εκπαιδευτικούς των δύο τμημάτων, προκειμένου να διαπιστωθούν τα επίπεδα του σχολικού άγχους (γενικευμένου και κοινωνικού) των παιδιών, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Τα ερωτηματολόγια είχαν μεταφραστεί με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης (μετάφραση από τα αγγλικά στα ελληνικά και αντίστροφα από δύο διαφορετικούς καθηγητές της αγγλικής γλώσσα) και είχαν δοθεί πιλοτικά σε πέντε δασκάλους, προκειμένου να διαπιστωθεί η

κατανόηση των ερωτήσεων και να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου.

Ακολούθησε η εφαρμογή του προσχεδιασμένου προγράμματος με τις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση *μόνο* για το ένα τμήμα (πειραματική ομάδα) με διάρκεια τριών μηνών (αρχές Οκτωβρίου – τέλος Ιανουαρίου).

Οι συμμετέχοντες αποτέλεσαν δύο ξεχωριστές ομάδες: την πειραματική ομάδα που υποβλήθηκε στην κατάσταση που αντιπροσωπεύει την ανεξάρτητη μεταβλητή (Τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση), και την ομάδα ελέγχου που δεν υποβλήθηκε στην εν λόγω κατάσταση. Η ομάδα ελέγχου, όπως είχε προσυμφωνηθεί, ασχολήθηκε με το ίδιο σχέδιο εργασίας, χρησιμοποιώντας την ίδια αφετηρία (πίνακες ζωγραφικής), αλλά με διαφορετικές πρακτικές, οι οποίες επιλέχθηκαν από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό.

Στη συνέχεια, καταγράφηκαν οι επιδόσεις των ατόμων στην εξαρτημένη μεταβλητή (σχολικό άγχος) για τις δύο ομάδες (τα δύο επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής), και εκτιμήθηκε αν οι δύο αυτές ομάδες έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις τους. Προκειμένου να αποδειχθεί με βεβαιότητα ότι η εισαγωγή του πειραματικού χειρισμού ήταν που προκάλεσε την αλλαγή στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής, έγιναν γνωστές οι τυπικές επιδόσεις των μελών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν από την εισαγωγή της πειραματικής συνθήκης με τη συμπλήρωση του ίδιου ερωτηματολογίου (pre-test).

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων στην ομάδα δράσης η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός είχε τον αναλάβει τον ρόλο της εμπύχωσης, αλλά και της παρατήρησης και της καταγραφής σε ημερολόγιο των αξιοσημείωτων παρατηρήσεων σε σχέση με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα κάθε παρέμβασης.

Μετά το τέλος των παρεμβάσεων συμπληρώθηκαν και από τις δύο εκπαιδευτικούς τα ίδια ερωτηματολόγια, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο διαφοροποιήθηκε το σχολικό άγχος των παιδιών μετά από την εφαρμογή του προγράμματος.

Ακολούθησε ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων (με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS) και των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης, με τη βοήθεια του ημερολογίου γεγονότων και συμβάντων και καταγραφή της έρευνας.

## 2.4 Ερευνητικές υποθέσεις

«Οι υποθέσεις αποτελούν επεξεργασμένες διατυπώσεις μεταξύ εμπειρικών και λογικών καταστάσεων, οι οποίες διατυπώνονται με τρόπο αυθαίρετο, αλλά απορρέουν από τη θεωρία ή από εμπειρικά δεδομένα. Από τη διατύπωσή τους εξαρτάται ουσιαστικά η ποιότητα της έρευνας» (Νόβα-Καλτσούνη, 2006:30). Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και με βάση τις προηγούμενες έρευνες, τους περιορισμούς τους και τους σκοπούς της έρευνας προέκυψαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

Η χρήση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μειώνει το σχολικό άγχος των μαθητών.

Η χρήση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μειώνει το κοινωνικό άγχος των μαθητών.

Η χρήση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μειώνει το γενικευμένο άγχος των μαθητών.

Τα κορίτσια παρουσιάζουν αρχικά μεγαλύτερο άγχος από τα αγόρια.

Τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη μείωση στο άγχος μετά από τις παρεμβάσεις.

Οι ερευνητικές υποθέσεις ελέγχθηκαν με βάση τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσα από τα ερωτηματολόγια.

## 2.5 Το δείγμα

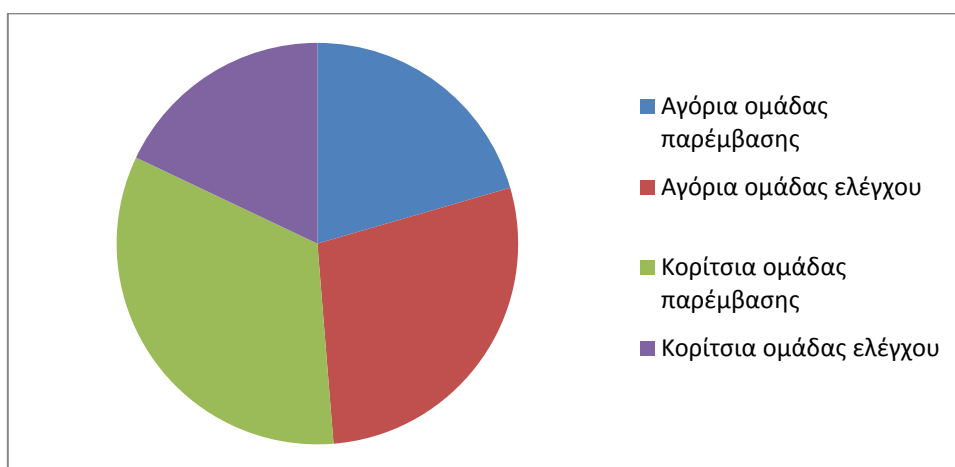
Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο του βολικού ή διαθέσιμου δείγματος, δηλαδή αφορούσε στα άτομα που ήταν διαθέσιμα στη συγκεκριμένη χρονική και τοπική συγκυρία (Νόβα-Καλτσούνη, 2006:38). Την ομάδα παρέμβασης αποτέλεσε το τμήμα για το οποίο τη συγκεκριμένη σχολική περίοδο ήταν υπεύθυνη η ερευνήτρια, ενώ την ομάδα ελέγχου το τμήμα της Δ' Τάξης Δημοτικού Σχολείου όμορης περιοχής, του οποίου η υπεύθυνη δασκάλα ήταν πρόθυμη να συμμετάσχει στην έρευνα. Το βολικό ή διαθέσιμο δείγμα δεν επιτρέπει την εκτίμηση δειγματοληπτικού σφάλματος, δηλαδή τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό.

Το δείγμα αποτέλεσαν 39 μαθητές της Δ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Οι μαθητές προέρχονται από δύο τμήματα δύο 6/θέσιων Δημοτικών σχολείων της Αττικής, που βρίσκονται σε όμορες περιοχές. Το ένα τμήμα (21 μαθητές) αποτέλεσε την ομάδα

παρέμβασης, ενώ το άλλο τμήμα (18 μαθητές) αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Στην ομάδα παρέμβασης υπήρχαν 13 κορίτσια και 8 αγόρια, ενώ στην ομάδα ελέγχου 7 κορίτσια και 11 αγόρια. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1 που ακολουθεί το ποσοστό του φύλου των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι περίπου ίσο. Το γεγονός αυτό εξασφαλίζει μια ισορροπία στα αποτελέσματα που σχετίζονται με το φύλο.

	Ομάδα δράσης	Ομάδα ελέγχου	% επί του δείγματος
Αγόρια	8	11	48,7 %
Κορίτσια	13	7	51,3 %

Πίνακας 1 – Δείγμα έρευνας



Διάγραμμα1- Απεικόνιση δείγματος ανά ομάδα και ανά φύλο

Η ομάδα ελέγχου επιλέχτηκε από την ερευνήτρια σε σχολείο όμορης περιοχής, καθώς το σχολείο της ομάδας δράσης δεν έχει δεύτερο τμήμα της ίδιας τάξης. Προκειμένου τα αποτελέσματά της έρευνας να είναι όσο πιο αντικειμενικά γίνεται, θεωρήθηκε σκόπιμο τα παιδιά και στις δύο ομάδες να έχουν την ίδια ηλικία.

Και τα δύο σχολεία είναι 6/θέσια, δομημένα σε ημιαστικές περιοχές και οι συνθήκες διαβίωσης είναι παρεμφερείς (επαγγέλματα, οικονομική κατάσταση γονέων, περιβαλλοντικά ερεθίσματα).

Δεν ζητήθηκε η συμπλήρωση Δημογραφικών Στοιχείων, καθώς τα παιδιά προέρχονται από το ίδιο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, επειδή η παρούσα έρευνα δεν είχε ως σκοπό τον συσχετισμό των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τα αποτελέσματα και επειδή τα στοιχεία αυτά θα έπρεπε να συμπληρωθούν από τους γονείς, γεγονός που απαιτούσε ειδική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας.

Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος επηρέασε με κάποιον τρόπο αμφίδρομα και την επιλογή του θέματος της έρευνας. Καθώς η ερευνήτρια υπηρετεί στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα περίπου 10 χρόνια, διέκρινε τον φόβο, τον δισταγμό και την ανησυχία των παιδιών, ως εκδήλωση άγχους, σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη κέντρου παρέμβασης στην περιοχή και της απόστασης από το κοντινότερο αστικό κέντρο, η έρευνα εκλήφθηκε ως ευκαιρία δημιουργικής παρέμβασης με τις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, προκειμένου να αντιμετωπιστούν και οι ίδιες οι δυσκολίες των παιδιών.

## 2.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων και σημειώσεις από το ημερολόγιο συμβάντων και γεγονότων που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης. Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων συλλογής στοιχείων έγινε προκειμένου να επιτευχθεί η τριγωνοποίηση. Ως τριγωνοποίηση ορίζεται η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για την ανθρώπινη συμπεριφορά, προκειμένου αυτή να εξηγηθεί καλύτερα και να εξεταστεί από πολλές οπτικές γωνίες (Σπανακά, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η **Κλίμακα Σχολικού Άγχους – Αναφορές των Δασκάλων (School Anxiety Scale – Teacher Report– SAS-TR)** (Lyneham et al., 2008), η οποία μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά από έναν καθηγητή αγγλικής γλώσσας, που δεν γνώριζε το αντικείμενο της έρευνας και έπειτα έγινε αντίστροφη μετάφραση – από τα ελληνικά στα αγγλικά- από κάποιον άλλο (βλ. παράρτημα). Η κλίμακα αυτή σχεδιάστηκε το 2008 από τους Lyneham, Street, Abbott & Rapee, προκειμένου να εκτιμηθεί με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα η συμπεριφορά των παιδιών 5 – 12 χρονών στο σχολικό περιβάλλον, σε σχέση με το άγχος. Η κλίμακα περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες: κοινωνικό άγχος και γενικευμένο άγχος. Όπως προαναφέρθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση ως κοινωνικό άγχος ορίζεται μια χρόνια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από εκτεταμένο και παράλογο φόβο για τις κοινωνικές καταστάσεις. Προκαλείται από τον φόβο να γίνει κάποιος αντικείμενο παρατήρησης και κριτικής και στα παιδιά εκδηλώνεται με κλάμα, ένταση, σωματικούς πόνους, κλπ. Αντίστοιχα, ως γενικευμένο

άγχος ορίζεται η επίμονη και εκτεταμένη ανησυχία για τα γεγονότα της καθημερινής ζωής. Τα άτομα που εκδηλώνουν γενικευμένο άγχος περιμένουν να συμβεί το χειρότερο, ακόμα και όταν δεν υπάρχει κανένας λόγος ανησυχίας και προβλέπουν την καταστροφή σε τομείς όπως η υγεία, η οικονομική κατάσταση, η οικογένεια, η εργασία (Hajiamini et al.,2012). Οι δύο υποκλίμακες περιλαμβάνουν 16 ερωτήσεις (7 για το κοινωνικό άγχος και 9 για το γενικευμένο άγχος). Οι ερωτήσεις 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 16 του ερωτηματολογίου (βλ. παράρτημα) αναφέρονται στο γενικευμένο άγχος (π.χ. Αυτό το παιδί ανησυχεί ότι θα του συμβεί κάτι κακό), ενώ οι ερωτήσεις 1, 2, 4, 6, 11, 13, 14 στο κοινωνικό άγχος (π.χ. Αυτό το παιδί φοβάται όταν πρέπει να μιλήσει μπροστά σου συμμαθητές του). Κάθε αντικείμενο βαθμολογείται από τον δάσκαλο για να περιγράψει την κατάσταση του παιδιού κατά τους τελευταίους τρεις μήνες σε κλίμακα τύπου Likert με βαθμολογία από 0 – 3 (Ποτέ = 0, Μερικές φορές = 1, Συχνά = 2, Πάντα = 3). Αυτό σημαίνει ότι η βαθμολογία για κάθε παιδί αναφορικά με το κοινωνικό άγχος κυμαίνεται από 0 – 21, αναφορικά με το γενικευμένο άγχος από 0 – 27 και συνολικά από 0 – 48. Όταν η βαθμολογία ξεπερνάει το 8 για το κοινωνικό άγχος, το 10 για το γενικευμένο άγχος και το 17 στο σύνολο, θεωρείται ότι το παιδί παρουσιάζει υψηλά επίπεδα άγχους. Η κλίμακα Likert έχει ως στόχο τη μέτρηση στάσεων ή απόψεων, καλώντας τους ερωτώμενους να τοποθετηθούν στο βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν σχετικά με μία σειρά θέματα που αντιπροσωπεύουν ένα γενικότερο φαινόμενο, επιλέγοντας ανάμεσα από τις δυνατές απαντήσεις που συνοδεύουν τα θέματα και έχουν σταθερή μορφή (Κυριαζή, 1999: 70). Η εσωτερική συνοχή του δείκτη Cronbach`s Alpha, όπως μετρήθηκε μέσα από το στατιστικό πρόγραμμα SPSS, για ολόκληρο το ερωτηματολόγιο είναι .911, για το γενικευμένο άγχος .817 και για το κοινωνικό άγχος .917. Ο συντελεστής αυτός ελέγχει την αξιοπιστία κάθε μεταβλητής χωριστά, αλλά και όλων των μεταβλητών συνολικά και οι αξιόπιστες μετρήσεις κυμαίνονται από 0,00 μέχρι 1,00. Όσο υψηλότερη είναι η τιμή του δείκτη, τόσο μεγαλύτερη η αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η τιμή του δείκτη πρέπει να είναι τουλάχιστον 0,8, ώστε η κλίμακα μέτρησης να θεωρείται αξιόπιστη (Νόβα – Καλτσούνη, 2006:55, 143). Η εγκυρότητα της έρευνας εξασφαλίστηκε με δοκιμαστική έρευνα σε μικρό δείγμα (πέντε δασκάλους), προκειμένου να κριθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων και η επάρκεια των εναλλακτικών απαντήσεων (Κυριαζή, 1999:142).

Η διαδικασία συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 5 λεπτά της ώρας. Στην αρχή του ερωτηματολογίου συμπληρώθηκε το φύλο κάθε παιδιού με σκοπό

να ελεγχθεί η ύπαρξη διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στα αποτελέσματα της έρευνας.

Για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το παραπάνω ερευνητικό εργαλείο. Τα πρώτα ερωτηματολόγια (πριν την παρέμβαση) συμπληρώθηκαν από την ερευνήτρια και την εκπαιδευτικό της ομάδας ελέγχου τον Οκτώβριο του 2015, ενώ τα δεύτερα τον Ιανουάριο του 2016, μετά από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στην ομάδα παρέμβασης, για να διαπιστωθεί ή όχι η διαφοροποίηση αναφορικά με το άγχος στα δύο τμήματα. Για τη συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η παράθεση και η καταγραφή των συμπεριφορών των παιδιών, που συγκεντρώθηκαν από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση και τις σημειώσεις σε ημερολόγιο συμβάντων και γεγονότων.

Τα συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία επιλέχθηκαν μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση σε σχέση με τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα κάθε μορφής ερευνητικού εργαλείου.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε προέκυψε ότι μια δομημένη συνέντευξη είναι ο πιο έγκυρος τρόπος για τον εντοπισμό και τη μέτρηση διαφόρων φαινομένων, αλλά είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στα παιδιά, καθώς δεν κατανοούν πλήρως τις ερωτήσεις και άρα δεν ανταποκρίνονται επαρκώς σε αυτές λεκτικά (Beidel et al., 1991).

Αντίστοιχα, τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται από τα παιδιά, έχουν μεγάλους περιορισμούς: Τα περισσότερα ερωτηματολόγια τέτοιου τύπου, αποτελούν αντιγραφή αντίστοιχων ερωτηματολογίων για τον εντοπισμό του άγχους στους ενήλικες όπως η κλίμακα Revised Children's Manifest Anxiety Scale – RCMAS (Reynolds, & Richmond, 1978) και η State-Trait Anxiety Inventory for Children (Spielberger, 1973). Αυτό δημιουργεί μια σειρά προβλημάτων, καθώς υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικες. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται από τα παιδιά αναφέρονται σε συμπεριφορές που δεν παρέχουν σαφείς πληροφορίες για το είδος του άγχους που βιώνουν (Spence, 1998). Ταυτόχρονα, υπάρχουν περιορισμοί στις μεταγνωστικές δεξιότητες των παιδιών αναφορικά με την απάντηση ερωτήσεων σε σχέση με τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική κατάστασή τους. Δηλαδή, παρόλο που το άγχος υπάρχει στη σχολική ηλικία, δεν είναι ξεκάθαρο αν τα παιδιά μπορούν να περιγράψουν με ακρίβεια τις εμπειρίες τους, λόγω ανωριμότητας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους (Punaro, & Reeve, 2012).

Παρακάμπτοντας τους παραπάνω περιορισμούς η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τον δάσκαλο προσδίδει στο θέμα της μελέτης του σχολικού άγχους μια διαφορετική διάσταση. Καθώς τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους στο σχολείο, οι δάσκαλοι είναι αυτοί που γνωρίζουν περισσότερο γι' αυτά, μετά τους γονείς τους. Μάλιστα, οι ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου, δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκδηλώσουν συναισθήματα και συμπεριφορές, που οι γονείς πολλές φορές αγνοούν. Επομένως, οι πληροφορίες που λαμβάνονται απευθείας από τον δάσκαλο, συντελούν στη διαμόρφωση μιας ευρείας εικόνας για το παιδί. Ταυτόχρονα, οι απόψεις του δασκάλου στηρίζονται σε αντικειμενική εξωτερική παρατήρηση, που έχει ως βάση την επιστημονική κατάρτισή του (Lyneham et al., 2008).

Στην παρούσα έρευνα η συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε ανάμεσα σε άλλα όπως τα Children's Manifest Anxiety Scale – RCMAS (Castaneda, McCandless, & Palermo, 1956), Spence Children's Anxiety Scale – SCAS (Spence, 1997), Social Anxiety Scale for Children-SASC-R (La Greca, & Stone, 1993), λόγω της μικρής έκτασής του και της σαφήνειας των ερωτήσεων, που επιτρέπουν την πιο προσεκτική συμπλήρωσή του από τους ερευνητές.

Αντίστοιχα η συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης και της τήρησης ημερολογίου γεγονότων και συμβάντων, που βασίζεται στην προσεκτική παρακολούθηση ορισμένων χαρακτηριστικών ή μορφών συμπεριφοράς, με σκοπό να τα μελετήσει σε βάθος. Η συμμετοχική παρατήρηση ενθαρρύνει την ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων στην έρευνα και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αυθόρμητη έκφραση και τη συλλογή περισσότερο έγκυρων δεδομένων (Καλτσούνη – Νόβα, 2006:25).

## **2.7 Περιγραφή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων**

**Διάρκεια προγράμματος:** Το πρόγραμμα, βασίστηκε σε 16 δίωρες διδακτικές ομάδες δραστηριοτήτων και διήρκησε τρεις ημερολογιακούς μήνες, λαμβάνοντας υπόψη τις αργίες των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς (Αρχές Οκτωβρίου 2015 – Τέλος Ιανουαρίου 2016). Πραγματοποιήθηκε σε εβδομαδιαία βάση, κάθε Παρασκευή στο δώρο της Ευέλικτης Ζώνης.



**Προετοιμασία προγράμματος:** Πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος, ενημερώθηκαν με γραπτή επιστολή, οι γονείς των μαθητών, καθώς και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο σχολικός σύμβουλος και η εκπαιδευτικός της ομάδας ελέγχου. Ταυτόχρονα, έγινε διεξοδική ανάλυση του προγράμματος στα παιδιά που θα συμμετείχαν σε αυτό, χωρίς όμως να δοθεί έμφαση στους γενικούς και επιμέρους στόχους. Επειδή, το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε με τη μορφή σχεδίου εργασίας, το οποίο περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο οποίο έτσι κι αλλιώς θα έπαιρναν μέρος τα παιδιά, ως μέρος των μαθητικών τους υποχρεώσεων, δεν ζητήθηκε άδεια συμμετοχής από τους γονείς.

**Γενικοί στόχοι προγράμματος ως προς την έρευνα:**

- Να μειωθεί το σχολικό άγχος των παιδιών
- Να μειωθεί το κοινωνικό άγχος των παιδιών
- Να μειωθεί το γενικευμένο άγχος των παιδιών
- Να προταθούν τρόποι αντιμετώπισης οποιασδήποτε αγχώδους συμπεριφοράς
- Να εκφραστεί το άγχος των παιδιών για διάφορες καταστάσεις της καθημερινής ζωής
- Να ρυθμιστεί η συμπεριφορά των παιδιών που έχουν έντονο άγχος

**Επιμέρους στόχοι προγράμματος:** Οι επιμέρους στόχοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το θέμα κάθε εργαστηρίου και αναφέρονται αναλυτικά στην εισαγωγή κάθε εργαστηρίου (βλ. παράρτημα). Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν η αισθητική καλλιέργεια, η σωματική και συναισθηματική έκφραση των παιδιών, η βιωματική προσέγγιση διαφόρων θεμάτων της καθημερινής ζωής που προκαλούν άγχος, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η συνειδητοποίηση συμπεριφορών και η προέκτασή τους στη ζωή των παιδιών, η ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος και της συνεργασίας, η κατανόηση φυσικών φαινομένων που προκαλούν άγχος, η εμπλοκή των παιδιών με θέματα της σύγχρονης πραγματικότητας, η έκφραση των προβληματισμών πάνω σε διάφορες καταστάσεις, η εξάσκηση σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η βελτίωση της ενσυναίσθησης, η βελτίωση της σχέσης τους με τους «σημαντικούς άλλους» και η κατανόηση των δυναμικών που τις διέπουν, η κατανόηση των αιτιών και των επιπτώσεων διαφόρων γεγονότων, η άσκηση στην αξιολόγηση.

### **Δομή εργαστηρίων:**

**1. Ασκήσεις γνωριμίας και προθέρμανσης:** Κάθε εργαστήριο ξεκινούσε με ασκήσεις γνωριμίας και σωματικής έκφρασης, έτσι ώστε τα παιδιά να ενταχθούν στο κλίμα του εργαστηρίου, να εκτονωθούν και να νιώσουν μέλη της ευρύτερης ομάδας. «Το «ζέσταμα» είναι απαραίτητο στο ξεκίνημα κάθε διαδικασίας, θεατρικού μαθήματος, πρόβας ή παράστασης. Βοηθάει στη προετοιμασία του σώματος και της φωνής, στη συγκέντρωση της προσοχής και στην ενεργοποίηση της φαντασίας, της μνήμης και των αισθήσεων. Τα παιχνίδια αυτά φέρνουν κέφι, ανεβάζουν την ενέργεια της ομάδας και μπορεί να αποτελέσουν σημαντικά εργαλεία παραγωγής ιδεών, να κινητοποιήσουν τη δημιουργική φαντασία ή να γίνουν αφετηρία για έναν αυτοσχεδιασμό (Γκόβας, 2001). Ταυτόχρονα δημιουργούν ένα περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται άνεση και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Saglamel, & Kayaoglou, 2013).

**2. Αφόρμηση:** Για την επεξεργασία κάθε θέματος δινόταν ως αφόρμηση ένας πίνακας ζωγραφικής ενός μεγάλου ζωγράφου και ακολουθούσε διεξοδική παρατήρηση και περιγραφή του πίνακα από τα παιδιά. Οι πίνακες επιλέχτηκαν με βάση τα θέματα και τις καταστάσεις που προκαλούν άγχος στα παιδιά, όπως αυτές αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα οι πίνακες που χρησιμοποιήθηκαν ως αφόρμηση εντάσσονταν στις υποκατηγορίες του κοινωνικού και του γενικευμένου άγχος των παιδιών. Αναλυτικά χρησιμοποιήθηκαν οι πίνακες:

Κοινωνικό άγχος: «**Η μάνα του Whistler**» του James McNeill Whistler που συνδέθηκε με το άγχος των παιδιών για τη σχέση με τους γονείς τους και τον χρόνο, «**Παιδιά που παίζουν**», του Harry Brooker (1890) που συνδέθηκε με το άγχος των παιδιών για τη συμμετοχή τους στα παιχνίδια και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, «**Νέα παιδιά στη γειτονιά**» του Norman Rockwell (1967) που συνδέθηκε με το άγχος των παιδιών για τη διαφορετικότητα και τις αντιδράσεις τους σε αυτή, «**Πεσμένη φιγούρα**» του Leon Golumb (1971) που συνδέθηκε με το άγχος των παιδιών για τις σχέσεις με του συνομηλίκους τους, «**Η λύκαινα**» του Jackson Pollok (1943) που συνδέθηκε με το άγχος των παιδιών για τη συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους.

Γενικευμένο άγχος: «**Οι τέσσερις εποχές**» του Γιάννη Τσαρούχη (1969-1970) που συνδέθηκε με το άγχος των παιδιών για τα καιρικά φαινόμενα και τις φυσικές καταστροφές, «**Ο κουρέας**» του Νίκου Γκύζη (1880) που συνδέθηκε με το άγχος των παιδιών για τις παρεμβάσεις στο σώμα τους, «**Guernica**» του Pablo Picasso (1937) που συνδέθηκε με το άγχος των παιδιών για τον πόλεμο και τις καταστροφικές του

συνέπειες, «**Η κραυγή**» του Edward Munch (1910) που συνδέθηκε με το άγχος των παιδιών για τις αντιδράσεις σε άσχημες καταστάσεις, «**Η γυναίκα που θρηνεί**» του Pablo Picasso (1937) που συνδέθηκε με το άγχος των παιδιών για τον ανθρώπινο πόνο, «**Οι άθλοι του Αλέξανδρου**» του Rene Magritte (1967) που συνδέθηκε με το άγχος των παιδιών για τις περιβαλλοντικές καταστροφές, «**Ο κήπος**» του Juan Miro (1925) που συνδέθηκε με το άγχος των παιδιών για τα προβλήματα που συνδέονται με τον χώρο στον οποίο ζουν.

Οι παραπάνω πίνακες χρησιμοποιήθηκαν, ξεχωριστά ο καθένας, ως αφορμή για τα 12 από τα 16 εργαστήρια. Στα υπόλοιπα 4 που αφορούσαν στη γνωριμία των παιδιών με το θέμα (1<sup>ο</sup> εργαστήριο), στη σύνδεση των εργαστηρίων μεταξύ τους (14<sup>ο</sup> και 15<sup>ο</sup> εργαστήριο) και στην αξιολόγηση του προγράμματος (16<sup>ο</sup> εργαστήριο) οι πίνακες χρησιμοποιήθηκαν ως ενιαίο σύνολο.

**3. Επεξεργασία των επιμέρους θεμάτων:** Η επεξεργασία κάθε επιμέρους θέματος γινόταν μέσα από Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, που επιλέγονταν κάθε φορά από την ερευνήτρια / εμπυχωτρία και προέρχονταν από την παρακολούθηση των μαθημάτων του ΜΠΣ. Χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές:

Alter ego: Ένα μέλος της ομάδας γίνεται ο ήρωας της ιστορίας και ένα άλλο μέλος γίνεται το «άλλο εγώ» του ήρωα και μιλάει για τα τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του, τον εσωτερικό του λόγο.

Debate: Η τεχνική αυτή πραγματοποιείται εταιρικά (σε ζευγάρια) ή ομαδικά. Ο ένας από το ζευγάρι ή η μία ομάδα υποστηρίζει τη μια άποψη του θέματος και ο άλλος από το ζευγάρι ή η άλλη ομάδα υποστηρίζει την άλλη, αφού προετοιμάσουν και οι δύο πλευρές τα επιχειρήματά τους στα οποία θα στηρίξουν τους λόγους τους.

Ανακριτική καρέκλα: Ένα μέλος της ομάδας παίρνει τον ρόλο του ήρωα, έρχεται στο κέντρο και κάθεται σε μια καρέκλα και τα άλλα μέλη της ομάδας του υποβάλλουν ερωτήσεις.

Αντιφατικές συμβουλές/ Ασπρο-μαύρο: Όταν ο ήρωας βρίσκεται σε δίλημμα για το τι πρόκειται να κάνει, τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του δίνουν αντιφατικές συμβουλές.

Απαγγελία εν χορώ: Όλη η ομάδα απαγγέλλει ρυθμικά (σε ρυθμό όπερας, δημοτικού τραγουδιού, ραπ, κ.α.) ένα κείμενο ή ένα ποίημα που έχει γράψει.

Αυτοσχεδιασμός: Με μια αφορμή πάνω σε ένα θέμα η ομάδα παίζει αυθόρμητα μια ιστορία ή τη συζητά και την προετοιμάζει, χωρίς γραπτά κείμενα, και τέλος την παρουσιάζει.

Διάδρομος της συνείδησης: Όταν προκύπτει ένα δίλημμα σε έναν ήρωα τα υπόλοιπα μέλη σχηματίζουν ένα μακρύ δρόμο, αντιμέτωπα σε δύο παράλληλες σειρές. Ο ήρωας περνάει ανάμεσα από τις σειρές, ενώ τα μέλη της ομάδας τον συμβουλεύουν μέσα από το ρόλο τους τι να κάνει. Οι συμβουλές που δίνονται από τις δύο σειρές είναι αντιφατικές.

Δραματοποίηση: Η δραματοποίηση είναι η απόδοση ενός μη δραματικού κειμένου με θεατρικό τρόπο, έτσι ώστε να γίνει πιο εύκολη η πρόσληψη από τους μαθητές, μέσα από τη συμμετοχή τους στη βιωματική προσέγγιση.

Ηχητικό τοπίο: Τα μέλη της ομάδας δημιουργούν ήχους που ταιριάζουν σε μια σκηνή της ιστορίας ή αποδίδουν την ατμόσφαιρά της και τους παραβάλουν κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης ή του αυτοσχεδιασμού.

Θέατρο Forum: Κάθε ομάδα παρουσιάζει ένα δρώμενο. Έπειτα επαναλαμβάνει τη δράση από την αρχή και κατά τη διάρκεια της επαναληπτικής παρουσίασης μέλη από άλλη ομάδα που παρακολουθούν μπορεί να διακόψουν τον ήρωα λέγοντας STOP και να συνεχίσουν το ρόλο όπως εκείνοι νομίζουν.

Ιδεοθύελλα/Καταγισμός ιδεών: Κάθε μέλος της ομάδας γράφει μια λέξη ή φράση που έρχεται συνειρμικά στο νου του και σχετίζεται με το υπό διερεύνηση θέμα.

Μιμική: Τα μέλη της ομάδας αποδίδουν μια ιστορία ή αναπαριστούν ένα νόημα, μια έννοια χωρίς εκφωνούμενο λόγο, δίνοντας έμφαση στις κινήσεις, τις εκφράσεις, τις στάσεις και τις χειρονομίες.

Ο μανδύας του ειδικού: Κάθε μέλος της ομάδας παίρνει το ρόλο ενός ειδικού για το θέμα που μελετάται. Έτσι προσφέρονται διαφορετικές λύσεις για το θέμα, αφού γίνεται αντιληπτό από διαφορετική σκοπιά.

Ομαδικό γλυπτό: Ένα μέλος της ομάδας γίνεται ο γλύπτης και χρησιμοποιεί άλλα μέλη που προσφέρονται για να διαμορφώσει με τα σώματά τους μια εικόνα από την ιστορία. Το ομαδικό γλυπτό μπορεί να δημιουργηθεί και με τη σταδιακή προσκόλληση των σωμάτων των παιδιών σε ένα ενιαίο σύνολο, χωρίς τη διαμεσολάβηση του «γλύπτη».

Ομαδικός χαρακτήρας: Ο ήρωας της ιστορίας παρουσιάζεται αυτοσχεδιαστικά από πολλούς μαθητές, ο ένας μετά τον άλλον, καθώς μπαίνουν διαδοχικά στο κέντρο του κύκλου.

Παιχνίδια ρόλων: Τα μέλη της ομάδας σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες παρουσιάζουν αυτοσχέδια δρώμενα με κοινωνικούς ρόλους, τους οποίους οι ίδιοι επιλέγουν.

Τηλεοπτική εκπομπή: Το προς διερεύνηση θέμα παίρνει τη μορφή τηλεοπτικής εκπομπής με τους αντίστοιχους ρόλους (δημοσιογράφοι, εικονολήπτες, ηχολήπτες, ανταποκριτές, παρουσιαστές).

**4. Αξιολόγηση εργαστηρίου**: Ακολουθούσε η αξιολόγηση κάθε εργαστηρίου μέσα από συζήτηση της ερευνήτριας/εμπυχωτριάς με τους μαθητές, όπου εκφράζονταν οι απόψεις και τα συναισθήματα για τις δράσεις που έγιναν και διερευνούνταν οι νέες στάσεις των μαθητών για το υπό μελέτη θέμα, έτσι όπως αυτές διαμορφώθηκαν με την επίδραση των δράσεων.

**5. Ασκήσεις χαλάρωσης**: Το κάθε εργαστήριο ολοκληρωνόταν με ασκήσεις χαλάρωσης και ηρεμίας ή άλλες κινητικές ασκήσεις. Οι ασκήσεις χαλάρωσης επέτρεπαν στα παιδιά να αποφορτιστούν από τα συναισθήματα και την ένταση των δράσεων, να ηρεμήσουν και να είναι έτοιμα για τη συνέχιση του αναλυτικού προγράμματος.

**Ολοκλήρωση προγράμματος**: Το πρόγραμμα των εργαστηρίων ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2016, οπότε και έγινε η τελική αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς παρουσιάστηκε στους γονείς των μαθητών, από τα ίδια τα παιδιά, μέσα από όλες τις Τεχνικές τη Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του.

### **3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

#### **3.1 Αποτελέσματα ποσοτικών δεδομένων (ερωτηματολογία)**

Η επεξεργασία και η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έχει συγκριτική μορφή. Για το ίδιο ερώτημα συγκρίθηκαν πρώτα -με βάση τα δεδομένα του ερωτηματολογίου- οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Στη συνέχεια μετά το πέρας του πειράματος, συγκρίθηκαν οι συμπεριφορές των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου όπως προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς. Ακολούθως, παρατηρήθηκε η διαφορά, η οποία εντοπίστηκε ανάμεσα στη συμπεριφορά των παιδιών της πειραματικής ομάδας

και των παιδιών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη δράση για να διαπιστωθεί πού υπήρχε μεγαλύτερη ποσοστιαία διακύμανση.

### 3.1.1 Κανονική κατανομή

Οι όροι πληθυσμός και δείγμα μπορεί να αναφέρονται είτε στα άτομα, είτε στις μετρήσεις του κοινού χαρακτηριστικού τους. Τότε υπάρχει μια κατανομή των μετρήσεων του δείγματος. Η κατανομή ενός συνόλου δεδομένων μπορεί να είναι είτε συμμετρική είτε μη συμμετρική. Οι στατιστικές αναλύσεις προϋποθέτουν τα δεδομένα να έχουν κανονική κατανομή στον πληθυσμό του δείγματος, δηλαδή μια κατανομή που χρησιμοποιεί ένα μέτρο κεντρικής τάσης και ένα μέτρο διασποράς. Πολλά χαρακτηριστικά όπως το βάρος, το ύψος, βαθμολογία σε εξετάσεις, κ.ο.κ. περιγράφονται από την κανονική κατανομή. Επίσης, σε διάφορες μετρήσεις εμφανίζονται τυχαία σφάλματα που προσεγγιστικά ακολουθούν την κανονική κατανομή (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 138). Για να μετρηθεί η κανονική κατανομή για μέγεθος δείγματος μικρότερο του 50 ( $\leq 50$ ) επιλέγεται το κριτήριο Shapiro-Wilk. Η κανονική κατανομή του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας, φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00001	.101	32	.200 <sup>*</sup>	.958	32	.238

\*. This is a lower bound of the true significance.

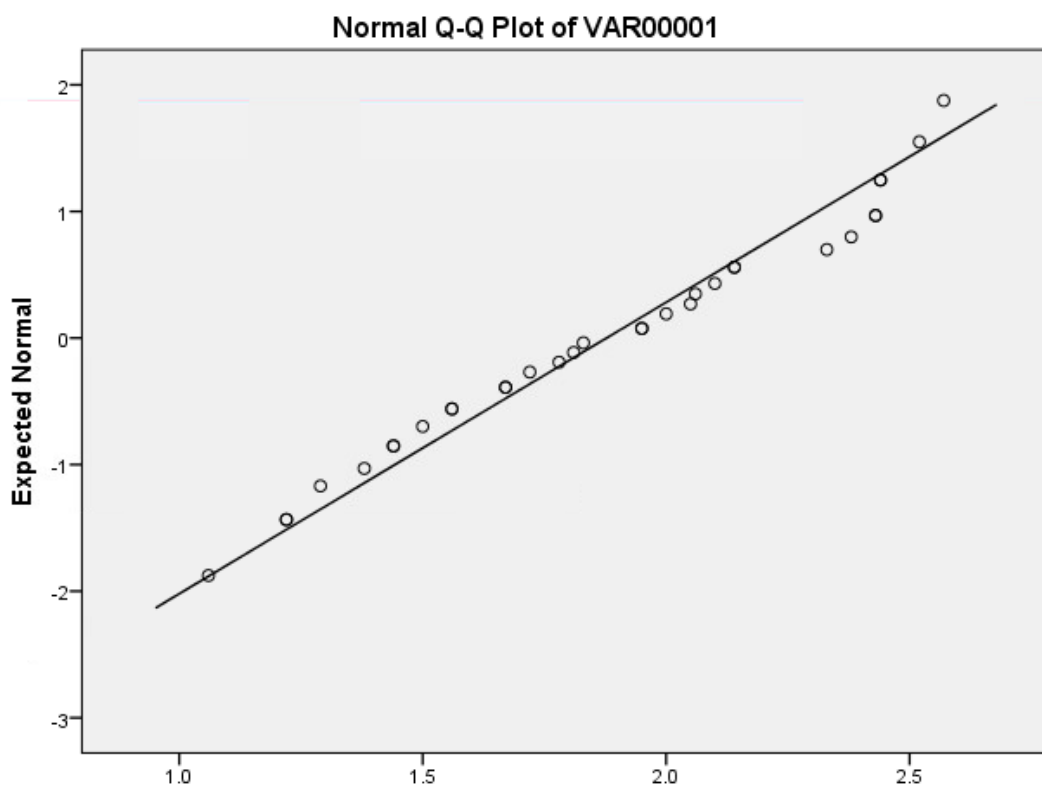
a. Lilliefors Significance Correction

## VAR00001

Πίνακας 2–Τεστ Κανονικής Κατανομής Δείγματος

Η τιμή που παίρνει η Significance, με την οποία υπολογίζεται η πιθανότητα να κάνουμε λάθος είναι  $0,20 = 20\%$  (p-value) για το τεστ Kolmogorov-Smirnov και  $0,238 = 23,8\%$  (p-value) για το τεστ Shapiro-Wilk, που είναι μεγαλύτερο από το 5% που ετέθη ως όριο για τη μηδενική υπόθεση. Συμπερασματικά η μηδενική υπόθεση δεν μπορεί να απορριφθεί, δηλαδή η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα

είναι προσεγγιστικά κανονική. Αυτό φαίνεται και στο διάγραμμα που ακολουθεί, στο οποίο οι παρατηρούμενες τιμές ακολουθούν τη φορά της θεωρητικής κατανομής και είναι τυχαία κατανεμημένες κατά μήκος αυτής της ευθείας.



Διάγραμμα 2- Κανονική κατανομή

### 3.1.2 Πειραματική ομάδα

#### Μείωση σχολικού άγχους

Για να μετρηθούν οι Μέσες Τιμές της διαφοράς του συνολικού, του γενικευμένου και του κοινωνικού άγχους της πειραματικής ομάδας πριν και μετά από την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία T-test κατά ζεύγη, σύμφωνα με το οποίο εξετάστηκε η ισότητα των Μέσων Τιμών με τα τυπικά σφάλματα. Η δοκιμασία T-test χρησιμοποιείται για δείγματα που αλληλοεξαρτώνται ή για να μετρηθεί το ίδιο χαρακτηριστικό σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Νόβα – Καλτσούνη, 2006:168). Διαπιστώθηκε, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3 που ακολουθεί, ότι υπήρξε σημαντική μείωση του άγχους τόσο στη συνολική κλίμακα, όσο και στις υποκλίμακες (συνολικό

σχολικό άγχος,  $M=9,810$ ,  $T.A.=7,215$ • γενικευμένο σχολικό άγχος,  $M=4,952$ ,  $T.A.=3,892$ • κοινωνικό άγχος,  $M=4,857$ ,  $T.A.=3,851$ ). Η διαφορά μεταξύ της εκδήλωσης του άγχους στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση ήταν στατιστικά σημαντική ( $P=0,000$  για τη συνολική κλίμακα και για τις υποκλίμακες).

PairedSamplesTest									
		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ScoreTotal_pre - ScoreTotal_post	9,810	7,215	1,575	6,525	13,094	6,230	20	,000
Pair 2	ScoreGen_pre - ScoreGen_post	4,952	3,892	,849	3,181	6,724	5,831	20	,000
Pair 3	ScoreSoc_pre - ScoreSoc_post	4,857	3,851	,840	3,104	6,610	5,780	20	,000

Πίνακας 3 - Διαφορά Μ.Τ. πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση

### Μείωση σχολικού άγχους ξεχωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια

Η ίδια δοκιμασία χρησιμοποιήθηκε για να μετρηθεί ξεχωριστά για κάθε φύλο η διαφορά των Μ.Τ. πριν και μετά από την παρέμβαση του σχολικού άγχους και των δύο υποκατηγοριών του (βλ. παράρτημα πίνακες 12 και 14) με τα εξής αποτελέσματα: ΑΓΟΡΙΑ- συνολικό σχολικό άγχος:  $M=7,000$ ,  $T.A.= 5,979$ ,  $P=0,008$ • γενικευμένο άγχος:  $M=3,889$ ,  $T.A.= 3,100$ ,  $P=0,006$ • κοινωνικό άγχος:  $M=3,111$ ,  $T.A.= 2,934$ ,  $P=0,13$ . ΚΟΡΙΤΣΙΑ- συνολικό σχολικό άγχος:  $M=11,917$ ,  $T.A.=7,573$ ,  $P=0,000$ • γενικευμένο άγχος:  $M=5,750$ ,  $T.A.=4,351$ ,  $P=0,001$ • κοινωνικό άγχος:  $M=6,167$ ,  $T.A.=4,041$ ,  $P=0,000$ . Από τις παραπάνω τιμές του P φαίνεται ότι τα αγόρια παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό σχολικό άγχος και στο γενικευμένο άγχος, ενώ τα κορίτσια και στα τρία είδη άγχους.



### **Διαφορά σχολικού άγχους ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση**

Όπως διαπιστώνεται από τους πίνακες 11 και 13 (βλ. παράρτημα) τα κορίτσια αρχικά παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους σε σχέση με τα αγόρια (ΚΟΡΙΤΣΙΑ συνολικό άγχος:  $M=19,08$ , γενικευμένο άγχος:  $M=9,92$ , κοινωνικό άγχος:  $M=9,17$ • ΑΓΟΡΙΑ συνολικό άγχος:  $M=14,22$ , γενικευμένο άγχος:  $M=7,11$ , κοινωνικό άγχος:  $M=7,11$ ). Η διαφορά τους όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική.

### **Διαφορά μείωσης σχολικού άγχους ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια**

Για να διαπιστωθεί η διαφορά στις Μ.Τ. του άγχους ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια πριν και μετά από την παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης/διασποράς (Anova). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης για περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα (One way Anova between subjects) και η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης για περισσότερα από δύο συσχετισμένα δείγματα (One Way Anova within subjects). Με τον τρόπο αυτόν ελέγχθηκε ο βαθμός άγχους σε σχέση με το φύλο και εξετάστηκαν οι διαφορές μεταξύ των Μέσων Τιμών στις επιμέρους ομάδες του δείγματος (Νόβα – Καλτσούνη, 2006:195). Οι διαφορές εντός των ομάδων (αγόρια-κορίτσια) και οι διαφορές μεταξύ των ομάδων (αγόρια-κορίτσια) μας δίνουν την τιμή της διακύμανσης ή αλλιώς το πηλίκο της διακύμανσης. Η τιμή F της διακύμανσης είναι το μέγεθος που προσδιορίζει τις διαφορές των Μέσων Τιμών και όσο μεγαλύτερη είναι αυτή η τιμή, τόσο πιθανότερο είναι οι τιμές των μέσων όρων να είναι στατιστικά σημαντικές. Έτσι, όπως φαίνεται από τον πίνακα 4 που ακολουθεί και που συγκρίνει τη διαφορά του άγχους μεταξύ αγοριών και κοριτσιών πριν και μετά την παρέμβαση, οι τιμές F που προέκυψαν είναι πολύ μικρές, άρα οι τιμές των Μέσων Τιμών δεν είναι στατιστικά σημαντικές ( $F= 0,001$ •  $0,756$ •  $0,400$   $0,952$ •  $1,184$ •  $0,621$ ). Επομένως, δεν υπάρχει ουσιαστική διαφοροποίηση ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας δράσης, τόσο ως προς το αρχικό άγχος, όσο και ως προς αυτό που σημειώθηκε μετά την παρέμβαση, παρά το γεγονός ότι διαφαίνεται η τάση.

ANOVA Table							
			Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
ScoreTotal_post * Gender	BetweenGroups	(Combined)	,016	1	,016	,001	,982
	WithinGroups		587,222	19	30,906		
	Total		587,238	20			
ScoreGen_post * Gender	BetweenGroups	(Combined)	4,587	1	4,587	,756	,395
	WithinGroups		115,222	19	6,064		
	Total		119,810	20			
ScoreSoc_post * Gender	BetweenGroups	(Combined)	5,143	1	5,143	,400	,534
	WithinGroups		244,000	19	12,842		
	Total		249,143	20			
ScoreTotal_pre * Gender	BetweenGroups	(Combined)	121,528	1	121,528	,952	,342
	WithinGroups		2426,472	19	127,709		
	Total		2548,000	20			
ScoreGen_pre * Gender	BetweenGroups	(Combined)	40,480	1	40,480	1,184	,290
	WithinGroups		649,806	19	34,200		
	Total		690,286	20			
ScoreSoc_pre * Gender	BetweenGroups	(Combined)	21,730	1	21,730	,621	,440
	WithinGroups		664,556	19	34,977		
	Total		686,286	20			

Πίνακας 4- Επιρροή φύλου μέσα σε κάθε μεταβλητή στην πειραματική ομάδα

### 3.1.3 Ομάδα ελέγχου

#### Μείωση σχολικού άγχους

Ομοίως, για να μετρηθούν οι Μ.Τ. της διαφοράς του συνολικού, του γενικευμένου και του κοινωνικού άγχους της ομάδας ελέγχου πριν και μετά από την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία T-test κατά ζεύγη. Διαπιστώθηκε, όπως φαίνεται και στον πίνακα 5 που ακολουθεί, ότι υπήρξε σημαντική μείωση του άγχους τόσο στη συνολική κλίμακα, όσο και στις υποκλίμακες (συνολικό σχολικό άγχος,  $M=1,00$ ,  $T.A.=0,767$ ,  $P=0,000$ • γενικευμένο άγχος,  $M=0,722$ ,  $T.A.=0,752$ ,  $P=0,001$ • κοινωνικό άγχος,  $M=0,278$ ,  $T.A.=0,461$ ,  $P=0,20$ ). Από τις τιμές αυτές διαπιστώνεται ότι η διαφοροποίηση του συνολικού και του γενικευμένου άγχους πριν και μετά την παρέμβαση είναι στατιστικά σημαντική, αλλά δεν ισχύει το ίδιο για το κοινωνικό άγχος.

		PairedSamplesTest					t	df	Sig. (2-tailed)
		PairedDifferences							
		Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ScoreTotal_pre - ScoreTotal_post	1,000	,767	,181	,619	1,381	5,532	17	,000
Pair 2	ScoreGen_pre - ScoreGen_post	,722	,752	,177	,348	1,096	4,075	17	,001
Pair 3	ScoreSoc_pre - ScoreSoc_post	,278	,461	,109	,049	,507	2,557	17	,020

Πίνακας 5- Διαφορά Μ.Τ. ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση

### Μείωση σχολικού άγχους ξεχωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια

Η ίδια δοκιμασία χρησιμοποιήθηκε για να μετρηθεί ξεχωριστά για κάθε φύλο η διαφορά των Μ.Τ. πριν και μετά από την παρέμβαση του σχολικού άγχους και των δύο υποκατηγοριών του (βλ. παράρτημα πίνακες 18, 20) με τα εξής αποτελέσματα: ΑΓΟΡΙΑ- συνολικό άγχος:  $M=1,000$ ,  $T.A.=0,894$ ,  $P= 0,004$ • γενικευμένο άγχος:  $M=0,636$ ,  $T.A.=0,809$ ,  $P=0,26$ •κοινωνικό άγχος:  $M=0,364$ ,  $T.A.=0,505$ ,  $P=0,38$ • ΚΟΡΙΤΣΙΑ- συνολικό άγχος:  $M=1,00$ ,  $T.A.=0,577$ ,  $P=0,004$ • γενικευμένο άγχος:  $M=0,857$ ,  $T.A.=0,690$ ,  $P=0,017$ • κοινωνικό άγχος:  $M=0,143$ ,  $T.A.=0,378$ ,  $P=0,356$ . Όπως φαίνεται από τις τιμές του P τα αγόρια παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το άγχος πριν και μετά από την παρέμβαση μόνο στο συνολικό σχολικό άγχος ενώ τα κορίτσια στο συνολικό σχολικό άγχος, αλλά και στο γενικευμένο άγχος.

### Διαφορά σχολικού άγχους ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση

Όπως διαπιστώνεται από τους πίνακες 17 και 19 (βλ. παράρτημα) τα κορίτσια αρχικά παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους σε σχέση με τα αγόρια (ΚΟΡΙΤΣΙΑ συνολικό άγχος:  $M=12,71$ , γενικευμένο άγχος:  $M=7,86$ , κοινωνικό άγχος:  $M=4,86$ • ΑΓΟΡΙΑ συνολικό άγχος:  $M=9,73$ , γενικευμένο άγχος:  $M=5,45$ , κοινωνικό άγχος:  $M=4,27$ ). Και εδώ οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

## Διαφορά μείωσης σχολικού άγχους ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια

Και σε αυτή την περίπτωση για να διαπιστωθεί η διαφορά στις Μ.Τ. του άγχους ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια πριν και μετά από την παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης/διασποράς (Ανοva). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης για περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα (One way Anova between subjects) και η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης για περισσότερα από δύο συσχετισμένα δείγματα (One Way Anova within subjects). Οι τιμές F που προέκυψαν και φαίνονται στον πίνακα 6 είναι πολύ μικρές ( $F=0,812 \cdot 1,355 \cdot 0,103 \cdot 0,880 \cdot 1,360 \cdot 0,209$ ) άρα δεν υποδεικνύουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα φύλα στο άγχος πριν και μετά από την παρέμβαση, αλλά και εδώ διαπιστώνεται η τάση των κοριτσιών να υπερτερούν.

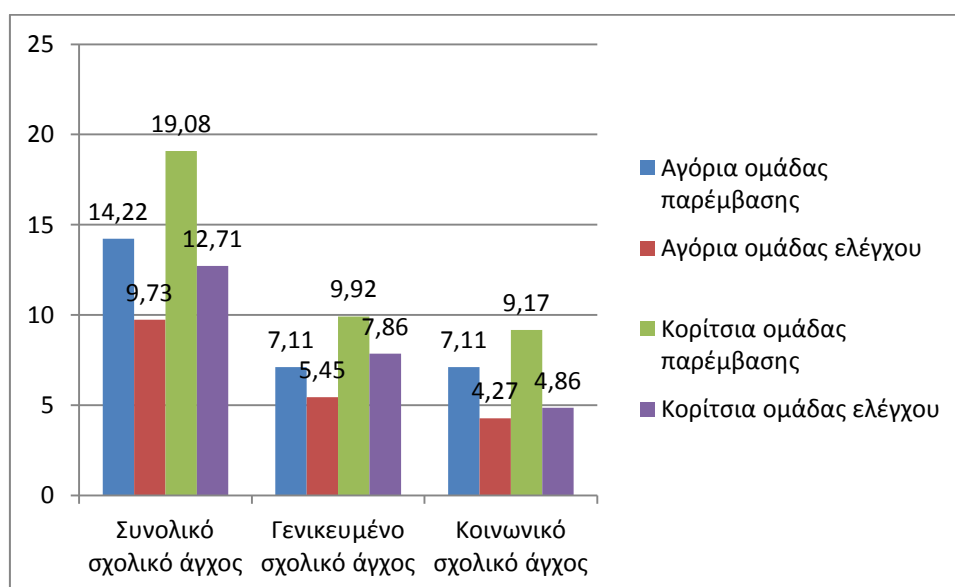
ANOVA						
		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
ScoreTotal_pre	BetweenGroups	38,167	1	38,167	,812	,381
	WithinGroups	751,610	16	46,976		
	Total	789,778	17			
ScoreGen_pre	BetweenGroups	24,693	1	24,693	1,355	,261
	WithinGroups	291,584	16	18,224		
	Total	316,278	17			
ScoreSoc_pre	BetweenGroups	1,461	1	1,461	,103	,752
	WithinGroups	227,039	16	14,190		
	Total	228,500	17			
ScoreTotal_post	BetweenGroups	38,167	1	38,167	,880	,362
	WithinGroups	693,610	16	43,351		
	Total	731,778	17			
ScoreGen_post	BetweenGroups	20,364	1	20,364	1,360	,261
	WithinGroups	239,636	16	14,977		
	Total	260,000	17			
ScoreSoc_post	BetweenGroups	2,773	1	2,773	,209	,654
	WithinGroups	212,338	16	13,271		
	Total	215,111	17			

Πίνακας 6- Επιρροή φύλου μέσα σε κάθε μεταβλητή στην ομάδα ελέγχου

### 3.1.4 Σύγκριση μεταξύ ομάδας δράσης και ομάδας ελέγχου

#### Αρχική αναφορά άγχους και από τις δύο ομάδες

Σε σύγκριση με τις αρχικές τιμές σχολικού άγχους, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στα ερωτηματολόγια από τις εκπαιδευτικούς των δύο τμημάτων, η ομάδα παρέμβασης εμφάνισε μεγαλύτερα ποσοστά, τόσο στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια και στις δύο ομάδες εμφάνισαν περισσότερο άγχος από τα αγόρια, όπως φαίνεται από το διάγραμμα 3, που ακολουθεί:



Διάγραμμα 3- Διαφορά αρχικής εκτίμησης συνολικού σχολικού άγχους και για τα δύο τμήματα

Το γεγονός της εμφάνισης μεγαλύτερων τιμών άγχους τόσο στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια στην ομάδα παρέμβασης, ίσως οφείλεται στην υποκειμενική άποψη των δύο εκπαιδευτικών και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις εκδηλώσεις άγχους.

#### Συνολικό Σχολικό Άγχος

Για να διαπιστωθεί η διαφορά στις Μ.Τ. του συνολικού σχολικού άγχους πριν και μετά από την παρέμβαση ανάμεσα στην ομάδα δράσης και την ομάδα ελέγχου, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης/διασποράς (Anova). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης για περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα (One way Anova between subjects). Η τιμή F που προέκυψε και φαίνεται στον πίνακα 7 σχετικά με τις ομάδες (group) είναι αρκετά

μεγάλη ( $F=35,655 \cdot P=0,000$ ) άρα υποδεικνύει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη βελτίωση του συνολικού σχολικού άγχους μετά την παρέμβαση ανάμεσα στην ομάδα δράσης και την ομάδα ελέγχου. Αντίθετα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ( $F=0,518 \cdot P=0,476$ ).

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: ScoreTotal\_post

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1090,089 <sup>a</sup>	4	272,522	30,937	,000
Intercept	10,557	1	10,557	1,198	,281
ScoreTotal_pre	981,332	1	981,332	111,403	,000
Group	314,083	1	314,083	35,655	,000
Gender	4,566	1	4,566	,518	,476
Group * Gender	38,850	1	38,850	4,410	,043
Error	299,501	34	8,809		
Total	4165,000	39			
Corrected Total	1389,590	38			

a. R Squared = ,784 (Adjusted R Squared = ,759)

Πίνακας 7- Διαφορά Μ.Τ. μεταξύ των ομάδων μετά την παρέμβαση στο συνολικό σχολικό άγχος

### Γενικευμένο σχολικό άγχος

Για να διαπιστωθεί η διαφορά στις Μ.Τ. του συνολικού γενικευμένου σχολικού άγχους πριν και μετά από την παρέμβαση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης/διασποράς (Anova). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης για περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα (One way Anova between subjects). Η τιμή F που προέκυψε και φαίνεται στον πίνακα 8 δείχνει ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ( $F=0,106 \cdot P=0,746$ ) ενώ σχετικά με τις ομάδες (group) είναι αρκετά μεγάλη ( $F=35,648 \cdot P=0,000$ ) άρα υποδεικνύει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη βελτίωση του γενικευμένου σχολικού άγχους μετά την παρέμβαση ανάμεσα στην ομάδα δράσης και την ομάδα ελέγχου.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: ScoreGen\_post

Source	Type III Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
Corrected Model	326,588 <sup>a</sup>	4	81,647	31,408	,000
Intercept	6,683	1	6,683	2,571	,118
ScoreGen_pre	266,472	1	266,472	102,505	,000
Group	92,670	1	92,670	35,648	,000
Gender	,276	1	,276	,106	,746
Group * Gender	4,920	1	4,920	1,893	,178
Error	88,386	34	2,600		
Total	1255,000	39			
Corrected Total	414,974	38			

a. R Squared = ,787 (Adjusted R Squared = ,762)

**Πίνακας 8- Διαφορά Μ.Τ. μεταξύ των ομάδων μετά την παρέμβαση στο γενικευμένο άγχος**

### Κοινωνικό άγχος

Για να διαπιστωθεί η διαφορά στη Μ.Τ. του συνολικού κοινωνικού σχολικού άγχους πριν και μετά από την παρέμβαση ανάμεσα στην ομάδα δράσης και την ομάδα ελέγχου, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης/διασποράς (Anova). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης για περισσότερα από δύο ανεξάρτητα δείγματα (One way Anova between subjects). Η τιμή F που προέκυψε και φαίνεται στον πίνακα 9 σχετικά με τις ομάδες (group) είναι αρκετά μεγάλη ( $F=21,207 \cdot P=0,000$ ) άρα υποδεικνύει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη βελτίωση του κοινωνικού σχολικού άγχους μετά την παρέμβαση ανάμεσα στην ομάδα δράσης και την ομάδα ελέγχου. Αντίθετα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ( $F=2,155 \cdot P=0,151$ ).

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: ScoreSoc\_post

Source	Type III Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
CorrectedModel	350,822 <sup>a</sup>	4	87,706	24,946	,000
Intercept	4,836E-005	1	4,836E-005	,000	,997
ScoreSoc_pre	336,801	1	336,801	95,797	,000
Group	74,558	1	74,558	21,207	,000
Gender	7,575	1	7,575	2,155	,151
Group * Gender	17,046	1	17,046	4,848	,035
Error	119,537	34	3,516		
Total	1032,000	39			
CorrectedTotal	470,359	38			

a. R Squared = ,746 (Adjusted R Squared = ,716)

Πίνακας 9- Διαφορά Μ.Τ. ομάδων μετά την παρέμβαση στο κοινωνικό άγχος

### 3.2 Αποτελέσματα ποιοτικών δεδομένων (συμμετοχικής παρατήρησης)

Όπως προαναφέρθηκε η παρατήρηση της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του προγράμματος και καταγράφηκε αποσπασματικά στο ημερολόγιο γεγονότων και συμβάντων. Αφορούσε στη διαπίστωση της εξέλιξης των παιδιών στον γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, έτσι όπως αυτή διαπιστώθηκε στην πράξη, μέσα από φραστικές δηλώσεις ή συμπεριφορές.

Ως γενικότερη διαπίστωση μπορεί να ειπωθεί ότι υπήρξε μια σταδιακή βελτίωση σε πολλά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των παιδιών, η οποία ακολουθούσε την εξελικτική πορεία των εργαστηρίων. Αυτό οφείλεται στην εξοικείωση των παιδιών με τις Τεχνικές, αλλά και την εσωτερική αλλαγή, ως αποτέλεσμα των παρεμβάσεων.

Έτσι, αναφορικά με την αντιμετώπιση καταστάσεων και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων τα παιδιά έμαθαν να αναζητούν τρόπους δράσης, άλλους από τους εμφανείς και να προσεγγίζουν ολόπλευρα ένα θέμα.

Στο 1<sup>ο</sup> και στο 2<sup>ο</sup> εργαστήριο χρειάστηκε η παρέμβαση της ερευνήτριας για να μπορέσουν τα παιδιά να δώσουν λύση στα προβλήματα που προέκυψαν, ενώ στα επόμενα εργαστήρια έμαθαν να προτείνουν λύσεις που σκέφτονταν τα ίδια. Μάλιστα, οι λύσεις ήταν πρωτότυπες και δημιουργικές και ξέφευγαν από τα στενά όρια της πραγματικότητας.



Για παράδειγμα, στο 7<sup>ο</sup> εργαστήριο με θέμα τον εκφοβισμό και τη βία έδωσαν λύσεις στις ιστορίες που έφτιαζαν: *«Αυτός που τον δέρνει ο άλλος (θύμα) να φάει σπανάκι και να γίνει δυνατός και να τον δέρει και αυτός», «Αυτός που χτυπάει (ο θύτης) να πέσει κάτω και να σπάσει το πόδι του και να μην γίνει καλά», «Να μαζευτούν όλα μαζί τα άλλα παιδιά και να τον κλειδώσουν στο υπόγειο, μέχρι να υποσχεθεί ότι θα είναι καλός».* Στο 4<sup>ο</sup> εργαστήριο στα πλαίσια παρουσίασης ομαδικών παιχνιδιών σε ομάδες μία ομάδα αντιμετώπισε το πρόβλημα *«ποιος θα φυλάει»*, αφού κανένα από τα παιδιά δεν το επιθυμούσε και προχώρησαν στην επίλυση του *«Να τα βγάλουμε ή να κάνουμε κλήρωση».* Αντίστοιχα στο 6<sup>ο</sup> εργαστήριο στα πλαίσια δημιουργίας διαλόγων μεταξύ του παιδιού και του κουρέα, σε κάποιο ζευγάρι, τα παιδιά επιθυμούσαν να είναι και τα δύο κουρείς και κανένα δεν ήθελε να είναι το παιδί. *«Να είσαι πρώτα εσύ κουρέας και εγώ παιδί και μετά να κάνουμε το ανάποδο».*

Αναφορικά με την *κατανόηση των εννοιών*, επίσης υπήρξε μια βραδύτητα στα πρώτα δύο εργαστήρια. Χρειάστηκε πολλές φορές η ερευνήτρια να παρέμβει με επεξηγηματικές δηλώσεις, προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν τόσο τις οδηγίες για τις ασκήσεις προθέρμανσης, όσο και τις ίδιες τις δράσεις. Με το πέρασμα του χρόνου όμως, αυτό γινόταν με μεγάλη ευκολία από τα παιδιά, κυρίως λόγω της τριβής τους με τις Τεχνικές, αλλά και λόγω της νοητικής ωρίμανσης μέσα από την επεξεργασία των διαφόρων θεμάτων.

Για παράδειγμα, στο 8<sup>ο</sup> εργαστήριο με θέμα το καλό και το κακό, ως έννοιες που υπάρχουν στη ζωή μας και στον εαυτό μας, κατανόησαν εύκολα τις προεκτάσεις που αυτή η σύμβαση έχει στη ζωή μας και αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις με βάση τη δική τους εμπειρία: *«Χτύπησα κάποτε ένα σκυλί και μετά δεν μπορούσα να κοιμηθώ το βράδυ»*, *«Χωρίς να το θέλω στενοχώρησα την Αλεξάνδρα, γιατί δεν την πήρα τηλέφωνο για να βγούμε να παίζουμε και τώρα δεν με έχει φίλη»*, *«Είπα στον Χένρι να βγει από το παιχνίδι γιατί δεν έπαιζε καλή μπάλα».* Αντίστοιχα, στο 7<sup>ο</sup> εργαστήριο με θέμα τη βία, υπήρξε κατανόηση των εννοιών θύμα, θύτης και παρατηρητής: *«Εγώ που ήμουν θύτης αισθάνθηκα άσχημα που φόβισα τις γυναίκες με το όπλο»*, *«Εμείς ήμασταν τα θύματα και δεν μπορούσαμε να κάνουμε τίποτα, γιατί μας σημάδευε με το όπλο»*, *«Ο παρατηρητής έπρεπε να πάει στην αστυνομία και να πιάσουν τον κακό και να τον πάνε στη φυλακή».*

Σε σχέση με τη *γλωσσική ανάπτυξη* το λεξιλόγιο των παιδιών εμπλουτίστηκε και έμαθαν να χρησιμοποιούν επιχειρήματα για να στηρίζουν τις θέσεις και τις απόψεις τους. Νέες λέξεις ήρθαν να προστεθούν στις ήδη υπάρχουσες και αυτές επεκτάθηκαν

και στον γραπτό και προφορικό καθημερινό τους λόγο: «τεχνοτροπία, αντιπαράθεση απόψεων, συνείδηση, ενσυναίσθηση, εστιασμός, σχέδιο εργασίας, δικαίωμα, ισότητα, κανόνας, ρατσισμός, διακρίσεις, σκλάβος, αξιοπρέπεια, θύτης, θύμα, παρατηρητής, συμφέροντα, αδιαφορία, έκφραση, συνοχή, θρήνος, επίπτωση, οικολογική καταστροφή, κυβισμός, συνοχή, κ.α.». Είναι εντυπωσιακό ότι οι έννοιες αυτές χρησιμοποιούνταν και σε άλλες καταστάσεις από αυτές στις οποίες επισημάνθηκαν, ενώ ταυτόχρονα επηρέασαν και τον γραπτό λόγο των παιδιών. Στο 5<sup>ο</sup> εργαστήριο με θέμα τον ρατσισμό και την ξενοφοβία στη δραστηριότητα καταγραφής της συνέχειας της ιστορίας μια ομάδα έγραψε: *«Θα θέλαμε να παίζουμε μαζί, για να σας δείξουμε ότι δεν είμαστε ρατσιστές και δεν κρίνουμε τους άλλους από το χρώμα του δέρματός τους. Καθένας πρέπει να έχει την αξιοπρέπειά του και όλοι μαζί έχουμε ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις»*.

Ως προέκταση της παραπάνω κατηγορίας μεγάλες διαφορές διαπιστώθηκαν από την ερευνήτρια / εκπαιδευτικό στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά το τέλος του προγράμματος, όπου οι ιστορίες απέκτησαν εσωτερική συνοχή, είχαν αρχή μέση και τέλος και υπήρχε επιχειρηματολογία πάνω στις γνώμες και τις απόψεις, αρχής γενομένης από την ιστορία που έγραψαν τα παιδιά στο 15<sup>ο</sup> εργαστήριο, προκειμένου να συνδέσουν τους πίνακες που χρησιμοποιήθηκαν ως αφορμή των εργαστηρίων (βλ. παράρτημα).

Αναφορικά με τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, που με κάποιον τρόπο περιορίζονται στη σχολική ηλικία, υπήρξε μεγάλη εξέλιξη. Ενώ στα πρώτα εργαστήρια, σε όλες τις δραστηριότητες διαφαινόταν μια δυσκολία δημιουργίας ευφάνταστων ιστοριών ή διαλόγων, στη συνέχεια, σταδιακά καλύτερα σε κάθε εργαστήριο, τα παιδιά γίνονταν ευρηματικά τόσο όσον αφορά στους τρόπους προσέγγισης των θεμάτων, όσο και στην έκφραση των προσεγγίσεων αυτών.

Για παράδειγμα, στο 9<sup>ο</sup> εργαστήριο με θέμα τον πόλεμο συνέγραψαν ιστορίες που είχαν να κάνουν με τις καταστάσεις που βιώνονται σε εμπόλεμες περιοχές και έπειτα τις δραματοποίησαν. Αυτό έγινε, χωρίς καμία βοήθεια από την ερευνήτρια: *«Δυο γυναίκες έχουν πιαστεί αιχμάλωτες πολέμου και τις έχουν κλείσει σε ένα μουντρούμι. Οι στρατιώτες κρατούν όπλα και τις απειλούν. Αυτές τους παρακαλούν να τις αφήσουν να πάνε στα παιδιά τους. Εκείνοι λένε όχι, αλλά μετά έρχονται οι άντρες των γυναικών και τις ελευθερώνουν»*. Η ιστορία εμπλουτίστηκε με διαλόγους και δραματοποιήθηκε. Μια άλλη ομάδα έγραψε την εξής ιστορία: *«Μια μέρα ένα παιδί έπαιζε με τη μπάλα του και τότε έγινε μια μεγάλη έκρηξη, επειδή είχε πέσει μια βόμβα. Ευτυχώς, το παιδί που*

*πετάχτηκε μακριά, δεν χτύπησε, γιατί έπεσε πάνω στη μπάλα και η μπάλα έσκασε, αλλά το προστάτευσε. Μετά το παιδί πήγε και βρήκε την οικογένειά του και έφυγαν μακριά από τον πόλεμο».*

Σε σχέση με την *επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους* παρουσιάστηκε μεγάλη πρόοδος. Λόγω των συνεχών αλλαγών των ομάδων, με τρόπο που δεν άφηνε περιθώρια επιλογής μόνο των φίλων για την ίδια ομάδα, τα παιδιά αναγκάστηκαν να έρθουν σε επαφή με άλλους συμμαθητές, με τους οποίους δεν είχαν πολύ καλές σχέσεις. Ταυτόχρονα, με την παρέμβαση της ερευνήτριας, οι ρόλοι στις ομάδες εναλλάσσονταν, έτσι ώστε να μην είναι πάντα πρωταγωνιστές και να μην αποφασίζουν πάντα τα ίδια παιδιά, αλλά να έχουν όλοι λόγο στην κοινή απόφαση και την εξέλιξη των δράσεων. Αυτό συνετέλεσε τόσο στην άρση της απομόνωσης των ντροπαλών παιδιών, όσο και στην κατανόηση της ισότιμης μεταχείρισης στα πλαίσια της ομάδας. Επιπλέον, προκειμένου να προσεγγίσουν ένα θέμα, έμαθαν να απαιτούν τη συμμετοχή όλων, *«Κυρία, η Μάγδα δεν συμμετέχει και κάθεται και περιμένει».*

Για παράδειγμα, στο 10<sup>ο</sup> εργαστήριο με θέμα τον ανθρώπινο πόνο τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια τηλεοπτική εκπομπή, χωρισμένα σε ομάδες. Η αυθόρμητη κίνηση τους ήταν να γίνουν παρουσιαστές και ανταποκριτές τα πιο δυναμικά παιδιά από κάθε ομάδα, και οι υπόλοιποι να λειτουργήσουν επικουρικά, ως εικονολήπτες ή ηχολήπτες. Με την παρέμβαση της ερευνήτριας και την εξήγηση της έννοιας της ισότητας, με παραδείγματα από τα προηγούμενα εργαστήρια, τα δυναμικά παιδιά, πρόθυμα παραχώρησαν τη θέση τους στα άλλα: *«Δεν πειράζει. Εγώ έκανα την προηγούμενη φορά (ήμουν πρωταγωνιστής). Αλλά την άλλη φορά θα κάνω πάλι»*, *«Κυρία, να τα γράφετε για να είναι όλοι πρωταγωνιστές».* Στο 8<sup>ο</sup> εργαστήριο με θέμα το καλό και το κακό, οι ιστορίες που δημιουργήθηκαν, ήταν αποτέλεσμα της ατομικής ιστορίας του καθενός. Στο 14<sup>ο</sup> εργαστήριο με την τεχνική του μανδύα του ειδικού, τα παιδιά συνεργάστηκαν πολύ καλά στη διανομή των ειδικοτήτων, αλλά και των αρμοδιοτήτων.

Σε σχέση με την επαφή και την *επικοινωνία των παιδιών με τον δάσκαλο*, οι δραστηριότητες του προγράμματος άλλαξαν τελείως τη δυναμική της σχέσης αυτής. Υπενθυμίζεται εδώ ότι το πρόγραμμα παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε στην αρχή του σχολικού έτους και δεν είχε ακόμα προλάβει να δημιουργηθεί σχέση οικειότητας μεταξύ των παιδιών και της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού. Οι παιγνιώδεις και δημιουργικές δραστηριότητες έδωσαν ώθηση στη σχέση αυτή, αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης, οι οποίες διατηρήθηκαν ως το τέλος της σχολικής χρονιάς. Για

παράδειγμα σε διάφορα εργαστήρια κάποια παιδιά εξέφρασαν τη χαρά τους με εναγκαλισμούς, ενώ δεν έλειψαν και οι δηλώσεις: *«Είστε η καλύτερη δασκάλα του κόσμου»*, *«Να μας κάνετε κάθε μέρα τέτοια παιχνίδια»*, *«Μαθαίνουμε καλύτερα όταν παίζουμε»*, *«Μακάρι να είχαμε εσάς σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού»*. Λαμβάνοντας υπόψη την πολυετή εμπειρία της εκπαιδευτικού /ερευνήτριας, η εξοικείωση αυτή συμβαίνει –αν συμβεί– μετά το πέρας του πρώτου τριμήνου, οπότε και έχουν αναπτυχθεί οι κοινωνικές σχέσεις με αυτόν τον «σημαντικό τρίτο». Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά εκμυστηρεύονταν ευκολότερα διάφορα «μυστικά» στην εκπαιδευτικό, ενώ εξέφραζαν άνετα τα παράπονά τους για διάφορα θέματα, π.χ. *«Οι ασκήσεις που μας βάλατε είναι πάρα πολλές και δεν θα προλάβουμε. Αύριο, να μας βάλετε πιο λίγες»*.

Αναφορικά με την *ενσυναίσθηση*, μπαίνοντας σε διάφορους ρόλους, ανάλογα με το υπό διερεύνηση θέμα, τα παιδιά άρχισαν να κατανοούν τη θέση του άλλου, κάτι που ευνόησε και τις μεταξύ τους σχέσεις. Στα πρώτα εργαστήρια διαφαινόταν η προσπάθεια επικράτησης της θέσης του ενός ή του άλλου, ενώ από το 4<sup>ο</sup> εργαστήριο και μετά εξομαλύνθηκε η ένταση που προκαλούσε το φαινόμενο αυτό.

Για παράδειγμα στο 12<sup>ο</sup> εργαστήριο στην προσπάθεια δημιουργίας ποιήματος σχετικού με την καταστροφή του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο, τα παιδιά αναφέρθηκαν στην ακούσια καταστροφή από κάποιο ατύχημα:

*«Κάηκε το δάσος, κάηκε πολύ  
χωρίς όμως να θέλουν να το βλάψουν αυτοί.  
Άναψαν φωτιά μπριζόλες για να ψήσουν  
τα κάρβουνα, όμως ξέχασαν στο σπίτι πριν γυρίσουν»*.

Επιπλέον, στο 7<sup>ο</sup> εργαστήριο με θέμα τη βία, στη συζήτηση για την αξιολόγηση, ειπώθηκε: *«Ο θύτης δεν είναι κακός, αλλά μπορεί να έχει πάθει αυτό που έκανε και ήθελε να το κάνει σε κάποιον άλλο για να βγει από μέσα του»*.

Αναφορικά με την *αλληλεπίδραση* μεταξύ των μελών της ομάδας σε πολλές περιπτώσεις φάνηκε να επηρεάζονται ο ένας από τον άλλο. Μέσα από τις συζητήσεις που γίνονταν κάθε φορά για το υπό διερεύνηση θέμα ανταλλάσσονταν απόψεις και στάσεις και κατέληγαν σε συμπεράσματα. Επίσης, επηρεάζονταν και οι συμπεριφορές τους, καθώς οι σχέσεις είχαν αποκτήσει μια δυναμική.

Για παράδειγμα στις εικαστικές αποτυπώσεις των εμπειριών τους στο 4<sup>ο</sup>, 6<sup>ο</sup>, 13<sup>ο</sup> και 16<sup>ο</sup> εργαστήριο ήταν ξεκάθαρη η επιρροή του ενός στον άλλον. Ταυτόχρονα, κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών ρόλων πολλές φορές, αυτό που είχαν σχεδιάσει

διαφοροποιούνταν, ανάλογα με την επίδραση τους ενός στον ρόλο του άλλου. Επιπλέον, στο 12<sup>ο</sup> εργαστήριο με θέμα την καταστροφή του περιβάλλοντος, σε δύο από τις τέσσερις ομάδες υπήρξε διαφωνία ως προς τον τρόπο απαγγελίας του ποιήματος εν χορώ. Προτάθηκε από την ερευνήτρια να ακουστούν όλες οι απόψεις και τα παιδιά να αποφασίσουν με ψηφοφορία: *«Θα το πούμε σαν ραπ, γιατί ψηφίσαμε αυτό που θέλει η Ρένια, που ήταν και η καλύτερη ιδέα»*.

Σε σχέση με την *αυτοπεποίθηση και την εικόνα του εαυτού* τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά. Στα δύο πρώτα εργαστήρια μόνο τρία από τα παιδιά έδειχναν μεγάλη άνεση, τόσο για τις δραστηριότητες προθέρμανσης, όσο και για τις δράσεις που αφορούσαν στο υπό διερεύνηση θέμα. Τα πιο ντροπαλά και απόμακρα παιδιά δίσταζαν ή αρνούσαν να πάρουν μέρος στις δράσεις. Μετά από συζήτηση με την ερευνήτρια και την πρώτη εμπλοκή τους στις δράσεις, βίωσαν τη χαρά του παιχνιδιού και της συμμετοχής. Ακόμα όμως και τότε, ο ρόλος στην ομάδα τους ήταν ασήμαντος, αφού υπερκαλύπτονταν από εκείνους που είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Με την παρέμβαση της ερευνήτριας και την ανάληψη ρόλων στις επιμέρους δράσεις, ακόμα και τα παιδιά που ήταν περιθωριοποιημένα, έμαθαν σταδιακά να διεκδικούν και απέκτησαν άνεση στην έκθεσή τους μπροστά σε άλλους.

Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης του προγράμματος στους γονείς των μαθητών, μια μητέρα είπε στην ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό: *«Δεν ξέρω πώς το καταφέρατε, αλλά δεν περίμενα ποτέ να δω την Ελένη να λέει όλα αυτά τα πράγματα μπροστά σε τόσους ανθρώπους»*. Επίσης, στο 15<sup>ο</sup> εργαστήριο, κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης της ιστορίας που έφτιαξαν τα παιδιά, ένα από τα πιο διστακτικά παιδιά της τάξης είπε στην ερευνήτρια: *«Μπορώ κι εγώ να κάνω τη λύκαινα»*.

Αναφορικά με τον *φόβο του λάθους και της αποτυχίας*, που αποτελούσαν παράγοντες της αρχικής συστολής των παιδιών, διαπιστώθηκε ότι η κατάσταση βελτιώθηκε με την πάροδο του χρόνου. Αυτό είχε προέκταση και στη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, αφού πια δεν δίσταζαν να πουν τη γνώμη τους, ακόμα και αν ήταν λανθασμένη. Μάλιστα, σε δύο παιδιά που δεν έπαιρναν ποτέ τον λόγο στην τάξη, η διαφορά ήταν εμφανής, καθώς άρχισαν να σηκώνουν το χέρι τους για να απαντήσουν σε ερωτήσεις, ακόμα και κατά την παράδοση.

Για παράδειγμα, στο 2ο εργαστήριο σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των εποχών του έτους κάποιο παιδί είπε: *«Προτέρημα της Άνοιξης είναι ότι μπορούμε να πάμε για μπάνιο»*. Η άποψη αυτή κατακρίθηκε από τους υπόλοιπους μαθητές, που αντέδρασαν

έντονα. Το παιδί αισθάνθηκε άσχημα και φάνηκε να αποσύρεται από τη δραστηριότητα, αλλά μετά από παρέμβαση της ερευνήτριας εξήγησε ότι: *«Εμείς μένουμε δίπλα στη θάλασσα και ξεκινάμε τα μπάνια από πολύ νωρίς»*. Η αντιμετώπιση της κατάστασης βελτίωσε τη συμπεριφορά του παιδιού και μέχρι το τέλος της χρονιάς παρουσίασε εξέλιξη ως προς τον φόβο του λάθους.

Σε σχέση με την *έκφραση συναισθημάτων* διαπιστώθηκε η σταδιακή εξέλιξη τόσο στον τρόπο και τη συχνότητα έκφρασης αρνητικών ή θετικών συναισθημάτων των παιδιών σε σχέση με τις καθημερινές καταστάσεις.

Για παράδειγμα, στο 13<sup>ο</sup> εργαστήριο με θέμα το περιβάλλον των παιδιών και τις αλλαγές που θα ήθελαν να γίνουν σε αυτό, στη δραστηριότητα, όπου τα παιδιά ζωντάνευαν μέσα στο ομαδικό άγαλμα, πολλά παιδιά που υπολείπονταν ως προς την έκφραση συναισθημάτων, είπαν άφοβα αυτό που αισθάνονταν: *«Θα ήθελα να γκρεμιστούν όλα τα σπίτια που χτίστηκαν πάνω στο βουνό και να ξαναφυτευτούν δέντρα»*, *«Να χτιστεί ένα καινούριο σχολείο με τα λεφτά που δίνουμε στους Γερμανούς για το χρέος της Ελλάδας»*, *«Να φυτευτούν παντού λουλούδια»*. Αντίστοιχα στο 9<sup>ο</sup> εργαστήριο με θέμα τον πόλεμο, τα παιδιά εξέφρασαν απόψεις, όπως: *«Θα ήθελα να σταματήσει ο πόλεμος σε όλα τα μέρη του κόσμου»*, *«Μακάρι να βρουν αυτούς που κάνουν πόλεμο και να τους κλείσουν σε ένα δωμάτιο και να μη βγουν ποτέ από κει»*, *«Να βρουν όπλα που θα σκοτώνουν μόνο τους κακούς»*.

## **4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

### **4.1 Συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων**

Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε με σκοπό τη διαπίστωση της μείωσης του σχολικού άγχους μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος δραστηριοτήτων που βασίζονταν στις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των ερωτηματολογίων η βελτίωση του συνολικού σχολικού άγχους της ομάδας δράσης ήταν στατιστικά σημαντική μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση της έρευνας. Ταυτόχρονα ήταν πολύ μεγαλύτερη από τη βελτίωση που παρουσίασε η ομάδα ελέγχου. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν στην έρευνα της Fung (2005) σε 35 μαθητές Γυμνασίου στο Hong-Kong με σκοπό τη διερεύνηση της μείωσης του σχολικού άγχους, όπου διαπιστώθηκε ότι μετά από κάθε παρέμβαση το άγχος των

μαθητών μειωνόταν σταδιακά. Επίσης, στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε η έρευνα του Bastian (2014) σε 24 μαθητές της Γ' Λυκείου (10 αγόρια, 14 κορίτσια) Δημοτικού σχολείου στη Δανία με σκοπό να μετρηθεί η διαφοροποίηση στο σχολικό άγχος μετά την εφαρμογή των Στρατηγικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπου διαπιστώθηκε ότι το άγχος των παιδιών βελτιώθηκε σταδιακά.

Η βελτίωση στα επίπεδα του συνολικού σχολικού άγχους στην παρούσα εργασία ήταν αποτέλεσμα της αναγνώρισης από τα ίδια τα παιδιά των καταστάσεων που προκαλούν το άγχος, της ενεργοποίησης των αμυντικών μηχανισμών, της εναλλαγής των ερεθισμάτων του άγχους με πιο ρεαλιστικές εικόνες και της συνειδητοποίησης της ασφάλειας των καταστάσεων (Kolomeyer, & Renk, 2016).

Στη συνέχεια το κοινωνικό σχολικό άγχος της ομάδας δράσης παρουσίασε στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση της έρευνας. Και εδώ ήταν πολύ μεγαλύτερη από τη βελτίωση που παρουσίασε η ομάδα ελέγχου, η οποία δεν ήταν και στατιστικά σημαντική. Με τον ίδιο τρόπο η ποιοτική έρευνα της Su (2015) σε 19 (6 άνδρες, 13 γυναίκες) φοιτητές πανεπιστημίου της Taiwan κατέληξε στο συμπέρασμα ότι με τη χρήση των τεχνικών της ΔΤΕ οι μαθητές που αντιμετώπιζαν προβλήματα κοινωνικού άγχους βελτίωσαν την ικανότητα έκφρασης, τον βαθμό συμμετοχής τους στην ομαδική εργασία και τη δυνατότητα παρουσίασης μπροστά σε κοινό. Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα του Yassa (1999) σε 6 μαθητές και 3 καθηγητές Γυμνασίου στο βορειοδυτικό Οντάριο της Αμερικής, στην οποία διαπιστώθηκε ότι η ΔΤΕ αυξάνει την αυτοπεποίθηση και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, μειώνοντας το κοινωνικό άγχος.

Η βελτίωση του κοινωνικού άγχους μέσα στην παρούσα έρευνα, ήταν αποτέλεσμα της διδασκαλίας και εφαρμογής διαφόρων κοινωνικών δεξιοτήτων που υποστηρίχτηκαν από επίδειξη των δεξιοτήτων, δοκιμές, ανατροφοδότηση και θετική ενίσχυση (Rodebaugh et al., 2004).

Ταυτόχρονα, το γενικευμένο άγχος της ομάδας δράσης παρουσίασε στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση της έρευνας. Και σε αυτή τη σύγκριση η βελτίωση ήταν πολύ μεγαλύτερη από τη βελτίωση που παρουσίασε η ομάδα ελέγχου. Κατά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δεν βρέθηκε έρευνα δράσης που να διερευνά το γενικευμένο άγχος των μαθητών. Παρόλα αυτά θα μπορούσε να γίνει αναφορά στην έρευνα των Jindal-Snape et al. (2011) σε 357 μαθητές της Στ' Δημοτικού

και 12 δασκάλους στη Σκωτία για τη διερεύνηση της συμβολής του άγχους στην ομαλή μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο, όπου διαπιστώθηκε ότι η ΔΤΕ μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε μεταβάσεις, αφού εμπνυχώνει τους μαθητές, και τους προετοιμάζει για ρεαλιστικές καταστάσεις, παρέχοντας όμως απόσταση και ασφάλεια. Η έρευνα αυτή θεωρείται σχετική, καθώς διερευνά τη βελτίωση του άγχους των μαθητών που οφείλεται σε αδικαιολόγητο φόβο για το καινούριο περιβάλλον και τις μελλοντικές καταστάσεις.

Η βελτίωση του γενικευμένου άγχους στην παρούσα έρευνα βασίστηκε στη γνωστική αναδόμηση δηλαδή στην μετατροπή των στοιχείων που ερμηνεύονταν από τα παιδιά ως απειλές, σε προκλήσεις, πάνω στις οποίες μπορούν να ασκούν έλεγχο (Sarason, 1984).

Η αρχική υπόθεση ότι τα κορίτσια θα παρουσιάσουν μεγαλύτερο άγχος από τα αγόρια σε ολόκληρη την κλίμακα και τις δύο υποκλίμακες επιβεβαιώθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Αυτό είναι σύμφωνο με άλλες έρευνες όπως της Spence (1998) στο Brisbane της Αυστραλίας σε δείγμα 2052 παιδιών (851 αγόρια και 1201 κορίτσια) Δ' - Α' Γυμνασίου, η οποία μέτρησε το σχολικό άγχος στα παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διαπίστωσε ότι τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους από τα αγόρια. Άλλη έρευνα που συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι αυτή των Reynolds και Richmond (1978) στις Ηνωμένες Πολιτείες, με δείγμα 329 παιδιά Α' Δημοτικού – Γ' Γυμνασίου που μέτρησε το άγχος σε σχέση με τις ειλικρινείς απαντήσεις των παιδιών και στην οποία τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους από τα αγόρια.

Αντίθετα, η αρχική υπόθεση ότι τα κορίτσια θα παρουσιάσουν μεγαλύτερη βελτίωση ως προς το άγχος μετά τις παρεμβάσεις, δεν επιβεβαιώθηκε για καμία από τις τρεις κλίμακες (ολόκληρη και δύο υποκλίμακες), και για καμία από τις δύο ομάδες (δράσης και ελέγχου) αφού δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τα αγόρια. Σε όλους τους πίνακες ανάλυσης όμως, διαφαίνεται η μεγαλύτερη τάση των κοριτσιών να εμφανίζουν περισσότερο άγχος. Το γεγονός αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στον μικρό αριθμό του δείγματος. Η διαπίστωση της στατιστικά μη σημαντικής διαφοράς μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών συνάδει με άλλες έρευνες για την επίδραση της ΔΤΕ στο σχολικό άγχος όπως η έρευνα των Punsiri et al., (2014) σε 44 φοιτητές πανεπιστημίου στην Ταϊλάνδη με στόχο να εξεταστούν οι Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που επηρεάζουν το άγχος των φοιτητών, όπου δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο. Ταυτόχρονα η έρευνα της Piazzoli (2011) σε 12 φοιτητές ενός πανεπιστημίου στην πόλη Brisbane



στην Αυστραλία με σκοπό τη διερεύνηση της χρήσης της ΔΤΕ για τη μείωση του άγχους των φοιτητών, η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μειώθηκε το άγχος των συμμετεχόντων, αλλά δεν παρουσιάστηκαν διαφορές ως προς το φύλο. Αντίθετα, η έρευνα των Saglame & Kayaoglu (2013) σε 565 φοιτητές ενός κρατικού πανεπιστημίου στην Τουρκία, για να ελεγχθεί η μείωση του άγχους των φοιτητών με τη χρήση των τεχνικών της ΔΤΕ, διαπίστωσε ότι υπήρξε σημαντική μείωση στο άγχος των φοιτητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα με τα κορίτσια να υπερτερούν.

Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου η αρχική εκτίμηση των ποσοστών του άγχους των παιδιών ήταν ελαφρώς μικρότερη από εκείνη της ομάδας παρέμβασης. Αυτό ίσως να οφείλεται στην υποκειμενική κρίση των δύο εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη βελτίωση του σχολικού και του γενικευμένου αλλά όχι του κοινωνικού άγχους. Αυτό αποδεικνύει ότι και οι στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού άγχους που εφαρμόστηκαν στην ομάδα ελέγχου είχαν κάποιο αποτέλεσμα. Η στασιμότητα στην εκδήλωση του κοινωνικού άγχους στην ομάδα ελέγχου, είναι πιθανό να προέκυψε από την έλλειψη εφαρμογής δραστηριοτήτων που ενισχύουν την κοινωνικότητα, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση η σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) αποδεικνύει τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε σχέση με άλλους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού άγχους. Επιπλέον, και στην ομάδα ελέγχου η διαφορά με βάση το φύλο δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Και εδώ το γεγονός αυτό αποδίδεται στον μικρό αριθμό του δείγματος.

#### **4.2 Συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα των ποιοτικών δεδομένων**

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, που επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο σχολικό άγχος (κοινωνικό και γενικευμένο) μπορεί να γίνει συζήτηση πάνω στην ανάλυση των ευρημάτων της συμμετοχικής παρατήρησης.

Αναφορικά με την υπόθεση ότι η μείωση του άγχους σχετίζεται με τη βελτίωση των μαθητών στον *γνωστικό τομέα*, η έρευνα έδειξε ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος δραστηριοτήτων βελτιώθηκαν οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και αντιμετώπισης καταστάσεων, η ικανότητα κατανόησης εννοιών, η γλωσσική επάρκεια, η παραγωγή γραπτού λόγου, η δημιουργικότητα και η φαντασία. Η ευεργετική αυτή

επίδραση της μείωσης του άγχους στις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών είναι σύμφωνη με άλλες έρευνες όπως η έρευνα των Punaro & Reeve (2012) σε 58 παιδιά (32 αγόρια, 26 κορίτσια) Δ' Δημοτικού στην Αυστραλία για να διαπιστωθεί η σχέση μεταξύ του σχολικού άγχους στα Μαθηματικά και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, όπου παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που εμφανίζουν σχολικό άγχος, παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην επίλυση προβλημάτων. Επίσης η έρευνα της Galante (2012) σε δύο διαφορετικά τμήματα ενός Ινστιτούτου ξένων γλωσσών στο Sao Paolo της Βραζιλίας, σύμφωνα με την οποία υπήρξε συσχετισμός ανάμεσα στην ευχέρεια λόγου και τη μείωση του άγχους. Ακόμα η έρευνα των Cicek & Palavan (2015) σε 34 φοιτητές του Παιδαγωγικού Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Τουρκία διαπίστωσε τη σχέση μεταξύ της βελτίωσης της αυτοπεποίθησης και της μείωσης του άγχους, με την αύξηση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, η έρευνα των Martin et al. (1997) σε πληθυσμό 1062 ατόμων σε διάφορες Πολιτείες της Αμερικής μέσα από την οποία διαπιστώθηκε ο συσχετισμός της γνωστικής επίδοσης κατά την παιδική ηλικία με την εμφάνιση γενικευμένου άγχους. Ακόμα, η έρευνα των Silverman et al. (1995) σε 273 παιδιά Δημοτικού σχολείου (141 αγόρια, 132 κορίτσια), ηλικίας 8-12 ετών με σκοπό να διαπιστωθούν τα θέματα άγχους στα παιδιά αυτής της ηλικίας η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα θέματα που αφορούν στο άγχος των παιδιών αυτής της ηλικίας σχετίζονται με την υγεία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επίδοση στο σχολείο. Επιπλέον, η έρευνα των Magelinskaitė et al. (2014), σε 124 παιδιά (47 αγόρια και 77 κορίτσια) ηλικίας Α' - Β' Δημοτικού στη Λιθουανία στην οποία διαπιστώθηκε η σχέση μεταξύ κοινωνικών δεξιοτήτων, μαθησιακών κινήτρων και σχολικού άγχους. Η έρευνα του Atas (2015), σε 24 μαθητές της Γ' Λυκείου στην Τουρκία σύνδεσε τη βελτίωση του άγχους με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Τέλος, η έρευνα των Muris et al. (1998) σε 193 παιδιά (89 κορίτσια, 104 αγόρια) Δημοτικών Σχολείων στο Μάαστριχτ, την Ολλανδία και το Βέλγιο συσχέτισε το άγχος στην παιδική ηλικία με τη σχολική επίδοση.

Η μείωση του σχολικού άγχους είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επίδοση των παιδιών, καθώς αυξάνει τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, αναπτύσσει τις απαραίτητες δεξιότητες για να γίνουν μελλοντικά υπεύθυνοι πολίτες, γονείς και εργαζόμενοι και βελτιώνει τις διαταραγμένες ακαδημαϊκές λειτουργίες του παιδιού (Neil, & Christensen, 2009· Garnezy et al., 1984· Elias, 1989).

Σε σχέση με την υπόθεση ότι η μείωση του άγχους σχετίζεται με τη βελτίωση των μαθητών στον *κοινωνικό τομέα*, η έρευνα έδειξε ότι αυξήθηκε η επικοινωνία και η

συνεργασία μεταξύ των παιδιών, βελτιώθηκε η αλληλεπίδραση με το δάσκαλο και αναπτύχθηκαν σχέσεις οικειότητας μεταξύ δασκάλου - παιδιών και προήχθη η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε η έρευνα των Greco & Morris (2005) σε 333 παιδιά (144 αγόρια, 189 κορίτσια), ηλικίας 8-12 ετών στη Δυτική Βιρτζίνια, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το κοινωνικό άγχος επηρεάζει τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους. Επίσης, στην έρευνα της Piekarska (2000) σε 271 μαθητές ηλικίας 13-14 ετών στην Πολωνία με σκοπό να διερευνηθούν οι αιτίες, η συχνότητα και η ένταση των συμπτωμάτων άγχους, βρέθηκε ότι ο μεγαλύτερος παράγοντας άγχους για τους μαθητές ήταν η σχέση με τον δάσκαλο. Επιπλέον, η έρευνα των Cartwright-Hatton, Tschernitz & Gomersall, (2005) σε 40 παιδιά (31 κορίτσια, 9 αγόρια) στο Μάντσεστερ κατέληξε στον συσχετισμό του κοινωνικού άγχους με την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, η έρευνα των Torsheim & Wold (2001a) σε 4.952 παιδιά ηλικίας 11-15 ετών στη Νορβηγία διαπίστωσε τη σχέση μεταξύ του σχολικού άγχους, της υποστήριξης των παιδιών από συμμαθητές και δασκάλους και τα σωματικά συμπτώματα.

Η αντιμετώπιση του σχολικού άγχους και ειδικότερα του κοινωνικού σχολικού άγχους βελτιώνει τις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού, αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες, ευνοεί την κοινωνική αλληλεπίδραση και εξομαλύνει τη δυσκολία προσαρμογής (Neil & Christensen, 2009· Siqueland et al., 1996· Spence, 1998· Garnezy et al., 1984).

Αναφορικά με την υπόθεση ότι η μείωση του άγχους σχετίζεται με τη βελτίωση των μαθητών στον *συναισθηματικό τομέα*, η έρευνα έδειξε ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης βελτιώθηκε η αυτοπεποίθηση και η εικόνα εαυτού των μαθητών, περιορίστηκε ο φόβος του άγχους και της αποτυχίας και δόθηκε ώθηση στην έκφραση των συναισθημάτων. Η σχέση αυτή του άγχους με τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών έχει αποδειχτεί και από άλλες έρευνες όπως εκείνη των Rice et al. (2008) σε 166 (86 αγόρια, 80 κορίτσια) παιδιά Δ` Δημοτικού από 4 δημόσια σχολεία της Νοτιοανατολικής Αμερικής στην οποία διαπιστώθηκε ότι συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού στο σχολείο συνδέεται με το σχολικό άγχος. Ομοίως η έρευνα της Shand, (2008) σε 18 μαθητές Δημοτικού σχολείου στην Arizona διαπίστωσε ότι η μείωση του σχολικού άγχους συντελεί στην αύξηση της αυτοπεποίθησης. Ταυτόχρονα, η έρευνα του Yu Li (2016) σε 13 φοιτητές ενός πανεπιστημίου στην Κίνα κατέληξε στη σύνδεση του άγχους με το επίπεδο αυτοπεποίθησης των φοιτητών. Τέλος, η έρευνα των Kalkan et al. (2014) σε 50 παιδιά (24 κορίτσια, 26 αγόρια) Α` Γυμνασίου σύνδεσε το

σχολικό άγχος με την αυτοεκτίμηση σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο. Τέλος, η έρευνα των Hui et al. (1999) σε 195 παιδιά (90 αγόρια, 105 κορίτσια) Δημοτικού Σχολείου του Hong Kong σύνδεσε τη δημιουργικότητα και το κίνητρο για σχολική επιτυχία με την εικόνα του εαυτού των παιδιών.

Η μείωση του σχολικού άγχους επέδρασε στη συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, ελαχιστοποιώντας το φόβο του λάθους, επιτρέποντας την έκφραση των συναισθημάτων υποβοηθώντας στην επίλυση των συγκρούσεων, αναπτύσσοντας την εμπιστοσύνη προς τους άλλους, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της και επιτρέποντας την έκφραση των συναισθημάτων σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον (Brobeck et al., 2007· Murberg, & Bru, 2004).

### **4.3 Συμπεράσματα**

Το σχολικό άγχος, όπως αναλύθηκε επαρκώς στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, είναι αναχαιτιστικός παράγοντας για την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία και επιτακτική την αντιμετώπισή του, προκειμένου να επιτραπεί η ψυχοκοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη των παιδιών.

Στα πλαίσια αναζήτησης τρόπων αντιμετώπισης του σχολικού άγχους (γενικευμένου και κοινωνικού) εντάσσεται η συμβολή των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η Δραματική τέχνη δίνει στη μαθησιακή διαδικασία μια άλλη διάσταση και επιτρέπει τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών με τα γνωστικά αντικείμενα, την ανάπτυξη της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητών, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και την ολόπλευρη προσέγγιση των επιμέρους θεμάτων. Αυτό οδηγεί στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας, αυξάνει την ενσυναίσθηση, μειώνει τον φόβο του λάθους και της αποτυχίας, επιτρέπει την έκφραση των συναισθημάτων, αναπτύσσει τις δεξιότητες επίλυσης των προβλημάτων, ευνοεί την κατανόηση των επιμέρους εννοιών, βελτιώνει την επίδοση των μαθητών, αυξάνει τα μαθησιακά κίνητρα και προωθεί την επικοινωνία μεταξύ τους, αλλά και με τον δάσκαλο.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν παράγοντες, που είτε επηρεάζουν το σχολικό άγχος, είτε επηρεάζονται από αυτό. Δηλαδή, μεταξύ των παραγόντων αυτών και του άγχους υπάρχει μία συνεχής αλληλεπίδραση που ακολουθεί κυκλική πορεία, έτσι ώστε το ένα να προκαλεί το άλλο και αντίστροφα.

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε από τα αρχικά ερωτηματολόγια η ύπαρξη του σχολικού άγχους τόσο στην ομάδα δράσης, όσο και στην ομάδα ελέγχου, γεγονός που συνάδει με τις διαπιστώσεις των ερευνών που έχουν γίνει με το συγκεκριμένο θέμα, οι οποίες συγκλίνουν στο γεγονός ύπαρξης του σχολικού άγχους σε ένα ποσοστό παιδιών κάθε σχολικού τμήματος.

Η βελτίωση του σχολικού άγχους των μαθητών στην παρούσα έρευνα επετεύχθη μέσα από τη διαφοροποίηση της προσέγγισης των διαφόρων θεμάτων που προκαλούν άγχος στα παιδιά με τη χρήση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Με τη σειρά της η βελτίωση του σχολικού άγχους επηρέασε, αλλά και επηρεάστηκε από το γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό υπόβαθρο των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων οδήγησε στη διαπίστωση ότι το σχολικό άγχος, ως σύνολο, αλλά και οι δύο υποκατηγορίες του (γενικευμένο και κοινωνικό σχολικό άγχος) υπέστησαν στατιστικά σημαντικές αλλαγές προς το καλύτερο, επιβεβαιώνοντας τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας. Παρά ταύτα, η αρχική υπόθεση ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους από τα αγόρια, δεν επιβεβαιώθηκε από την παρούσα έρευνα, καθώς τα αποτελέσματα των αναλύσεων δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων. Εικάζεται ότι το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στον μικρό αριθμό συμμετεχόντων στην έρευνα. Πάντως, παρατηρείται και εδώ η τάση των κοριτσιών να είναι περισσότερο αγχώδη, καθώς και η τάση μεγαλύτερης βελτίωσης μετά τις παρεμβάσεις.

Όσον αφορά τα παράπλευρα οφέλη, που διαπιστώθηκαν μέσα από τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης και της τήρησης ημερολογίου γεγονότων και συμβάντων από την ερευνήτρια, η χρήση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης επέδρασε ευεργετικά στο νοητικό, κοινωνικό και συναισθηματικό υπόβαθρο των παιδιών, αφού έδωσε ώθηση στις γνωστικές δεξιότητες, βελτίωσε την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών και απώθησε συναισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας.

Η σύγκριση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, απέδειξε ότι η χρήση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισης του σχολικού άγχους, έναντι άλλων τεχνικών, αφού στην ομάδα ελέγχου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το άγχος μειώθηκε σε πολύ μικρότερο βαθμό. Το γεγονός αυτό της μείωσης του άγχους, είναι πιθανό να οφείλεται στην εξοικείωση με τη δασκάλα, αλλά και την αναπτυξιακή εξέλιξη των παιδιών. Άλλωστε, οι Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης δεν είναι ο μόνος τρόπος

αντιμετώπισης του σχολικού άγχους, αλλά από την παρούσα έρευνα αποδεικνύεται αποτελεσματικότερος έναντι άλλων.

Πέρα από τις παρατηρήσεις αυτές, είναι άξια λόγου η αλλαγή του κλίματος της σχολικής τάξης. Τα παιδιά πήραν μέρος στις δραστηριότητες του προγράμματος παρέμβασης μέσα σε ένα κλίμα ενθουσιασμού, χαράς, εύθυμης διάθεσης και ανυπομονησίας, που αποτελεί το «κλειδί» για την αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα, μετά από απαίτηση των ίδιων των παιδιών, οι Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης εφαρμόστηκαν αποτελεσματικά σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα, αλλάζοντας τον χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας και μετατρέποντάς τη σε μια βιωματική διαδικασία, ανταλλαγής γνώσεων. Κατά την παρατήρηση του καθηγητή των ΤΠΕ (υπολογιστών): *«Αυτά τα παιδιά φαίνονται πολύ ευτυχισμένα στο σχολείο»*.

Δυστυχώς, το σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις του, συνεχίζει να αγνοεί την ανάγκη των μαθητών για βιωματική και δημιουργική μάθηση και επιμένει σε αναχρονιστικά μοντέλα διδασκαλίας, που έχουν αρνητικές επιδράσεις τόσο στην επίδοσή τους, όσο και στην ψυχολογία τους.

Λαμβάνοντας υπόψη την ευεργετική επίδραση των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη βελτίωση του σχολικού άγχους των μαθητών, έτσι όπως αυτή υποστηρίχτηκε από την παρούσα έρευνα, αλλά και από πληθώρα άλλων ερευνών παγκοσμίως, θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα έτσι ώστε να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα σπουδών των υποψηφίων εκπαιδευτικών και στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτόν θα επιτευχθεί η πολυπόθητη αλλαγή στους τρόπους διδασκαλίας και στη συνολική επίδοση των μαθητών.

#### **4.4 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα πολύ μικρό δείγμα (διαθέσιμο ή βολικό) λόγω των διαδικασιών που απαιτούνται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αφορούν στην χρονοβόρα λήψη άδειας από το Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο για εισαγωγή του ερευνητή σε εκπαιδευτικές μονάδες, εκτός από εκείνη που υπηρετεί. Ταυτόχρονα, λόγω της αύξησης των μεταπτυχιακών τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, που απαιτούν συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε μια γενικότερη απροθυμία, που οφείλεται στη συνεχή συμπλήρωση ερωτηματολογίων για κάθε λογής έρευνα. Έτσι, το συγκεκριμένο δείγμα αποτέλεσε την προσβάσιμη επιλογή της

ερευνητριας. Το μικρό δείγμα της έρευνας, όμως, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων σε όλο τον πληθυσμό των παιδιών που φοιτούν στην Δ' Τάξη (10 ετών).

Επιπλέον, η φύση της έρευνας δεν επέτρεψε την επαναληπτική μέτρηση των δεδομένων, έτσι ώστε να διαπιστωθεί η διατήρηση και η εξέλιξη τους στο πέρασμα του χρόνου.

Επίσης, θα ήταν σημαντικό να ληφθεί υπόψη η γνώμη των ίδιων των παιδιών, αλλά και των γονέων τους στα πλαίσια την τριγωνοποίησης, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, καθώς η παρατήρηση των δασκάλων είναι μεν πολύ σημαντική, αλλά συνιστά μια μονοδιάστατη προσέγγιση. Η συγκέντρωση των δεδομένων μπορεί να γίνει με σχετικά ερωτηματολόγια ή και ημιδομημένες συνεντεύξεις, καθώς όπως υποστηρίχτηκε παραπάνω, η νοητική κατάσταση των παιδιών δεν επιτρέπει την πλήρη κατανόηση των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων.

Δίνεται, λοιπόν, χώρος για άλλες έρευνες που θα χρησιμοποιήσουν μεγαλύτερο δείγμα σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, θα πραγματοποιήσουν επαναληπτικές μετρήσεις των δεδομένων και θα βασιστούν σε ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις από τους δασκάλους, τους μαθητές και τους γονείς.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrahams, I., & Braund, M. (2012). *Performing Science: Teaching Chemistry, Physics and Biology through Drama*. London: Ian Abrahams, Martin Braud and Contributors.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) (4th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arieli, B. (2008). *The Integration of Creative Drama into Science Teaching*. Doctoral Dissertation, Kansas State University.
- Arnheim, R. (1994). *Toward a Psychology of Art*. California: University of California Press.
- Arnold, L. E. (1990). *Childhood Stress*. New York: Wiley.
- Atas, M. (2015). The Reduction of Speaking Anxiety in EFL Learners through Drama Techniques. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 961 – 969.
- Aubusson, P., Fogwill, S., Barr, R., & Perkovic, L. (1997). What Happens When Students Do Simulation-Role-Play in Science? *Research in Science Education*, 27(4), 565-579.
- Bastian, P. (2014). *The Effect of Drama on English Oral Proficiency of Language Anxious and Non-anxious Dutch Secondary School Pupils*. BA thesis English Language and Culture, Utrecht University.
- Beidel, D., Neal, A., & Lederer, A. (1991). The Feasibility and Validity of a Daily Diary for the Assessment of Anxiety in Children. *Behavior Therapy*, 22, 505-517.
- Belity, I., Regev, D., & Snir, S. (2016): Supervisors' Perceptions of Art Therapy in the Israeli Education System. *International Journal of Art Therapy*. διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://dx.doi.org/10.1080/17454832.2016.1245766>
- Berns, R. (2010). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.google.gr/books?id=4SbovM1yyMAC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>
- Bittner, A., Egger, H., Erkanli, A., Costello, J., Foley, D., & Angold, A. (2007). What Do Childhood Anxiety Disorders Predict? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48 (12), 1174–1183.



- Bogels, S., Oosten, A., Muris, P., & Smulders, D. (2001). Familial Correlates of Social Anxiety in Children and Adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 273–287.
- Breslau, N., Davis, G. & Prabucki, K. (1986). Searching for Evidence on the Validity of Generalized Anxiety Disorder: Psychopathology in Children of Anxious Mothers. *Psychiatry Research*, 20, 285-297.
- Brobeck, E., Marklund, B., Haraldsson, K., & Berntsson, L. (2007). Stress in Children: How Fifth-Year Pupils Experience Stress in Everyday Life. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 21(1), 3–9.
- Broeren, S., & Muris, P. (2008). Psychometric Evaluation of Two New Parent-Rating Scales for Measuring Anxiety Symptoms in Young Dutch Children. *Anxiety Disorders*, 22, 949–958.
- Brown, L. E. (2015). *Response-Based Drama Therapy: A Viable Option for Youth Experiencing Anxiety*. Master's thesis, Counselling Psychology School of Arts and Sciences City University, Vancouver Island, British Columbia.
- Bruch, M. A. (1989). Familial and Developmental Antecedents of Social Phobia: Issues and Findings. *Clinical Psychology Review*, 9, 37–47.
- Butler, J. (1989). Science Learning and Drama Processes. *Science Education*, 73(5), 569-579.
- Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, N., & Gomersall, H. (2005). Social Anxiety in Children: Social Skills Deficit or Cognitive Distortion? *Behaviour Research and Therapy*, 43, 131–141.
- Castaneda, C, Mc Candless, B., & Palermo, D. (1956). The Children's Form of the Manifest Anxiety Scale. *Child Development*, 27(3), 317-326.
- Chapman, S. N. (2015). Arts Immersion: Using the Arts as a Language across the Primary School Curriculum. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (9), 86-101.
- Cicek, V. & Palavan, O. (2015). *Impact of Drama Education on the Self-Confidence and Problem Solving Skills of Students of Primary School Education*. Proceedings of the Fourth International Conference on E-Learning and E-Technologies in Education, Tangerang, Indonesia.
- Craciun, D. (2010). Role – Playing as a Creative Method in Science Education. *Journal of Science and Arts*, 1(12), 175-182.

- Cruz, B. C., & Murthy, S. A. (2006). Breathing Life into History: Using Role-Playing to Engage Students. *Social Studies and the Young Learner*, 19(1), 4–8.
- D` Aurora, D., & Fimian, M. (1998). Dimensions of Life and School Stress Experienced by Young People. *Psychology in the Schools*, 25, 44-53.
- Davis, S. (1991). *Definitions of Art*. New York: Cornell University Press.
- Dikici, A., Yavuzer, Y. & Gündoğdu, R. (2010). The Effects of Creative Drama Based Group Guidance and Cognitive-Behaviorist Approach Based Psychological Group Counseling on Anxiety Level of Adolescents. *Education Sciences*, 5(3), 1126-1140.
- Dissanayake, E. (1988). *What Is Art For?* Seattle: University of Washington Press.
- Dogru, M., Yilmaz, T., Kalay, A., & Gencosman, T. (2010). Effect of Creative Drama Method in Science and Technology Course on the Attitudes of Primary School Fifth Grade Students Towards the Course and on their Achievements. *Practice and Theory in Systems of Education*, 5, 133-144.
- Donovan, C., Holmes, M. & Farrell, L. (2016). Investigation of the Cognitive Variables Associated with Worry in Children with Generalized Anxiety Disorder and their Parents. *Journal of Affective Disorders*, 192, 1–7.
- Duatepe, A., & Ubuz, B. (2004). *Drama Based Instruction and Geometry*. Proceedings of 10<sup>th</sup> International Congress on Mathematical Education, Copenhagen, Denmark.
- Elias, M. (1989). Schools as a Source of Stress to Children: An Analysis of Causal and Ameliorative Influences. *Journal of School Psychology*, 27, 393-407.
- Faure, G. & Lascar, S. (1994). *To θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fennessey, S. (1995). Living History through Drama and Literature. *The Reading Teacher*, 49 (1), 16-19.
- Ferm Almqvista, C. & Christophersen, C. (2016). Inclusive Arts Education in Two Scandinavian Primary Schools: A Phenomenological Case Study. *International Journal of Inclusive Education*, 1-12. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1218954>
- Fung, C. (2005). *A Study of The Effect of Anxiety in a Drama-Oriented Second Language Classroom*. Doctoral Dissertation, University of Hong Kong.
- Galante, A. (2012). *The Effects of Drama on Oral Fluency and Foreign Language Anxiety: An Exploratory Study*. Master's thesis, Brock University St. Catharines, Ontario.

- Garnezy, N., Masten, A., & Tellegen, A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. *Child Development, 55*, 97-111.
- Ginsburg, G., La Greca, A., & Silverman, W. (1998). Social Anxiety in Children with Anxiety Disorders: Relation with Social and Emotional Functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26* (3), 175-185.
- Greco, L., & Morris, T. (2005). Factors Influencing the Link between Social Anxiety and Peer Acceptance: Contributions of Social Skills and Close Friendships during Middle Childhood. *Behavior Therapy, 36*, 197-205
- Hajiamini, Z., Mohamadi, A., Ebadi, A., Fathi- Ashtiani, A., Tavousi, M., & Montazeri, A. (2012). The School Anxiety Scale-Teacher Report (SAS-TR): Translation and Psychometric Properties of the Iranian Version. *BMC Psychiatry, 12*(82), 1-7.
- Hallama, J., Egana, S., & Kirkhamb, J. (2016). An Investigation into the Ways in which Art is Taught in an English Waldorf Steiner School. *Thinking Skills and Creativity, 19*, 136–145.
- Hearn, C., Donovan, C., Sence, S, March, S., & Holmes, M. (2016). What’s the Worry with Social Anxiety? Comparing Cognitive Processes in Children with Generalized Anxiety Disorder and Social Anxiety Disorder, *Child Psychiatry & Human Development*, διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10578-016-0703-y>
- Helms, B. (1985). *A Study of the Relationship of Child Stress to Demographic, Personality, Family and School Variables*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Connecticut, Storrs.
- Henry, M. (2000). Drama`s Ways of Learning, Research in Drama Education. *The Journal Of Applied Theatre and Performance, 5*(1), 45-62.
- Heyward, P. (2010). Emotional Engagement through Drama Strategies to Assist Learning through Role-Play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 22*(2), 197-203.
- Hoehn-Saric, R., Hazlett, R., & McLeod, D. (1993). Generalized Anxiety Disorder With Early and Late Onset of Anxiety Symptoms. *Comprehensive Psychiatry, 34* (5), 291-298.
- Hui, A., Chan, I. & Sing, L. (1999). *Edu-Drama and its Effects in Primary School Children*. Paper presented at 16<sup>th</sup> Annual Conference of Hong Kong Educational Research Association, on Nov. 20-21, 1999.

- Hui, A., He, M. & Ye, S. (2014). Arts Education and Creativity Enhancement in Young Children in Hong Kong. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.875518>.
- Jindal-Snape, D., Vettraino, E., Lawson, A., & McDuff, W. (2011) Using Creative Drama to Facilitate Primary–Secondary Transition. *Education*, 39(4), 383-394.
- Kalkan, M, Koç, K., & Epli-Koç, H. (2014). The Effects of Creative Drama in Turkish Language Teaching on the Self-Esteem Levels of 7th Grade Students. *Educational Alternatives*, 12, 1048-1056.
- Kariuki, P., & Humphrey, S. (2006). The Effects of Drama on the Performance of at-Risk Elementary Math Students. *Proceedings Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association Birmingham, Alabama – November 8 – 10*.
- Kleiner, F. (2017). *Gardner`s Art Through Ages*. Boston: Cengage Learning.
- Kolomeyer, E. & Renk, K. (2016). Family-Based Cognitive–behavioral Therapy for an Intelligent, Elementary School-Aged Child with Generalized Anxiety Disorder. *Clinical Case Studies*, 15(6), 443–458.
- Kontogianni, A., Lenakakis, A. & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and Lifelong Learning Based on Educational Drama. *Scenario*, 2, 24-44.
- Korobili, S, Togia, A., & Malliari, A. (2010). Computer Anxiety and Attitudes Among Undergraduate Students in Greece. *Computers in Human Behavior* 26, 399–405.
- Kraag, G., Zeegers, M., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saad, H. (2006). School Programs Targeting Stress Management in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Journal of School Psychology*, 44, 449–472.
- KuruogluMaccario, N. (2012). Stimulation of Multiple Intelligence by Museum Education at Teachers’ Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 807 –811.
- La Greca, A., & Stone, W. (1993). Social Anxiety Scale for Children-Revised: Factor Structure and Concurrent Validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 17-27.
- Laughlin, C. (2004). Art and Spirit: The Artistic Brain, the Navajo Concept of Hozho, and Kandinsky’s “Inner Necessity”. *International Journal of Transpersonal Studies*, 23(1), 1-20.

- Lazarus, R. S., & Cohen, J. B. (1977). Environmental Stress. In J. Altmans & J. F. Wohlwills (Eds.), *Human Behavior and Environment* (pp.89-127). New York: Plenum Press.
- Lydaki, A. (2012). Geometry or poetry? Issues of Methods and Techniques in Regional Research. *Quality Quantity*, 46, 291–301.
- Lyneham, H., Street, A., Abbott, M., & Rapee, R. (2008). Psychometric Properties of The School Anxiety Scale—Teacher Report (SAS-TR). *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 292–300.
- Magelinskaitė, S., Kepalaitė, A., & Legkauskas, V. (2014). Relationship between Social Competence, Learning Motivation, and School Anxiety in Primary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2936 – 2940.
- Martin, L., Kubzansky, L., LeWinn, K., Lipsitt, L., Satz, P., & Buka, S. (1997). Childhood Cognitive Performance and Risk of Generalized Anxiety Disorder. *International Journal of Epidemiology*, 36, 769–775.
- Masi, G., Mucci, M., Favilla, L., Romano, R., & Poli, P. (1999). Symptomatology and Comorbidity of Generalized Anxiety Disorder in Children and Adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 40 (3), 210-215.
- Masoum, E., Rostamy-Malkhalifeh, M. & Kalantarnia, Z. (2013). A Study on the Role of Drama in Learning Mathematics. *Mathematics Education Trends and Research*, 13, 1-7.
- Masten, A., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D., Larkin, K., & Larsen, A. (1988). Competence and Stress in School Children: The Moderating Effects of Individual and Family Qualities. *Child Psychology Psychiatry*, 29 (6), 745-764.
- McNamee, A. S. (1982). *Children and Stress: Helping Children Care*. Washington, D.C.: Association of Childhood Education International.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. Routledge Falmer: London.
- Miers, A., Blote, A., Bogels, S., & Westenberg, M. (2008). Interpretation Bias and Social Anxiety in Adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 1462–1471.
- Moghaddas, B., & Ghafariniae, R. (2012). Applying Drama Techniques in Teaching English in Iran. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 1(9), 24 – 32.
- Moore, T. (1969). Stress in Normal Childhood. *Human Relations*, 22 (3), 235-250.

- Mulker Greenfader, C., Brouillette, L. & Farkas, G. (2014). Effect of a Performing Arts Program on the Oral Language Skills of Young English Learners. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 185–203.
- Murberg, T., & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317–332.
- Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Sermon, A., & Zwakhalen, S. (1998). Worry in Normal Children. *Journal of American Academy in Child and Adolescent Psychiatry*, 57 (7), 703-710.
- Neil, A., & Christensen, H. (2009). Efficacy and Effectiveness of School-Based Prevention and Early Intervention Programs for Anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29, 208–215.
- Nicholas, H. & Ng, W. (2008). Blending Creativity, Science and Drama. *Gifted and Talented International*, 23(1), 51-60.
- Noel, C. (2000). *Theories of Art Today*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Odegaard, M. (2012). Science Theater/Drama. *Encyclopedia of Science Education*, 1-4.
- Okvuran, A. (2010). The Relationship between Arts Education, Museum Education and Drama Education in Elementary Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5389–5392.
- Österlind, E. (2011). ‘What Theatre is All About’: Students' Experiences of the Swedish Theatre Arts Program. *Youth Theatre Journal*, 25(1), 75-86.
- Philips, B. (1966). *An Analysis of Causes of Anxiety among Children in School*. Austin: The University of Texas.
- Philips, B. (1967). *The Nature of School Anxiety and its Relationship to Children's School Behavior*. Presented at American Psychological Association Symposium on “Anxiety and School Behavior,” Washington, September 1967.
- Piazzoli, E. (2011) Process Drama: The Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 557-573.
- Piekarska, A. (2000). Stress, Teachers' Abusive Behaviors, and Children's Coping Strategies. *Child Abuse & Neglect*, 24 (11), 1443–1449.
- Punaro, L. & Reeve, R. (2012). Relationships between 9-Year-Olds' Math and Literacy Worries and Academic Abilities. *Child Development Research*, 1-11.

- Punsiri, B., Aimchoo, P., & Chaya, W. (2014). The Effectiveness of Drama Techniques on Foreign Language Classroom Anxiety of Thai EFL Students. *Journal of Humanities*, 33(2), 65-80.
- Rende, R., & Plomin, R. (1992). Relations between First Grade Stress, Temperament, and Behavior Problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 435-446.
- Reynolds, C., & Richmond, B. (1978). What I Think and Feel: A Revised Measure of Children's Manifest Anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6(2), 271-280.
- Rice, M., Kang, D-H., Weaver, M. & Howell, C. (2008). Relationship of Anger, Stress, and Coping with School Connectedness in Fourth-Grade Children. *Journal of School Health*, 78 (3), 149 -156.
- Rivkin, J., & Ryan, M. (2017). *Literary Theory: An Anthology*. Sussex: John Wiley & Sons.
- Rodebaugh, T., Holaway, R., & Heimberg, R. (2004). The Treatment of Social Anxiety Disorder. *Clinical Psychology Review*, 24, 883–908.
- Ryan, N. (1989). Stress-Coping Strategies Identified from School Age Children's Perspective. *Research in Nursing and Health*, 12(2), 111-122.
- Saglamel, H., & Kayaoglou, M. (2013). Creative Drama: A Possible Way to Alleviate Foreign Language Anxiety. *RELC Journal*, 44(3), 377 –394.
- Sarason, I. (1984). Stress, Anxiety and Social Interference: Reactions to Tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929 – 938.
- Sarason, S., Davidson, K., Lighthall, F. & Waite, R. (1958). A Test Anxiety Scale for Children. *Child Development*, 9(1), 105-113.
- Schultze, W. (1980). Teaching Coping Skills for Stress and Anxiety. *Teaching Exceptional Children*, 13, 12-15.
- Sengul, T. (2010). Activity Models about Using Drama Method in History Lessons. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3155–3159.
- Shand, J. W. (2008). *The Use of Drama to Reduce Anxiety and Increase Confidence and Motivation towards Speaking English with Two Groups of English Language Learners*. Master's Thesis, University of Arizona.
- Silverman, W., La Greca, A., & Wasserstein, S. (1995). What Do Children Worry About? Worries and Their Relation to Anxiety. *Child Development*, 66, 671-686.

- Simons, H., & Hicks, J. (2006). Using the Creative Arts in Learning and Teaching. *Arts & Humanities in Higher Education*, 5(1), 77-90.
- Siqueland, L., Kendall, P., & Steinberg, L. (1996). Anxiety in Children: Perceived Family Environments and Observed Family Interaction. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(2), 225-237.
- Smith, J., & Prior, M. (1995). Temperament and Stress Resilience in School-Age Children: A Within-Families Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34 (2), 168-178.
- Spence, S. (1998). A Measure of Anxiety Symptoms among Children. *Behavior Research and Therapy*, 36, 545 – 566.
- Spence, S. H. (1997). The Structure of Anxiety Symptoms among Children: A Confirmatory Factor Analytic Study. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 280-297.
- Spielberger CD, Edwards CD, Montuori J, Lushene R (1973). *State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Su, S-C. (2015). An Action Research on a School Drama Community Service-Learning Project at Danhai Civic Theater in Taiwan. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1(4), 491-515.
- Taşkın-Can, B. (2013). The Effects of Using Creative Drama in Science Education on Students' Achievements and Scientific Process Skills. *Elementary Education Online*, 12(1), 120-131.
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001a). School-Related Stress, School Support, and Somatic Complaints: A General Population Study. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 293-303.
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001b). School-Related Stress, Support, and Subjective Health Complaints among Early Adolescents: A Multilevel Approach. *Journal of Adolescence*, 24, 701–713.
- Tsekeris, C. & Lydaki, A. (2011). The Micro-Macro Dilemma in Sociology: Perplexities and Perspectives. *Sociologija*, 53(1), 67-82.
- 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. (2016). Teaching Poetry through Dramatic Play in Greek Primary School: Surveying Teachers' and Pupils' Views. *New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education*, 6, 38-48.



- Van Lith, T. (2016). Art Therapy in Mental Health: A Systematic Review of Approaches and Practices. *The Arts in Psychotherapy*, 47, 9–22.
- Varelas, M., Pappas, C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hankes, J., Ortiz, I., & Keblawe-Shamah, N. (2010). Drama Activities as Ideational Resources for Primary-Grade Children in Urban Science Classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(3), 302–325.
- Vassilopoulos, S. & Banerjee, R. (2008). Interpretations and Judgments regarding Positive and Negative Social Scenarios in Childhood Social Anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 870– 876.
- Wang, W. J. (2014). Using Process Drama in Museum Theatre Educational Projects to Reconstruct Postcolonial Cultural Identities in Hong Kong, Singapore and Taiwan. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 39-50.
- Wren, D. & Benson, J. (2004). Measuring Test Anxiety in Children: Scale Development and Internal Construct Validation, Anxiety, Stress, & Coping. *An International Journal*, 17 (3), 227-240.
- Yassa, N. (1999). High School Involvement in Creative Drama, Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4(1), 37-49.
- Yoon, H. G. (2006). *The Nature of Science Drama in Science Education*. The 9th International Conference on Public Communication of Science and Technology. Coex, Seoul, Korea, 17-20 May 2006.
- Yu Li, A. (2016). *A Challenging Path: Seeking Improvement for English Speaking Anxiety in Chinese University Students through an Intervention-Based Action Research with Drama*. Doctoral Dissertation, University of Southampton Faculty of Humanities.
- Zhao, J., Xing, X., & Wang, M. (2012). Psychometric Properties of the Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) in Mainland Chinese Children and Adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 26, 728– 736.
- Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Κ., Κοκκίδου, Μ & Χατζηκαμάρη, Π. (1998). *Το Σχολείο Εργαστήριο Τέχνης και Δημιουργίας*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη & ΣΙΑ.
- Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο: Ασκήσεις, Παιχνίδια, Τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντοπούλου, Φ., Σκαρβελάκη, Δ., Μακρυγιαννάκη, Σ., Στελέτου, Α., Τζάμαλη, Κ., & Ανδρεαδάκης, Ν. (2015). *Το Άγχος της Αξιολόγησης*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 721-731.
- Λυδάκη, Α. (2010). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λυδάκη, Α. (2016). *Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η Μελέτη Περίπτωσης ως Ερευνητική Στρατηγική στην Αξιολόγηση Προγραμμάτων: *Θεωρητικοί Προβληματισμοί. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16 (64), 73-93.
- Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε., & Ζυγά, Σ. (2013). Θεωρίες Άγχους: Μία Κριτική Ανασκόπηση. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6(1), 21-27.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπρούζος, Α. (2007). Σχέσεις Οικογενειακού – Σχολικού Περιβάλλοντος. Ταχύρυθμο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα με τίτλο: «*Συσχετισμός Οικογενειακού – Κοινωνικού Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*». ΟΕΠΕΚ. 72-104.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: χ.ο.
- Σπανακά, Α. (2008). Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: Ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την Αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 61-71.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. Το ερωτηματολόγιο

#### School Anxiety Scale – Teacher Report

For each item please tick the box that best describes how this child has been over the last three months or this school year. Please answer all of the items.

Gender:

Boy	
Girl	

	Never	Sometimes	Often	Always
1. This child is afraid of asking questions in class.				
2. This child speaks only when someone asks a question of them.				
3. This child worries what other people think of him/her.				
4. This child does not volunteer answers or comments during class.				
5. This child is afraid of making mistakes.				
6. This child hates being the centre of attention.				
7. This child hesitates in starting tasks or asks whether they understood the task before starting.				
8. This child worries about things				
9. This child worries that (s)he will do badly at school.				
10. This child worries that something bad will happen to him/her.				
11. This child seems very shy.				

12. This child complains of headaches, stomachaches or feeling sick.				
13. This child feels afraid when (s)he has to talk in front of the class.				
14. This child hesitates to speak when in group situations.				
15. When this child has a problem, (s)he feels shaky.				
16. This child appears nervous when approached by other children or adults.				

### **Κλίμακα Σχολικού Άγχους – Αναφορές των Δασκάλων**

Για κάθε αντικείμενο, παρακαλώ σημειώστε το κουτάκι που περιγράφει καλύτερα τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού κατά τους τελευταίους τρεις μήνες της σχολικής χρονιάς. Παρακαλώ συμπληρώστε όλα τα αντικείμενα.

Φύλο

Αγόρι	
Κορίτσι	

	Ποτέ	Καμιά φορά	Συχνά	Πάντα
1. Αυτό το παιδί φοβάται να κάνει ερωτήσεις στην τάξη.				
2. Αυτό το παιδί μιλάει μόνο όταν κάποιος του απευθύνει μια ερώτηση.				
3. Αυτό το παιδί ανησυχεί σχετικά με το τι νομίζουν οι άλλοι γι' αυτό.				
4. Αυτό το παιδί δεν απαντά αυθόρμητα, ούτε κάνει σχόλια κατά τη διάρκεια				

του μαθήματος.				
5. Αυτό το παιδί φοβάται να κάνει λάθη.				
6. Αυτό το παιδί δεν θέλει να βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής.				
7. Αυτό το παιδί διστάζει να θέσει το θέμα κάποιας ομαδικής εργασίας ή ρωτά τους άλλους αν καταλαβαίνουν το θέμα πριν ξεκινήσει.				
8. Αυτό το παιδί ανησυχεί για διάφορα πράγματα.				
9. Αυτό το παιδί ανησυχεί ότι δεν θα τα πάει καλά με τα μαθήματά του.				
10. Αυτό το παιδί ανησυχεί ότι θα του συμβεί κάτι κακό.				
11. Αυτό το παιδί φαίνεται πολύ ντροπαλό.				
12. Αυτό το παιδί παραπονιέται για πονοκεφάλους, στομαχόπονους και ναυτία.				
13. Αυτό το παιδί φοβάται όταν πρέπει να μιλήσει μπροστά στους συμμαθητές του.				
14. Αυτό το παιδί διστάζει να πάρει τον λόγο σε ομαδικές εργασίες.				
15. Όταν αυτό το παιδί έχει ένα πρόβλημα, αισθάνεται επισφαλές.				
16. Αυτό το παιδί φαίνεται αμήχανο όταν το πλησιάζουν άλλα παιδιά ή ενήλικες.				

## 2. Βοηθητικοί πίνακες

### Πειραματική Ομάδα

PairedSamplesStatistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Pair 1	ScoreTotal_pre	17,00	21	11,287	2,463
	ScoreTotal_post	7,19	21	5,419	1,182
Pair 2	ScoreGen_pre	8,71	21	5,875	1,282
	ScoreGen_post	3,76	21	2,448	,534
Pair 3	ScoreSoc_pre	8,29	21	5,858	1,278
	ScoreSoc_post	3,43	21	3,529	,770

Πίνακας 10 - Μ.Τ. ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση

PairedSamplesStatistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Pair 1	ScoreTotal_pre	19,08	12	10,858	3,135
	ScoreTotal_post	7,17	12	4,469	1,290
Pair 2	ScoreGen_pre	9,92	12	6,156	1,777
	ScoreGen_post	4,17	12	2,250	,649
Pair 3	ScoreSoc_pre	9,17	12	5,357	1,546
	ScoreSoc_post	3,00	12	2,985	,862

Πίνακας 11- Μ.Τ. κοριτσιών πριν και μετά την παρέμβαση

PairedSamplesTest									
		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ScoreTotal_pre - ScoreTotal_post	11,917	7,573	2,186	7,105	16,729	5,451	11	,000
Pair 2	ScoreGen_pre - ScoreGen_post	5,750	4,351	1,256	2,985	8,515	4,578	11	,001
Pair 3	ScoreSoc_pre - ScoreSoc_post	6,167	4,041	1,167	3,599	8,734	5,286	11	,000

Πίνακας 12- Διαφορά Μ.Τ. κοριτσιών πριν και μετά την παρέμβαση

PairedSamplesStatistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Pair 1	ScoreTotal_pre	14,22	9	11,883	3,961
	ScoreTotal_post	7,22	9	6,778	2,259
Pair 2	ScoreGen_pre	7,11	9	5,395	1,798
	ScoreGen_post	3,22	9	2,728	,909
Pair 3	ScoreSoc_pre	7,11	9	6,604	2,201
	ScoreSoc_post	4,00	9	4,272	1,424

**Πίνακας 13- Μ.Τ. αγοριών πριν και μετά την παρέμβαση**

PairedSamplesTest									
		PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ScoreTotal_pre - ScoreTotal_post	7,000	5,979	1,993	2,404	11,596	3,512	8	,008
Pair 2	ScoreGen_pre - ScoreGen_post	3,889	3,100	1,033	1,506	6,272	3,763	8	,006
Pair 3	ScoreSoc_pre - ScoreSoc_post	3,111	2,934	,978	,855	5,367	3,181	8	,013

**Πίνακας 14- Διαφορά Μ.Τ. αγοριών πριν και μετά την παρέμβαση**

Report							
Gender		ScoreTotal_post	ScoreGen_post	ScoreSoc_post	ScoreTotal_pre	ScoreGen_pre	ScoreSoc_pre
1 Αγόρι	Mean	7,22	3,22	4,00	14,22	7,11	7,11
	N	9	9	9	9	9	9
	Std. Deviation	6,778	2,728	4,272	11,883	5,395	6,604
2 Κορίτσι	Mean	7,17	4,17	3,00	19,08	9,92	9,17
	N	12	12	12	12	12	12
	Std. Deviation	4,469	2,250	2,985	10,858	6,156	5,357
Total	Mean	7,19	3,76	3,43	17,00	8,71	8,29
	N	21	21	21	21	21	21
	Std. Deviation	5,419	2,448	3,529	11,287	5,875	5,858

**Πίνακας 15- Συνολικός Μ.Τ. αγοριών - κοριτσιών πριν και μετά την παρέμβαση**

## Ομάδα ελέγχου

PairedSamplesStatistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Pair 1	ScoreTotal_pre	10,89	18	6,816	1,607
	ScoreTotal_post	9,89	18	6,561	1,546
Pair 2	ScoreGen_pre	6,39	18	4,313	1,017
	ScoreGen_post	5,67	18	3,911	,922
Pair 3	ScoreSoc_pre	4,50	18	3,666	,864
	ScoreSoc_post	4,22	18	3,557	,838

Πίνακας 16- Μ.Τ. ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση

PairedSamplesStatistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Pair 1	ScoreTotal_pre	12,71	7	5,936	2,244
	ScoreTotal_post	11,71	7	6,370	2,407
Pair 2	ScoreGen_pre	7,86	7	3,579	1,353
	ScoreGen_post	7,00	7	3,651	1,380
Pair 3	ScoreSoc_pre	4,86	7	4,100	1,550
	ScoreSoc_post	4,71	7	4,030	1,523

Πίνακας 17 - Μ.Τ. κοριτσιών πριν και μετά την παρέμβαση

PairedSamplesTest									
		PairedDifferences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	ScoreTotal_pre - ScoreTotal_post	1,000	,577	,218	,466	1,534	4,583	6	,004
Pair 2	ScoreGen_pre - ScoreGen_post	,857	,690	,261	,219	1,495	3,286	6	,017
Pair 3	ScoreSoc_pre - ScoreSoc_post	,143	,378	,143	-,207	,492	1,000	6	,356

Πίνακας 18- Διαφορά Μ.Τ. κοριτσιών πριν και μετά την παρέμβαση

PairedSamplesStatistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Pair 1	ScoreTotal_pre	9,73	11	7,350	2,216
	ScoreTotal_post	8,73	11	6,710	2,023
Pair 2	ScoreGen_pre	5,45	11	4,634	1,397
	ScoreGen_post	4,82	11	3,995	1,205
Pair 3	ScoreSoc_pre	4,27	11	3,552	1,071
	ScoreSoc_post	3,91	11	3,390	1,022

Πίνακας 19- Μ.Τ. αγοριών πριν και μετά την παρέμβαση



**PairedSamplesTest**

	PairedDifferences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 ScoreTotal_pre - ScoreTotal_post	1,000	,894	,270	,399	1,601	3,708	10	,004
Pair 2 ScoreGen_pre - ScoreGen_post	,636	,809	,244	,093	1,180	2,609	10	,026
Pair 3 ScoreSoc_pre - ScoreSoc_post	,364	,505	,152	,025	,703	2,390	10	,038

**Πίνακας 20- Διαφορά Μ.Τ. αγοριών πριν και μετά από την παρέμβαση**

**Descriptives**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% ConfidenceInterval for Mean		Minimum	Maximum
					LowerBound	UpperBound		
					1 Αγόρι	11		
ScoreTotal_pre 2 Κορίτσι	7	12,71	5,936	2,244	7,22	18,20	6	23
Total	18	10,89	6,816	1,607	7,50	14,28	0	23
1 Αγόρι	11	5,45	4,634	1,397	2,34	8,57	0	12
ScoreGen_pre 2 Κορίτσι	7	7,86	3,579	1,353	4,55	11,17	3	13
Total	18	6,39	4,313	1,017	4,24	8,53	0	13
1 Αγόρι	11	4,27	3,552	1,071	1,89	6,66	0	11
ScoreSoc_pre 2 Κορίτσι	7	4,86	4,100	1,550	1,07	8,65	1	11
Total	18	4,50	3,666	,864	2,68	6,32	0	11
1 Αγόρι	11	8,73	6,710	2,023	4,22	13,23	0	21
ScoreTotal_post 2 Κορίτσι	7	11,71	6,370	2,407	5,82	17,61	5	23
Total	18	9,89	6,561	1,546	6,63	13,15	0	23
1 Αγόρι	11	4,82	3,995	1,205	2,13	7,50	0	11
ScoreGen_post 2 Κορίτσι	7	7,00	3,651	1,380	3,62	10,38	3	12
Total	18	5,67	3,911	,922	3,72	7,61	0	12
1 Αγόρι	11	3,91	3,390	1,022	1,63	6,19	0	10
ScoreSoc_post 2 Κορίτσι	7	4,71	4,030	1,523	,99	8,44	1	11
Total	18	4,22	3,557	,838	2,45	5,99	0	11

**Πίνακας 21- Συνολικός Μ.Τ. αγοριών - κοριτσιών πριν και μετά από την παρέμβαση**

## Διαφορά μεταξύ ομάδας δράσης και ομάδας ελέγχου

### Συνολικό σχολικό άγχος

#### DescriptiveStatistics

DependentVariable: ScoreTotal\_post

Group	Gender	Mean	Std. Deviation	N
1 control	1 Αγόρι	8,73	6,710	11
	2 Κορίτσι	11,71	6,370	7
	Total	9,89	6,561	18
2 action	1 Αγόρι	7,22	6,778	9
	2 Κορίτσι	7,17	4,469	12
	Total	7,19	5,419	21
Total	1 Αγόρι	8,05	6,605	20
	2 Κορίτσι	8,84	5,550	19
Total	Total	8,44	6,047	39

Πίνακας 22 - Μ.Τ. διαφορές των δύο ομάδων μετά την παρέμβαση στο συνολικό σχολικό άγχος

### Γενικευμένο σχολικό άγχος

#### DescriptiveStatistics

DependentVariable: ScoreGen\_post

Group	Gender	Mean	Std. Deviation	N
1 control	1 Αγόρι	4,82	3,995	11
	2 Κορίτσι	7,00	3,651	7
	Total	5,67	3,911	18
2 action	1 Αγόρι	3,22	2,728	9
	2 Κορίτσι	4,17	2,250	12
	Total	3,76	2,448	21
Total	1 Αγόρι	4,10	3,493	20
	2 Κορίτσι	5,21	3,084	19
Total	Total	4,64	3,305	39

Πίνακας 23- Μ.Τ. ομάδων μετά την παρέμβαση για το γενικευμένο άγχος

## Κοινωνικό σχολικό άγχος

### DescriptiveStatistics

DependentVariable: ScoreSoc\_post

Group	Gender	Mean	Std. Deviation	N
1 control	1 Αγόρι	3,91	3,390	11
	2 Κορίτσι	4,71	4,030	7
	Total	4,22	3,557	18
2 action	1 Αγόρι	4,00	4,272	9
	2 Κορίτσι	3,00	2,985	12
	Total	3,43	3,529	21
Total	1 Αγόρι	3,95	3,706	20
	2 Κορίτσι	3,63	3,403	19
Total	Total	3,79	3,518	39

Πίνακας 24- Μ.Τ. ομάδων μετά την παρέμβαση για το κοινωνικό άγχος

### 3. Το πρόγραμμα διδακτικών παρεμβάσεων

#### ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

##### 1<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 1/10/2015

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

##### **Επιμέρους στόχοι:**

- Να γνωρίσουν τα παιδιά το πρόγραμμα και να εξοικειωθούν με τους επιμέρους σκοπούς και στόχους
- Να γνωριστούν μεταξύ τους και να αποκτήσουν σχέσεις οικειότητας
- Να εξοικειωθούν με τα υλικά του σχεδίου εργασίας
- Να εξασκηθούν στη λεκτική και τη σωματική έκφραση

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Άσκηση γνωριμίας - Ζητήθηκε από τα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο. Η ερευνήτρια / εμψυχώτρια κράτησε στο χέρι της μια μπάλα και συστήθηκε στα παιδιά: «Είμαι η Ευαγγελία και μου αρέσει να κολυμπώ στη θάλασσα». Τα παιδιά επανέλαβαν: «Γεια σου Ευαγγελία που σου αρέσει να κολυμπάς στη θάλασσα». Έπειτα η μπάλα δόθηκε στο παιδί που καθόταν δίπλα και η δραστηριότητα συνεχίστηκε μέχρι να μιλήσουν όλα τα παιδιά για τον εαυτό τους (5 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Μουσικοκινητική άσκηση - Τοποθετήθηκαν στο πάτωμα 21 χαρτιά εφημερίδας (όσα και τα παιδιά). Ζητήθηκε από τα παιδιά να χορέψουν στον ρυθμό της μουσικής, μέχρι να αυτή να σταματήσει. Όταν σταματούσε η μουσική κάθε παιδί πατούσε πάνω σε ένα φύλλο εφημερίδας. Η μουσική ξαναξεκινούσε και τα παιδιά συνέχιζαν τον χορό, ενώ κάποια από τα χαρτιά αφαιρούνταν σταδιακά. Με τον τρόπο αυτόν, τα παιδιά αναγκάστηκαν να πατήσουν δυο-δυο πάνω σε ένα χαρτί. Η δραστηριότητα συνεχίστηκε με διαδοχικά σταματήματα και αφαίρεση χαρτιών, έως ότου να μείνουν ελάχιστα χαρτιά, πάνω στα οποία τα παιδιά πατούσαν αγκαλιασμένα (10 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Εξάσκηση φαντασίας - Τα παιδιά και η ερευνήτρια / εμψυχώτρια κάθισαν στο πάτωμα οκλαδόν σε κύκλο. Έκλεισαν τα μάτια και πήραν βαθιές αναπνοές ακούγοντας τον ρυθμό απαλής κλασικής μουσικής. Φαντάστηκαν ότι θα κάνουν ένα μακρινό ταξίδι. Ο καθένας μπορούσε να επιλέξει το μέσο που θα ταξίδευε

και τον τόπο που θα ήθελε να πάει. Έμειναν αμίλητοι για λίγο και έπειτα άνοιξαν τα μάτια τους. Ο καθένας είπε αυτό που φαντάστηκε, παίρνοντας διαδοχικά τον λόγο (5 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Γνωριμία με τα θέματα του προγράμματος - Οι πίνακες ζωγραφικής, οι οποίοι θα αποτελούσαν την αφορμή για κάθε εργαστήριο, είχαν εκτυπωθεί σε χαρτί A4 και είχαν πλαστικοποιηθεί. Οι πίνακες σκορπίστηκαν στο πάτωμα και ζητήθηκε από τα παιδιά να τους παρατηρήσουν κινούμενα στον χώρο. Έπειτα, κάθισαν πάλι οκλαδόν στο πάτωμα. Ζητήθηκε από τα παιδιά να πουν όποια λέξη τους ερχόταν στον νου σε σχέση με τους πίνακες που είχαν δει με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών. Όλες οι λέξεις καταγράφηκαν στον πίνακα. Ακολούθησε συζήτηση για το τι νόμιζαν ότι θα γινόταν σε αυτό το σχέδιο εργασίας (10 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Γνωριμία με τα υλικά του σχεδίου εργασίας – Οι εκτυπωμένοι πίνακες τοποθετήθηκαν με χαρτοταινία στον τοίχο και ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν διαδοχικά κάποιον από αυτούς και να πουν γιατί τους αρέσει (10 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Κάθε παιδί επέλεξε έναν διαφορετικό πίνακα και προσπάθησε να τον περιγράψει στους άλλους με τη χρήση της μιμικής (10 λεπτά).

**7<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Έπειτα, δόθηκε ένας τίτλος σε κάθε πίνακα. Ο υποτιθέμενος τίτλος καταγράφηκε στον πίνακα και δίπλα από αυτόν, καταγράφηκε ο πραγματικός τίτλος κάθε πίνακα. Οι δύο τίτλοι συγκρίθηκαν (15 λεπτά).

**8<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση – Συζητήθηκε το τι άρεσε και τι δεν άρεσε στα παιδιά από το σημερινό εργαστήριο, τι περιμένουν από τα επόμενα, τι προηγούμενες εμπειρίες από τέτοια προγράμματα έχουν, ποια είναι η σχέση τους με την Τέχνη (10 λεπτά).

**9<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αποχαιρετισμός – Τα παιδιά στάθηκαν όρθια στον κύκλο, και στον ρυθμό έντονης μουσικής χαιρέτισαν τους άλλους διαδοχικά με τον δικό τους μοναδικό τρόπο. Η δραστηριότητα επαναλήφθηκε από όλα τα παιδιά (15 λεπτά).

## **2<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 2/10/2015**

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Κυρίως θέμα εργαστηρίου:** Οι καιρικές συνθήκες κατά τη διάρκεια του χρόνου και ο τρόπος που επηρεάζουν τη ζωή μας

**Επιμέρους στόχοι:**

- Να εκτονωθούν τα παιδιά μέσα από τη σωματική κίνηση
- Να εξασκηθούν στις δεξιότητες συνεργασίας με την ομάδα

- Να εξασκηθούν στη λεκτική έκφραση
- Να μάθουν να χρησιμοποιούν επιχειρήματα για να στηρίζουν την άποψή τους
- Να κατανοήσουν τις αιτίες των καιρικών φαινομένων και να τις συνδέσουν με τις εποχές του έτους

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Γνωριμία με τον χώρο – Με γρήγορη μουσική τα παιδιά χόρευαν ελεύθερα στον χώρο. Σε τακτά χρονικά διαστήματα η μουσική σταματούσε και δίνονταν εντολές που αφορούσαν στον χώρο και τις αισθήσεις, π.χ. πιάστε την πόρτα, κρυφτείτε κάπου (5 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα επαφής των μελών της ομάδας – Τα παιδιά στάθηκαν σε κύκλο και έπιασαν από ένα σημείο ένα μεγάλο σεντόνι, έτσι ώστε αυτό να στέκεται τεντωμένο σε οριζόντια θέση. Ένα μπαλάκι τοποθετήθηκε στο κέντρο του σεντονιού και ζητήθηκε από τα παιδιά να κινούν το μπαλάκι σε συγκεκριμένα σημεία του πανιού στην αρχή ήρεμα και έπειτα πιο δυναμικά, προσέχοντας να μην βγει το μπαλάκι έξω από το πανί (10 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα επαφής των μελών της ομάδας – Οι καρέκλες τοποθετήθηκαν σε κύκλο και τα παιδιά έπαιξαν το παιχνίδι «*Η καρέκλα δεξιά μου είναι αδειανή*», κατά το οποίο κάθε παιδί ζητούσε από κάποιο άλλο να έρθει να καθίσει δίπλα του, ενώ το παιδί που καθόταν σε αυτήν την καρέκλα έπαιρνε τη θέση αυτού που μετακινήθηκε (10 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Με τον βιντεοπροβολέα προβλήθηκε στον τοίχο ο πίνακας «*Οι τέσσερις εποχές*» του Γιάννη Τσαρούχη (1969-1970).



Ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα και να αναφερθούν στις λεπτομέρειές του. Αφού συζητήθηκαν διεξοδικά οι λεπτομέρειες του πίνακα πραγματοποιήθηκε κουβέντα σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε εποχή του χρόνου και τη χρησιμότητά της στη ζωή των ανθρώπων, καθώς και για τις καιρικές συνθήκες που τα τρομάζουν και πώς αυτές προκαλούνται (20 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες, επέλεξαν την εποχή που προτιμούν και προετοιμάστηκαν για την αντιπαράθεση απόψεων σχετικά με το ποια εποχή είναι η καλύτερη. Ακολούθησε debate, στο οποίο αναφέρθηκαν τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα κάθε εποχής, και τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όλες οι εποχές είναι χρήσιμες, καταγράφοντας στον πίνακα τα επιχειρήματά τους (20 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Χωρισμένα στις ίδιες ομάδες τα παιδιά προετοίμασαν ένα ηχητικό τοπίο (sountracking) που αφορούσε σε κάθε μουσική, το οποίο παρουσίασαν στην ολομέλεια, ενώ ακουγόταν το cd με τις «Τέσσερις εποχές» του Vivaldi (10 λεπτά).

**7<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση – Συζητήθηκε το τι έκανε εντύπωση από το σημερινό εργαστήριο, τι άρεσε στα παιδιά, τι κέρδισαν, τι άλλαξε μέσα τους (10 λεπτά).

**8<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αποχαιρετισμός – Τα παιδιά δημιούργησαν κύκλο και κάθε παιδί μπαίνοντας διαδοχικά μέσα στον κύκλο έκανε μια κίνηση, που οι υπόλοιποι μιμούνταν, στον ρυθμό της μουσικής (5 λεπτά).

### **3<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 9/10/2015**

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Κυρίως θέμα εργαστηρίου:** Τα γηρατειά, σχέση μάνας και παιδιού

**Επιμέρους στόχοι:**

- Να εκφραστούν σωματικά και λεκτικά τα παιδιά
- Να ασκηθούν στον ρυθμό
- Να κατανοήσουν τις δυσκολίες των υπερηλίκων
- Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τη σχέση τους με τους γονείς τους

Πρόγραμμα εργαστηρίου:

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Μουσικοκινητική δραστηριότητα - Τα παιδιά χόρεψαν ελεύθερα στον ρυθμό έντονης μουσικής. Σε κάθε σταμάτημα της μουσικής δίνονταν εντολές από την ερευνήτρια / εμψυχώτρια: «Πιάστε ο ένας τη μύτη του άλλου, πιάστε δύο αυτιά, πιάστε τέσσερις πλάτες, πιάστε πέντε γόνατα, κλπ.» (5 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Κινητική δραστηριότητα ρυθμού – Τα παιδιά στάθηκαν σε κύκλο. Διαδοχικά ο καθένας χτυπούσε τα χέρια του σε κάποιον ρυθμό και οι υπόλοιποι ακολουθούσαν το ίδιο ρυθμικό μοτίβο. Η δραστηριότητα συνεχίστηκε μέχρι να το κάνουν όλα τα μέλη της ομάδας (5 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα συντονισμού – Τα παιδιά έφτιαξαν μπαλάκια τσαλακώνοντας φύλλα εφημερίδας και -στεκόμενα σε κύκλο και ακολουθώντας έναν ρυθμό- ο καθένας έδινε με το δεξί του χέρι το μπαλάκι στον διπλανό του (από δεξιά) και ταυτόχρονα έπαιρνε το μπαλάκι από τον άλλο διπλανό του (από αριστερά) (10 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα αφόρμησης - Με τον βιντεοπροβολέα προ βλήθηκε στον τοίχο ο πίνακας «**Η μάνα του Whistler**» του James McNeill Whistler (1971).



Ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα και να αναφερθούν στις λεπτομέρειές του. Ακολούθησε διεξοδική συζήτηση για τις λεπτομέρειες του πίνακα και έγινε κουβέντα σχετικά με την ηλικία της γυναίκας του πίνακα, τα ενδιαφέροντα ενός ανθρώπου μεγάλης ηλικίας, τα συναισθήματά του, την καθημερινότητά του. Επίσης, έγινε αναφορά στη μάνα και τη σημασία που έχει για το παιδί της, τη σχέση μεταξύ μητέρας και παιδιού και η συζήτηση προεκτάθηκε στην ιδιαίτερη σχέση κάθε παιδιού με τους γονείς του (15 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Ζητήθηκε από τα παιδιά να σκεφτούν τι θα μπορούσε να λέει το μοντέλο του πίνακα και να το γράψουν σε ένα φύλλο χαρτί. Έπειτα, με την τεχνική *Alter ego* (*Ο άλλος μου εαυτός*), ένα παιδί έγινε το μοντέλο του πίνακα και τα υπόλοιπα στέκονταν πίσω του και μιλούσαν για τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (30 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση – Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το τι έκανε εντύπωση από το σημερινό εργαστήριο, τι άρεσε στα παιδιά, τι κέρδισαν, τι άλλαξε μέσα τους (10 λεπτά).

**7<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα αποχαιρετισμού – Τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο οκλαδόν στο πάτωμα. Ένα παιδί πήρε το τύμπανο του σχολείου και έπαιξε έναν ρυθμό.



Τα υπόλοιπα παιδιά ακολουθούσαν με τα πόδια τους τον ρυθμό των μπαγκετών. Αυτό το παιδί διάλεξε κάποιον άλλο και η κίνηση των ποδιών συνεχίστηκε σε διαφορετικό ρυθμό. Η δραστηριότητα συνεχίστηκε μέχρι να χτυπήσουν όλα τα παιδιά το τύμπανο (15 λεπτά).

#### **4<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 16/10/2015**

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Κυρίως θέμα εργαστηρίου:** Τα παιχνίδια των παιδιών, η συμμετοχή στην ομάδα, οι κανόνες

**Επιμέρους στόχοι:**

- Να εξασκηθούν τα παιδιά στην κίνηση και τον συντονισμό κινήσεων
- Να αποκτήσουν οικειότητα μεταξύ τους
- Να συνειδητοποιήσουν την έμφυτη ανάγκη τους να παίζουν
- Να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της τήρησης των κανόνων στα παιχνίδια τους αλλά και γενικότερα στη ζωή τους
- Να εκφράσουν τις ανησυχίες τους σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε κάποια ομάδα

**Πρόγραμμα εργαστηρίου:**

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Μουσικοκινητική δραστηριότητα - Τα παιδιά κινήθηκαν ελεύθερα στον χώρο στον ρυθμό έντονης χορευτικής μουσικής. Σε κάθε σταμάτημα της μουσικής «μαρμάρωναν» στη θέση που βρίσκονταν και να παρέμεναν σε αυτή τη θέση μέχρι να ξαναρχίσει η μουσική. Όποιος δεν κατάφερνε να μείνει ακίνητος, «έβγαινε» από το παιχνίδι (5 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα συντονισμού - Ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν κάποιο ζευγάρι και να σταθούν ό ένας απέναντι στον άλλο. Ο ένας από κάθε ζευγάρι έγινε «καθρέφτης» και ο άλλος ο «καθρεφτιζόμενος». Στον ρυθμό απαλής μουσικής μιμούνταν τις κινήσεις του καθρέφτη. Έπειτα, άλλαξαν ρόλους και ο «καθρεφτιζόμενος» γινόταν καθρέφτης (5 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα επαφής: Ζητήθηκε από τα παιδιά, όπως ήταν χωρισμένα σε ζευγάρια, να κινηθούν στον χώρο με τα χέρια τους ενωμένα, με τα κεφάλια τους, με τα πόδια τους, με τις πλάτες τους. Έπειτα, βρήκαν ένα άλλο ζευγάρι

και ένωσαν τα χέρια, τα κεφάλια, τα πόδια, τις πλάτες. Στο τέλος, κάθισαν στο πάτωμα χωρισμένα σε τετράδες (5 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα αφόρμησης - Με τον βιντεοπροβολέα προβλήθηκε στον τοίχο ο πίνακας «**Παιδιά που παίζουν**», του Harry Brooker (1890).



Ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα και να αναφερθούν στις λεπτομέρειές του. Αφού συζητήθηκαν διεξοδικά οι λεπτομέρειες του πίνακα, ακολούθησε κουβέντα σχετικά με τα παιδικά παιχνίδια και την ανάγκη των παιδιών να παίζουν. Η κουβέντα επεκτάθηκε στη φιλία και την παρέα και κατέληξε στα δικά τους αγαπημένα ομαδικά παιχνίδια. Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για τους κανόνες των παιχνιδιών, την ομαδικότητα, τη συνεργασία (15 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Χωρισμένα όπως ήταν -σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων- τα παιδιά αποσύρθηκαν σε ένα μέρος της αίθουσας και ανέλαβαν -με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού- να παρουσιάσουν στους υπόλοιπους ένα ομαδικό παιχνίδι με τον δικό τους τρόπο. Το παιχνίδι αποτελούσε μέρος μια μικρής ιστορίας που δημιούργησαν τα παιδιά και τη δραματοποίησαν (20 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Εικαστική δραστηριότητα - Σε χαρτί του μέτρου, απλωμένο στο πάτωμα, τα παιδιά ζωγράφισαν με μαρκαδόρους σκηνές από ομαδικά παιχνίδια, οι οποίες τοποθετήθηκαν στον τοίχο με τον τίτλο «**Τα παιχνίδια μας**» (20 λεπτά).

**7<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση - Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το τι έκανε εντύπωση από το σημερινό εργαστήριο, τι άρεσε στα παιδιά, τι κέρδισαν, τι άλλαξε μέσα τους (10 λεπτά).

**8<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αποχαιρετισμός: Τα παιδιά έδεσαν τα μάτια τους με φόδρες που υπάρχουν στην τάξη και προσπάθησαν να μπουκ στην σειρά από τον πιο ψηλό στον πιο κοντό (10 λεπτά).

## 5<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 23/10/2015

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Κυρίως θέμα εργαστηρίου:** Ρατσισμός, ξενοφοβία, διαφορές μεταξύ των ανθρώπων

**Επιμέρους στόχοι:**

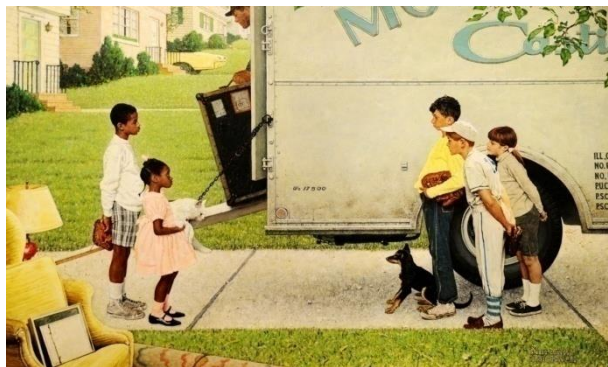
- Να εκφραστούν τα παιδιά κινητικά και λεκτικά
- Να γνωρίσουν τις μορφές ρατσισμού και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους
- Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση για τους ανθρώπους του πίνακα
- Να εκφράσουν προσωπικές ανησυχίες σε σχέση με ρατσισμό που έχουν βιώσει οι ίδιοι
- Να βρουν τρόπους αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων

**Πρόγραμμα εργαστηρίου:**

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Μουσικοκινητική δραστηριότητα – Τα παιδιά κινήθηκαν ελεύθερα στον χώρο στον ρυθμό γρήγορης μουσικής. Σε κάθε σταμάτημα της μουσικής έφτιαζαν ομαδικά συμπλέγματα αγκαλιών σύμφωνα με τις οδηγίες της ερευνήτριας / εμπυχωτριάς (φίδι, δέντρο, καράβι, λίμνη, ήλιος, σαρανταποδαρούσα) (5 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα επαφής – Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια και κάθισαν σε κύκλο. Διαδοχικά κάθε ζευγάρι σηκωνόταν, ο ένας έδενε τα μάτια του και έπρεπε να πιάσει τον άλλο, που στεκόταν σε κάποιο σημείο του κύκλου, με την καθοδήγηση των συμπαικτών του και χωρίς να βλέπει (10 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα αφόρμησης - Με τον βιντεοπροβολέα προβλήθηκε στον τοίχο ο πίνακας «**Νέα παιδιά στη γειτονιά**» του Norman Rockwell (1967).



Ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα και να αναφερθούν στις λεπτομέρειές του. Αφού συζητήθηκαν διεξοδικά οι λεπτομέρειες του πίνακα πραγματοποιήθηκε κουβέντα σχετικά με το χρώμα του δέρματος των ανθρώπων και αναλύθηκε η λέξη **ρατσισμός**. Στον βιντεοπροβολέα προβλήθηκαν εικόνες ανθρώπων

που πωλούνταν ως σκλάβοι σε παλαιότερες εποχές, που ήταν δεμένοι με αλυσίδες, που υπέφεραν λόγω του χρώματος του δέρματός τους. Η συζήτηση για τον ρατσισμό συνεχίστηκε με αφορμή τη θρησκεία, την καταγωγή, τα χαρακτηριστικά κάποιου (20 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες με την επιλογή χρωματιστών χαρτιών από μια αδιαφανή σακούλα. Κάθε ομάδα στάθηκε σε ένα σημείο της τάξης και προετοίμασε τον διάλογο μεταξύ των παιδιών του πίνακα. Έπειτα, κάθε ομάδα στάθηκε κάτω από τον προτζέκτορα και τα παιδιά πήραν τη στάση των παιδιών που απεικονίζονται στον πίνακα. Με την τεχνική της παγωμένης εικόνας, αλλά και του παιχνιδιού ρόλων «ζωντάνεψαν» την εικόνα δίνοντάς της φωνή (15 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Οι ομάδες κάθισαν σε θρανία και έγραψαν τη συνέχεια της σκηνής που εκτυλίσσεται στον πίνακα. Ακολούθησε ομαδική αφήγηση (15 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση – Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το τι έκανε εντύπωση στα παιδιά από το σημερινό εργαστήριο, τι τους άρεσε, τι κέρδισαν, τι άλλαξε μέσα τους (10 λεπτά).

**7<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αποχαιρετισμός – Τα παιδιά έγιναν ζευγάρια. Ο ένας διηγήθηκε μια ιστορία και ο άλλος, κρυμμένος πίσω του, του «δάνεισε» τα χέρια και μιμήθηκε τις χειρονομίες αυτού που μιλούσε. Έπειτα, τα ζευγάρια άλλαξαν θέση (15 λεπτά).

### **6<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 6/11/2015**

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Κυρίως θέμα εργαστηρίου:** Η ζωή των παιδιών παλιότερα και σήμερα

**Επιμέρους στόχοι:**

- Να ασκηθούν τα παιδιά σωματικά και να εκφραστούν μέσα από την κίνηση
- Να γνωρίσουν τις συνθήκες διαβίωσης σε παλαιότερες εποχές
- Να συγκρίνουν τα μέσα που υπάρχουν σήμερα με αντίστοιχα παλαιότερων εποχών
- Να εκφράσουν τις αγωνίες τους για δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως το κούρεμα ή η επίσκεψη σε κάποιον γιατρό
- Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τη σχέση με τους ενηλίκους που τα περιβάλλουν

### **Πρόγραμμα εργαστηρίου:**

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα επαφής – Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια, στάθηκαν το ένα απέναντι στο άλλο, κράτησαν πλαστικά μαστούνια με την άκρη των δαχτύλων τους και κινήθηκαν στον χώρο, στον ρυθμό απαλής μουσικής. Στην αρχή η κίνηση ήταν αργή, ενώ μετά έγινε πιο γρήγορη (5 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα επαφής – Τα παιδιά στάθηκαν σε μία γραμμή. Διαδοχικά κάθε παιδί στάθηκε απέναντι από τα μέλη της ομάδας και προσποιήθηκε ότι τραβούσε τους υπόλοιπους με έναν φανταστικό σπάγκο από ένα μέρος τους σώματος (μαλλιά, μύτη, λαιμό, ώμο, δάχτυλο, κοιλιά, πόδι) (5 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** δραστηριότητα αφόρμησης - Με τον βιντεοπροβολέα προβλήθηκε στον τοίχο ο πίνακας «**Ο κουρέας**» του Νίκου Γκύζη (1880).



Ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα και να αναφερθούν στις λεπτομέρειές του. Μετά από διεξοδική περιγραφή των λεπτομερειών του πίνακα ακολούθησε κουβέντα σχετικά με τα παλαιότερα χρόνια και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι, όταν η τεχνολογία ήταν σε πρώιμο στάδιο. Τα παιδιά εξέφρασαν τις εμπειρίες τους από διηγήσεις του παππού και της γιαγιάς και συγκρίθηκαν διάφορα στοιχεία της καθημερινής ζωής του παρελθόντος και του παρόντος (σχολείο, σπίτι, ρούχα, παιχνίδια, κλπ.). Η συζήτηση συνεχίστηκε με την έκφραση συναισθημάτων, αναφορικά με την επίσκεψη στον κουρέα ή σε κάποιον γιατρό και τη σχέση των παιδιών με τους ενήλικους που τα περιβάλλουν (15 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια με βάση τον μήνα που είχαν γεννηθεί και προετοίμασαν έναν διάλογο μεταξύ του κουρέα και του παιδιού με την τεχνική του ομαδικού χαρακτήρα. Παρουσίασαν τον διάλογο, αφού σηκώθηκαν διαδοχικά στον πίνακα (15 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Εικαστική δραστηριότητα - Πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στη λαογραφική συλλογή που βρίσκεται στο διπλανό από το σχολείο κτίριο και με αφορμή

τα αντικείμενα που βρίσκονται εκεί (εργαλεία κουρέα, μαραγκού, ψαρά, τσαγκάρη), αλλά και τους χώρους (κουζίνα, κρεβατοκάμαρα) τα παιδιά ζωγράφισαν σε χαρτί Α4 με κάρβουνο σκηνές από τη ζωή του παππού και της γιαγιάς, με τις οποίες στολίσαμε την τάξη μας (30 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση –Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το τι έκανε εντύπωση στα παιδιά από το σημερινό εργαστήριο, τι τους άρεσε, τι κέρδισαν, τι άλλαξε μέσα τους (10 λεπτά).

**7<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Μουσικοκινητική δραστηριότητα - Στον ρυθμό της μουσικής τα παιδιά κινήθηκαν στο χώρο και έγιναν με το σώμα τους ένα από όλα αυτά τα αντικείμενα που είδαν. Η ερευνήτρια / εμπνηχώτρια ακούμπησε διαδοχικά κάθε παιδί και εκείνο -ζωντανεύοντας το αντικείμενο-είπε κάτι σχετικό (π.χ. σίδερο σιδερώματος – «Κάηκα με όλα αυτά τα κάρβουνα που βάζουν μέσα μου») (10 λεπτά).

### **7<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 13/11/2015**

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Κυρίως θέμα εργαστηρίου:** Σχολικός εκφοβισμός (bullying), βία

**Επιμέρους στόχοι:**

- Να αποκτήσουν τα παιδιά στενότερες σχέσεις μεταξύ τους
- Να εκφραστούν σωματικά, λεκτικά και συναισθηματικά
- Να γνωρίσουν τους τύπους βίας
- Να αναφερθούν σε δικά τους προσωπικά περιστατικά
- Να γνωρίσουν τρόπους επίλυσης του φαινομένου του εκφοβισμού
- Να δώσουν λύσεις σε καθημερινά προβλήματα

**Πρόγραμμα εργαστηρίου:**

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Μουσικοκινητική δραστηριότητα - Τα παιδιά κινούνταν στον χώρο στον ρυθμό της μουσικής. Σε κάθε σταμάτημα της μουσικής δίνονταν παραγγέλματα σε σχέση με τον χώρο, π.χ. Πιάστε την πόρτα, ακουμπήστε στην κουρτίνα, πιάστε την έδρα, κλπ. (5 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Άσκηση εξοικείωσης - Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια και κάθισαν σε κύκλο. Κάθε ζευγάρι σηκωνόταν διαδοχικά και στεκόταν στο κέντρο του κύκλου. Ο ένας έκανε μια κίνηση και ο άλλος έκανε την αντίθετη (π.χ. ο ένας τέντωνε

το χέρι του μπροστά και ο άλλος πίσω, ο ένας έσκυβε το κεφάλι μπροστά και ο άλλος πίσω, κλπ.) (5 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα αφόρμησης - Με τον βιντεοπροβολέα προβλήθηκε στον τοίχο ο πίνακας «Πεσμένη φιγούρα» του Leon Golomb (1971).



Ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα και να αναφερθούν στις λεπτομέρειές του. Αφού συζητήθηκαν διεξοδικά οι λεπτομέρειες του πίνακα ακολούθησε κουβέντα σχετικά με τη βία στο σχολείο, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Αναφέρθηκε η λέξη εκφοβισμός (bullying), καθώς και οι λέξεις θύμα, θύτης, παρατηρητής και αναλύθηκε ο ρόλος του καθενός σε περιπτώσεις άσκησης βίας (20 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων με βάση το πρώτο γράμμα του ονόματός τους. Προετοίμασαν μια ιστορία βίας την οποία παρουσίασαν διαδοχικά στην ολομέλεια με μιμική και σε αργή κίνηση. Μετά από κάθε παρουσίαση τα παιδιά συζήτησαν σχετικά με το τι νόμιζαν ότι είχε συμβεί και τι ρόλο είχε το κάθε παιδί (30 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Τα παιδιά έφτιαξαν τον διάδρομο της συνείδησης και κάθε «θύτης» από τις ιστορίες που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα περνούσε μέσα από αυτόν και άκουγε τους μισούς από τα παιδιά να τον κατακρίνουν και τους άλλους μισούς να τον επαινούν για τη συμπεριφορά του. Ακολούθησε συνέντευξη στους θύτες σε σχέση με το πώς αισθάνονταν μετά από τη διαδρομή τους στον διάδρομο της συνείδησης (10 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση – Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το τι έκανε στα παιδιά εντύπωση από το σημερινό εργαστήριο, τι τους άρεσε, τι κέρδισαν, τι άλλαξε μέσα τους (10 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αποχαιρετισμός – Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια και στάθηκαν το ένα απέναντι στο άλλο. Στον ρυθμό απαλής μουσικής ο ένας έγινε

μαριονέτα και ο άλλος τον κινούσε κουνώντας τα χέρια, τα πόδια, το κεφάλι του (10 λεπτά).

### **8<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 20/11/2015**

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Κυρίως θέμα εργαστηρίου:** Η καλή και κακή φύση του ανθρώπου

**Επιμέρους στόχοι:**

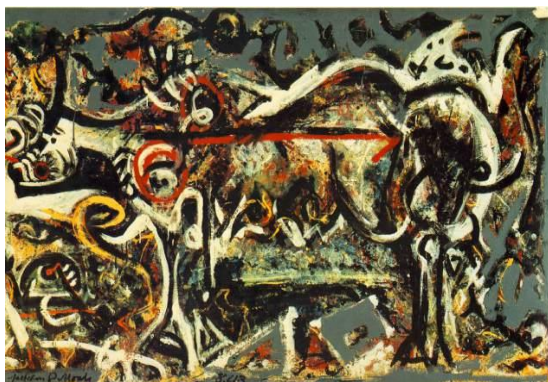
- Να εκφραστούν τα παιδιά σωματικά και λεκτικά
- Να εντοπίσουν τις έννοιες του καλού και του κακού στην καθημερινότητά τους
- Να συνειδητοποιήσουν ότι όλοι μπορούν να κάνουν κάτι κακό στους άλλους
- Να παραδεχτούν λανθασμένες συμπεριφορές τους, έτσι ώστε να μην τις επαναλάβουν

**Πρόγραμμα εργαστηρίου:**

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Μουσικοκινητική δραστηριότητα - Τα παιδιά έπαιξαν το παιχνίδι «Η μύγα πάνω από το κεφάλι μου», κατά το οποίο στάθηκαν σε κύκλο και ρυθμικά χτυπούσαν τα χέρια τους πάνω από το κεφάλι αυτού που μεσολαβούσε ανάμεσά τους (5 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Μουσικοκινητική δραστηριότητα - Στον κύκλο δόθηκε ρυθμός με το χτύπημα των χεριών και τα παιδιά ακολούθησαν. Σταμάτησαν το χτύπημα και κράτησαν τον ρυθμό πηδώντας. Μετά πήδηξαν στον ίδιο ρυθμό σε ζευγάρια, μετά σε τετράδες, σε πεντάδες, κλπ. Άλλαξαν τον ρυθμό αρκετές φορές και επανέλαβαν (10 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα αφόρμησης - Με τον βιντεοπροβολέα προβλήθηκε στον τοίχο ο πίνακας «**Η λύκαινα**» του Jackson Pollock (1943).





Ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα και να αναφερθούν στις λεπτομέρειές του. Αφού συζητήθηκαν διεξοδικά οι λεπτομέρειες του πίνακα ακολούθησε κουβέντα σχετικά με το καλό και το κακό που συνυπάρχουν ως έννοιες στην καθημερινή μας ζωή, έτσι όπως η λύκαινα είναι στοργική μητέρα για τα μικρά της, αλλά μπορεί να κατασπαράξει μικρότερα ζώα. Η συζήτηση επεκτάθηκε στις καταστροφές που προκαλεί ο άνθρωπος στο έμψυχο και άψυχο περιβάλλον και στο γεγονός ότι όλοι κάνουμε καλές και κακές πράξεις καθημερινά (15 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια και προετοίμασαν έναν διάλογο βασισμένο στις αντιφατικές συμβουλές (άσπρο - μαύρο): *«Είμαι αποφασισμένος να κερδίσω τα πάντα, ακόμα και αν αναγκαστώ να κάνω κακό σε άλλους ανθρώπους» - «Νοιάζομαι για τους άλλους και προσέχω να μην βλάπτω κανένα»* (10 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Κάθε ζευγάρι επέλεξε ένα άλλο ζευγάρι και έτσι δημιουργήθηκαν τετράδες. Ο καθένας είπε στον άλλο μια ιστορία, στην οποία κάποιος τον είχε βλάψει στο παρελθόν ή ο ίδιος είχε κάνει κακό σε κάποιον άλλο. Στο τέλος όλες οι ιστορίες συνδέθηκαν και φτιάχτηκε μια μεγαλύτερη, την οποία τα μέλη της ομάδας αφηγήθηκαν στην ολομέλεια. Με ψηφοφορία επιλέχτηκε η καλύτερη ιστορία και τα μέλη της ομάδας που την αφηγήθηκαν την δραματοποίησαν. Με τη μέθοδο του Forum theatre κάποια από τα παιδιά έλεγαν «στοπ» και άλλαζαν την ιστορία σε όποιο σημείο επιθυμούσαν (30 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση – Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το τι έκανε εντύπωση στα παιδιά από το σημερινό εργαστήριο, τι τους άρεσε, τι κέρδισαν, τι άλλαξε μέσα τους (10 λεπτά).

**7<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αποχαιρετισμός – Τα παιδιά μπήκαν πάλι σε κύκλο. Διαδοχικά κάποιος έμπαινε στο κέντρο και οι υπόλοιποι κινούνταν γύρω του και τον ακουμπούσαν απαλά σε διάφορα σημεία του σώματος στον ρυθμό απαλής μουσικής (10 λεπτά).

### **9<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 27/11/2015**

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Κυρίως θέμα εργαστηρίου:** Ο πόλεμος

**Επιμέρους στόχοι:**

- Να εκφραστούν τα παιδιά σωματικά και λεκτικά
- Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε σχέση με τον πόλεμο

- Να κατανοήσουν τις ειδικές συνθήκες, κάτω από τις οποίες ζουν οι άνθρωποι στις εμπόλεμες περιοχές
- Να συνειδητοποιήσουν τις αιτίες και τα καταστροφικά αποτελέσματα του πολέμου
- Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση σε σχέση με την κατάσταση των προσφύγων

### Πρόγραμμα εργαστηρίου:

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Κινητική δραστηριότητα - Τα μάτια ενός παιδιού καλύφθηκαν με μαντήλι και έπειτα τα υπόλοιπα παιδιά σχημάτισαν κύκλο γύρω του. Αυτός κινούμενος «στα τυφλά» έπιασε όλα τα παιδιά διαδοχικά. Κάθε τέσσερα παιδιά σχημάτισαν τετράδες. Σχηματίστηκαν ρόμβοι και στον ρυθμό της μουσικής τα παιδιά κάθε τετράδας έκαναν ό,τι έκανε αυτός που ήταν μπροστά. Έπειτα, χωρίς να αλλάξουν θέση κινήθηκαν δεξιόστροφα και έκαναν ό,τι έκανε ο καινούριος «αρχηγός». Το παιχνίδι συνεχίστηκε μέχρι να γίνουν όλοι «αρχηγοί» (15 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα αφόρμησης - Με τον βιντεοπροβολέα προβλήθηκε στον τοίχο ο πίνακας «**Guernica**» του Pablo Picasso (1937).



Ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα και να αναφερθούν στις λεπτομέρειές του. Ακολούθησε καταιγισμός ιδεών και καταγράφηκαν στον πίνακα όλες τις λέξεις που είπαν τα παιδιά σε σχέση με τον πόλεμο. Αφού συζητήθηκαν διεξοδικά οι λεπτομέρειες του πίνακα, ακολούθησε κουβέντα σχετικά με τον πόλεμο, τη βία, τις αιτίες, τις συμφορές που προκαλεί, τις συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων. Η συζήτηση επεκτάθηκε στον πόλεμο της Συρίας και τους πρόσφυγες (20 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Στον ρυθμό αργής μουσικής τα παιδιά «ζωντάνεψαν» τον πίνακα σε αργή κίνηση πολεμώντας, μέχρι που έπεσαν όλα στο πάτωμα, συμβολίζοντας τον θάνατο που προέρχεται από τον πόλεμο (5 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Χωρισμένα σε τετράδες από την πρώτη δραστηριότητα του εργαστηρίου, τα παιδιά δημιούργησαν ιστορίες που είχαν ως θέμα

τους τη βία, τις κατέγραψαν σε χαρτί και τις δραματοποίησαν αυτοσχεδιάζοντας. Μετά από την παρουσίαση κάθε ιστορίας ακολούθησε συζήτηση για τις αιτίες της σκηνής βίας και τα συναισθήματα που προκάλεσαν στα παιδιά (30 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση – Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το τι έκανε εντύπωση στα παιδιά από το σημερινό εργαστήριο, τι τους άρεσε, τι κέρδισαν, τι άλλαξε μέσα τους (10 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Τα παιδιά κάθισαν οκλαδόν στο πάτωμα σε κύκλο και στο κέντρο του κύκλου τοποθετήθηκαν χάρτινα πρόσωπα που έδειχναν ανθρώπινα συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμό, ντροπή, απογοήτευση, κλπ.). Ζητήθηκε από τα παιδιά να πάρουν διαδοχικά ένα πρόσωπο από το κέντρο και να πει στην ολομέλεια γιατί έχει αυτό το συναίσθημα, σε σχέση με όσα ζήσαμε κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου (π.χ. «Είμαι λυπημένος γιατί σε κάποιες χώρες γίνεται πόλεμος ακόμα και σήμερα») (10 λεπτά).

### **10<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 4/12/2015**

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Κυρίως θέμα εργαστηρίου:** Ο ανθρώπινος πόνος

**Επιμέρους στόχοι:**

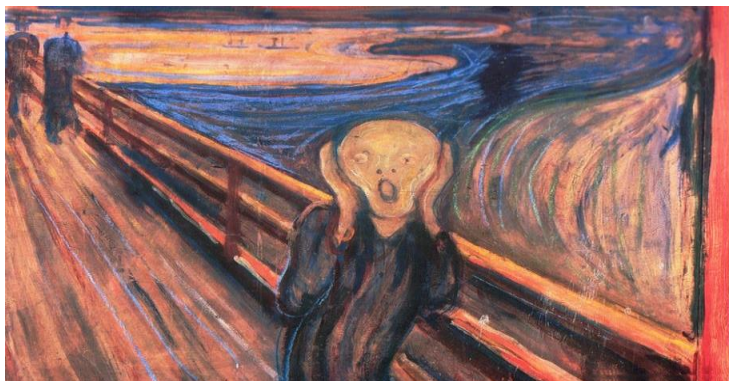
- Να εκφραστούν τα παιδιά σωματικά και λεκτικά
- Να ανακαλύψουν τις αιτίες του ανθρώπινου σωματικού ή ψυχικού πόνου
- Να συνειδητοποιήσουν τους τρόπους έκφρασης του πόνου

**Πρόγραμμα εργαστηρίου:**

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Παιχνίδι «Η μάγισσα» - Ένα παιδί κάθισε στην καρέκλα με δεμένα τα μάτια και κρατούσε στο χέρι του ένα πλαστικό ρόπαλο. Κάτω από την καρέκλα είχε τοποθετηθεί ένα μπρελόκ με κλειδιά. Τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούσαν να πλησιάσουν την καρέκλα και να πάρουν τα κλειδιά, ενώ η «μάγισσα» προσπαθούσε να τα χτυπήσει χωρίς να βλέπει (10 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Μουσικοκινητική δραστηριότητα: Τα παιδιά περπάτησαν στον χώρο στον ρυθμό του ταμποurίνου. Όταν σταμάτησε το ταμποurίνο ζητήθηκε από τα παιδιά να αγκαλιάσουν κάποιον. Όταν ξανασταμάτησε το ταμποurίνο αγκάλιασαν κάποιον άλλο. Μετά αγκαλιάστηκαν τρεις μαζί. Μετά τέσσερις. Έτσι σχηματίστηκαν τετράδες (5 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα αφόρμησης - Με τον βιντεοπροβολέα προβλήθηκε στον τοίχο ο πίνακας «**Η κραυγή**», του Edward Munch (1910).



Ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα και να αναφερθούν στις λεπτομέρειές του. Αφού συζητήθηκαν διεξοδικά οι λεπτομέρειες του πίνακα ακολούθησε κουβέντα σχετικά με τον ανθρώπινο πόνο και τι θα μπορούσε να τον προκαλέσει. Εκφράστηκαν υποθέσεις σχετικά με το τι θα μπορούσε να έχει συμβεί σε αυτόν τον άνθρωπο και ποια είναι τα συναισθήματά του (15 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Χωρισμένα σε ομάδες των τεσσάρων (από τη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα) τα παιδιά έγραψαν μια ιστορία και μοίρασαν ρόλους, έτσι ώστε να προετοιμάσουν και να παρουσιάσουν μια τηλεοπτική εκπομπή (20 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Τα παιδιά παρουσίασαν μια τηλεοπτική εκπομπή γινόμενα παρουσιαστές, ανταποκριτές, εικονολήπτες, ηχολήπτες. Τα θέματα του ρεπορτάζ αφορούσαν σε ατυχήματα, σε χαμό αγαπημένων προσώπων, σε οικονομικά προβλήματα, σε φυσικές καταστροφές. Χρησιμοποιήθηκαν αντικείμενα που υπήρχαν στην τάξη (θρανία, καρέκλες, χάρτες, τσάντες, κλπ.) ως μικρόφωνα, κάμερες, γραφεία, κλπ. (30 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση – Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το τι έκανε εντύπωση στα παιδιά από το σημερινό εργαστήριο, τι τους άρεσε, τι κέρδισαν, τι άλλαξε μέσα τους (10 λεπτά).

**7<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα χαλάρωσης - Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια, ακούμπησαν τις πλάτες τους και κινήθηκαν στον ρυθμό απαλής μουσικής (10 λεπτά).

## 11<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 11/12/2015

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Επιμέρους στόχοι:**

- Να αποκτήσουν τα παιδιά μεγαλύτερη οικειότητα μεταξύ τους
- Να εκφράσουν τις απόψεις τους για το κλάμα και τους λόγους που το προκαλούν
- Να παραθέσουν προσωπικές εμπειρίες στις οποίες έκλαψαν
- Να κατανοήσουν ότι το κλάμα είναι απόρροια ευχάριστων ή δυσάρεστων συναισθημάτων

**Πρόγραμμα εργαστηρίου:**

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα γνωριμίας - Τα παιδιά έγραψαν πράγματα για τον εαυτό τους (ποιο είναι το αγαπημένο τους φαγητό, παιχνίδι, χρώμα) σε ένα μικρό χαρτί, χωρίς να γράψουν το όνομά τους. Τα χαρτιά διπλώθηκαν και τοποθετήθηκαν σε ένα κουτί. Κάθε παιδί σηκωνόταν διαδοχικά, επέλεγε ένα χαρτί, διάβαζε δυνατά αυτά που έγραφε και προσπαθούσε να μαντέψει ποιος το είχε γράψει (20 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα αφόρμησης - Με τον βιντεοπροβολέα προβλήθηκε στον τοίχο ο πίνακας «**Η γυναίκα που θρηνεί**», του Pablo Picasso (1937).



Ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα και να αναφερθούν στις λεπτομέρειές του. Αφού περιγράφηκαν διεξοδικά οι λεπτομέρειες του πίνακα ακολούθησε κουβέντα σχετικά με το κλάμα και τους λόγους που θα μπορούσε κάποιος να κλαίει. Έγινε αναφορά σε προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και για τους λόγους που κλαίνει συνήθως (20 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Καθισμένα σε κύκλο τα παιδιά έφτιαξαν μια ιστορία με διαδοχικές αφηγήσεις. Ένα παιδί ξεκίνησε να λέει την αρχή της ιστορίας και ο καθένας παίρνοντας τον λόγο πρόσθεσε τη συνέχεια, έτσι όπως αυτός τη φανταζόταν (15 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Ένα κορίτσι πήρε τον ρόλο της κυρίας του πίνακα και με την τεχνική της καυτής καρέκλας, απάντησε σε ερωτήσεις των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Οι απαντήσεις βασίζονταν στην ιστορία που είχαμε, προηγουμένως, φτιάξει όλοι μαζί (15 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση: Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το τι έκανε εντύπωση στα παιδιά από το σημερινό εργαστήριο, τι τους άρεσε, τι κέρδισαν, τι άλλαξε μέσα τους (10 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Παιχνίδι - Τα παιδιά στάθηκαν όρθια στον χώρο. Κάποιος από τα παιδιά γύρισε την πλάτη του και οι υπόλοιποι συνεννοήθηκαν για το ποιος θα είναι ο αρχηγός, δηλαδή αυτός που θα κάνει πρώτος κάποια κίνηση και οι υπόλοιποι θα τον μιμούνται. Στον ρυθμό της μουσικής ο αρχηγός έκανε κινήσεις και το παιδί που είχε γυρισμένη την πλάτη του προσπαθούσε να μαντέψει ποιον μιμούνται. Το παιχνίδι επαναλήφθηκε αρκετές φορές (10 λεπτά).

## **12<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 18/12/2015**

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Κυρίως θέμα εργαστηρίου:** Η καταστροφή του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο

**Επιμέρους στόχοι:**

- Να γνωριστούν καλύτερα τα παιδιά μεταξύ τους
- Να εκφραστούν σωματικά και λεκτικά σε σχέση με την καταστροφή του περιβάλλοντος
- Να εκφράσουν τις αγωνίες τους για το μέλλον του πλανήτη

- Να συνειδητοποιήσουν τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος και να αποκτήσουν οικολογική συνείδηση

### **Πρόγραμμα εργαστηρίου:**

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα εξοικείωσης - Τα παιδιά στάθηκαν σε κύκλο και η ερευνήτρια, κρατώντας ένα μπαλάκι, είπε: «Αυτό που κρατώ στα χέρια μου δεν είναι ένα μπαλάκι, αλλά ένα μαγικό τηλεκοντρόλ, που το πατάω και κάνω τα πάντα γύρω μου όμορφα». Η δήλωσή του, στηρίχτηκε και με την αντίστοιχη κίνηση. Έπειτα, το μπαλάκι δόθηκε στο διπλανό από τα δεξιά παιδί, που το «μεταμόρφωσε» νοερά σε ένα άλλο αντικείμενο και το παιχνίδι συνεχίστηκε με αυτόν τον τρόπο διαδοχικά, έως ότου να μιλήσουν όλα τα παιδιά (10 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Κινητική δραστηριότητα - Δημιουργήθηκαν ζευγάρια, με βάση τη θέση που τα παιδιά στέκονταν στον κύκλο (ο καθένας έγινε ζευγάρι με τον διπλανό του). Σύμφωνα με τις οδηγίες της ερευνήτριας τα ζευγάρια κινήθηκαν στον χώρο με τις μύτες των ποδιών ενωμένες αντικριστά. Έπειτα, ενώθηκαν οι πλάτες, μετά οι ώμοι, τα κεφάλια. Έπειτα, κάθε ζευγάρι, βρήκε ένα άλλο ζευγάρι και ακολούθησαν οι ίδιες εντολές. Έτσι, σχηματίστηκαν ομάδες των τεσσάρων ατόμων (10 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αφόρμηση - Με τον βιντεοπροβολέα προβλήθηκε στον τοίχο ο πίνακας «Οι άθλοι του Αλέξανδρου» του Rene Magritte (1967).



Οι άθλοι του Αλέξανδρου, Rene Magritte

Ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα και να αναφερθούν στις λεπτομέρειές του. Αφού συζητήθηκαν διεξοδικά οι λεπτομέρειες του πίνακα ακολούθησε καταιγισμός ιδεών σε σχέση με το περιβάλλον και οι λέξεις καταγράφηκαν στον πίνακα. Ακολούθησε συζήτηση για την καταστροφή του περιβάλλοντος και τις μορφές καταστροφής που προκαλούνται καθημερινά από τον άνθρωπο (20 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Δουλεύοντας στις ομάδες που σχηματίστηκαν με τη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα, δημιουργήθηκαν ποιήματα σχετικά με την καταστροφή του περιβάλλοντος και προετοιμάστηκε η παρουσίασή τους εν χορώ με έναν ιδιαίτερο τρόπο, που επιλέχτηκε από τα ίδια τα παιδιά (δημοτικό τραγούδι και χορός, ραπ, όπερα, απαγγελία με μουσική υπόκρουση, κλπ.) (20 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Τα ποιήματα παρουσιάστηκαν από τις ομάδες με τους τρόπους που αναφέρθηκαν παραπάνω (10 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση –Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το τι έκανε εντύπωση στα παιδιά από το σημερινό εργαστήριο, τι τους άρεσε, τι κέρδισαν, τι άλλαξε μέσα τους (10 λεπτά).

**7<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα χαλάρωσης - Σχηματίστηκαν τα αρχικά ζευγάρια της δεύτερης δραστηριότητας και στον ρυθμό απαλής κλασικής μουσικής τα παιδιά στάθηκαν το ένα απέναντι στο άλλο και, σύμφωνα με τις εντολές της εμψυχώτριας, κοιτάχτηκαν στα μάτια για όσο περισσότερη ώρα μπορούσαν, με την προσπάθεια να δει ο ένας της εικόνα του μέσα στα μάτια του άλλου (10 λεπτά).

### **13<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 8/01/2016**

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Κυρίως θέμα εργαστηρίου:** Γενικότερα προβλήματα του τόπου μας

**Στόχοι:**

- Να εκφραστούν τα παιδιά σωματικά και λεκτικά
- Να εκφράσουν τις ανησυχίες και τις διαφωνίες τους σε σχέση με τον τόπο που ζουν
- Να εντοπίσουν στοιχεία του περιβάλλοντα χώρου που δυσχεραίνουν τη ζωή τους ή τους προκαλούν ανησυχία ή θλίψη
- Να ανακαλύψουν τρόπους για να αλλάξουν τα στοιχεία αυτά

**Πρόγραμμα εργαστηρίου:**

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Κινητική δραστηριότητα - Με τις οδηγίες του εμψυχωτή τα παιδιά στάθηκαν σε κύκλο. Κάποιος μπήκε στη μέση και τα μάτια του καλύφθηκαν με ένα μαντήλι. Κάποιος από τους υπόλοιπους που στέκονταν στον κύκλο, έκανε έναν ήχο και το παιδί με τα κλειστά μάτια προσπαθούσε να τον εντοπίσει, κινούμενο προς το μέρος του. Η δραστηριότητα συνεχίστηκε μέχρι να μουν στο κέντρο του κύκλου όλα τα παιδιά και επαναλήφθηκε με την παραλλαγή της κίνησης και του παιδιού που παρήγαγε τον ήχο (20 λεπτά).



**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα αφόρμησης - Με τον βιντεοπροβολέα προβλήθηκε στον τοίχο ο πίνακας «Ο κήπος» του Juan Miro (1925).



Ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα και να αναφερθούν στις λεπτομέρειές του. Αφού συζητήθηκαν διεξοδικά οι λεπτομέρειες του πίνακα ακολούθησε κουβέντα σχετικά με το ιδανικό περιβάλλον στο οποίο θα θέλαμε να ζούμε. Η συζήτηση επεκτάθηκε στο άμεσο περιβάλλον των παιδιών, εντοπίστηκαν τα προβλήματα που τα απασχολούν και επισημάνθηκαν οι αλλαγές, που θα έπρεπε να γίνουν, προκρίμενου να ζούμε σε έναν ιδανικό τόπο(20 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Η ομάδα χωρίστηκε σε δύο υπο-ομάδες, με βάση τη θέση που κάθονταν στον κύκλο. Κάθε υπο-ομάδα ανέλαβε να αναπαραστήσει τον πίνακα με μια παγωμένη εικόνα στον ρυθμό της κλασικής μουσικής φτιάχνοντας ένα ομαδικό γλυπτό (15 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Η ερευνήτρια/εμπυχωτρία περνούσε μέσα από τα δύο ομαδικά γλυπτά που σχηματίστηκαν και ακουμπώντας κάθε παιδί, ζητούσε να «ζωντανέψει» και να πει κάτι σχετικό με το γλυπτό (10 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση - Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το τι μας έκανε εντύπωση από το σημερινό εργαστήριο, τι μας άρεσε, τι κερδίσαμε, τι άλλαξε μέσα μας (10 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Εικαστική δραστηριότητα - Τα παιδιά κάθισαν στα θρανία τους και τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν (με τον δικό τους τρόπο) τον πίνακα «Ο κήπος» σε κόλλες Α4 στον ρυθμό απαλής κλασικής μουσικής (10 λεπτά).

## **14<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 15/01/2016**

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Κυρίως θέμα εργαστηρίου:** Επεξεργασία όλων των πινάκων που χρησιμοποιήθηκαν

**Επιμέρους στόχοι:**

- Να αποκτήσουν τα παιδιά σχέσεις οικειότητας μεταξύ τους
- Να αποκτήσουν μια ενιαία εικόνα των θεμάτων που επεξεργάστηκαν με το συγκεκριμένο πρόγραμμα
- Να συνεργαστούν αρμονικά, μοιράζοντας αρμοδιότητες
- Να οργανώσουν ένα σχέδιο δράσης για κάθε περίπτωση

**Πρόγραμμα εργαστηρίου:**

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Κινητική δραστηριότητα - Τα παιδιά στάθηκαν σε κύκλο και έπιασαν όλα ένα σκοινί. Σε κάποιο σημείο του σκοινιού υπάρχει ένας κόμπος. Τα παιδιά κίνησαν το σκοινί με τα χέρια τους κυκλικά, λέγοντας: «Πού `ναι, πού `ναι, πού `ναι ο κόμπος, ψάξε, ψάξε, δεν θα τον βρεις. Δεν θα τον βρεις, δεν θα τον βρεις, αυτόν τον κόμπο που ποθείς». Κάθε φορά που τελείωνε το τραγούδι ο κόμπος βρισκόταν μέσα στα χέρια κάποιου και οι υπόλοιποι έπρεπε να μαντέψουν πού βρισκόταν (10 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Στο πάτωμα τοποθετήθηκαν -εκτυπωμένοι σε χαρτιά Α4 και πλαστικοποιημένοι -όλοι οι πίνακες που χρησιμοποιήθηκαν για το σχέδιο εργασίας. Ζητήθηκε από τα παιδιά κινηθούν στον χώρο, να παρατηρήσουν ξανά τους πίνακες και να σταθούν το καθένα γύρω από τον πίνακα, που τους έκανε περισσότερη εντύπωση. Με τον τρόπο αυτόν δημιουργήθηκαν ομάδες. Από τις ομάδες ζητήθηκε να σκεφτούν ένα πρόβλημα σε σχέση με τον κάθε πίνακα (π.χ. στον πίνακα του Γιάννη Τσαρούχη «**Οι τέσσερις εποχές**», μία από τις εποχές αποφάσισε να πάει διακοπές και έτσι δημιουργήθηκαν προβλήματα στη ζωή των ανθρώπων, των φυτών και των ζώων) (15 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Με την τεχνική «ο μανδύας του ειδικού» κάθε παιδί ανέλαβε ένα ιδιαίτερο ρόλο στην επίλυση του προβλήματος (π.χ. ο ντετέκτιβ ανέλαβε να εντοπίσει την εποχή, ο αστυνόμος την «συνέλαβε» και την ανάγκασε να γυρίσει πίσω, ο δικαστής αποφάσισε ποια θα ήταν η ποινή της για τα προβλήματα που δημιούργησε). Η δραστηριότητα αυτή δυσκόλεψε τα παιδιά και ζητήθηκε η βοήθεια της εμψυχώτριας, αναφορικά με τον προσδιορισμό των «ειδικοτήτων» που έπαιρναν μέρος στην επίλυση κάθε προβλήματος (45 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση - Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το τι έκανε εντύπωση στα παιδιά από το σημερινό εργαστήριο, τι τους άρεσε, τι κέρδισαν, τι άλλαξε μέσα τους (10 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Άσκηση ηρεμίας - Καθισμένα το ένα απέναντι από το άλλο, τα παιδιά παρατήρησαν το πρόσωπο του άλλου για λίγα λεπτά στον ρυθμό απαλής κλασικής μουσικής και με μια μονοκοντυλιά το ζωγράφισαν, χωρίς να κοιτάζουν το χαρτί (10 λεπτά).

### **15<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 22/01/2016**

Διάρκεια εργαστηρίου: 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Κυρίως θέμα εργαστηρίου:** Σύνθεση των πινάκων και δημιουργία ιστορίας

**Επιμέρους στόχοι:**

- Να εκφραστούν τα παιδιά κινητικά και λεκτικά
- Να ασκηθούν στον ρυθμό
- Να αποκτήσουν την ικανότητα να ακολουθούν τη σκέψη του άλλου και να συνεχίζουν τον λόγο του
- Να εξασκηθούν στην αυθόρμητη έκφραση ιδεών
- Να εκφραστούν συναισθηματικά μέσα από τους ρόλους

**Πρόγραμμα εργαστηρίου:**

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Μουσικοκινητική δραστηριότητα - Τα παιδιά κάθισαν οκλαδόν στο πάτωμα κυκλικά. Διάφορα μουσικά όργανα (μαράκες, πιατίνια, ταμπουρίνο, κλπ.) τοποθετήθηκαν στο κέντρο του κύκλου και κινήθηκαν από τον εμψυχωτή για να ακουστεί ο ήχος τους. Στη συνέχεια, κάποιο παιδί στάθηκε στη γωνιά της τάξης με γυρισμένη την πλάτη, ενώ κάποιο άλλο έπαιξε διαδοχικά τρία όργανα. Το παιδί που είχε γυρισμένη την πλάτη, κλήθηκε να επαναλάβει τους ήχους που άκουσε με τη σωστή σειρά. Η δραστηριότητα επαναλήφθηκε, έως ότου έπαιξαν όλα τα παιδιά και η δυσκολία αυξήθηκε σταδιακά παίζοντας τέσσερα ή και πέντε όργανα (10 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Μουσικοκινητική δραστηριότητα - Τα παιδιά κινήθηκαν σε κύκλο στον ρυθμό που έπαιξε σταδιακά με κάποιο όργανο ο εμψυχωτής. Έπειτα, κάθε παιδί διαδοχικά επέλεγε ένα μουσικό όργανο και έδινε ρυθμό στην ομάδα. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε, όταν έπαιξαν όλα τα παιδιά (10 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Οι πλαστικοποιημένοι πίνακες τοποθετήθηκαν με χαρτοταινία στον πίνακα της τάξης και τα παιδιά κάθισαν στο πάτωμα σε ημικύκλιο, έτσι ώστε να είναι σε θέση να βλέπουν τους πίνακες. Τους ζητήθηκε να φτιάξουν μια ενιαία ιστορία που να περιλαμβάνει όλους τους πίνακες, με τη μέθοδο του λεκτικού αυτοσχεδιασμού. Έτσι, ξεκινώντας από τον πρώτο από αριστερά και παίρνοντας τον λόγο διαδοχικά, τα παιδιά άρχισαν να εκφράζουν αυθόρμητα τη σκέψη τους και έτσι δημιουργήθηκε μια ιστορία και οι πίνακες τοποθετήθηκαν σε κάποια σειρά (30 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Η ιστορία δραματοποιήθηκε από τα παιδιά, αφού μοιράστηκαν ρόλοι από τον εμψυχωτή. Για τη δραματοποίηση χρησιμοποιήθηκαν υφάσματα, αντικείμενα της τάξης ή και προσωπικά αντικείμενα των παιδιών (20 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση - Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το τι έκανε εντύπωση στα παιδιά από το σημερινό εργαστήριο, τι τους άρεσε, τι κέρδισαν, τι άλλαξε μέσα τους (10 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Κινητική δραστηριότητα - Τα παιδιά περπάτησαν στον χώρο σύμφωνα με τις εντολές της ερευνήτριας/ εμψυχώτριας. Οι τύποι βαδίσματος που προτάθηκαν ήταν χαρακτηριστικοί της φύσης του εδάφους (άμμος, ακρογιαλιά, χιονισμένος δρόμος), στους κοινωνικούς τύπους (στρατιωτικός, καουμπόυ), σε καταστάσεις ή συναισθήματα (ευτυχία, λύπη), σε ηλικίες (νέοι, γέροι) (10 λεπτά).

#### **Αυτή είναι η ιστορία που δημιουργήθηκε:**

*Μια φορά κι έναν καιρό, σε μια πόλη πολύ μακρινή, που την έλεγαν «Πόλη της ειρήνης» οι άνθρωποι ζούσαν αγαπημένοι μεταξύ τους. Πήγαιναν στις δουλειές τους, έκαναν γιορτές, καθάριζαν τα σπίτια τους, φρόντιζαν τα παιδιά τους... Οι εποχές του χρόνου διαδέχονταν η μία την άλλη. Όλα κυλούσαν ήρεμα και ειρηνικά. Οι ηλικιωμένοι περνούσαν χαρούμενοι τις ώρες τους στο σπίτι και τα παιδιά πήγαιναν στο σχολείο και έπαιζαν ανέμελα πολλά παιχνίδια.*

*Ανεξάρτητα από το χρώμα και την οικονομική τους κατάσταση τα παιδιά ήταν φίλοι μεταξύ τους. Δεν υπήρχε ρατσισμός και ξενοφοβία. Όλοι ήταν αγαπημένοι και μονιασμένοι, έτσι όπως πρέπει να είναι οι άνθρωποι. Θυμάμαι μια μέρα που κάποια παιδιά μετακόμισαν σε αυτή την πόλη...*

*Όλα ήταν τέλεια. Μοναδική ενόχληση των παιδιών ήταν ο κουρέας, τον οποίο έπρεπε να επισκέπτονται όποτε μάκραιναν τα μαλλιά τους. Και απ' ότι φαίνεται δεν ήταν καθόλου ευχάριστη εμπειρία.*

*Μια μέρα όμως όλα άλλαξαν. Δύο κάτοικοι αυτής της πόλης μάλωσαν μεταξύ τους. Πρώτη φορά οι άνθρωποι της «Πόλης της Ειρήνης» έβλεπαν μπροστά τους τη βία, την κακία και το μίσος. Στην αρχή φοβήθηκαν και έτρεξαν να κρυφτούν, έπειτα όμως βρήκαν ενδιαφέρον σε αυτή τη συμπεριφορά.*

*Και όπως η λύκαινα που έχει δύο πρόσωπα, αφού από τη μία φροντίζει τα μικρά της σαν στοργική μητέρα και από την άλλη κατασπαράζει άγρια ζώα, έτσι και οι άνθρωποι ανακάλυψαν και τον κακό εαυτό τους που ήταν βαθιά κρυμμένος μέσα τους.*

*Και σαν να άνοιξε το κουτί της Πανδώρας μέσα στο οποίο ήταν κρυμμένες όλες οι συμφορές των ανθρώπων, όλοι οι κάτοικοι της πόλης άρχισαν να μαλώνουν, να χτυπιούνται, να βρίζουν, να κοροϊδεύουν. Και αυτό οδήγησε στη μεγαλύτερη από όλες τις συμφορές: τον ΠΟΛΕΜΟ.*

*Το κακό εξαπλώθηκε γρήγορα. Οι άνθρωποι βρίσκονταν σε απόγνωση. Τι θα συνέβαινε στους φίλους, τους συγγενείς, τα παιδιά τους;*

*Και ο πόλεμος άφησε πίσω του πολλά κακά. Γυναίκες που έχασαν τους άντρες τους ή τα παιδιά τους. Παιδιά που έχασαν τους γονείς ή τ' αδέρφια τους. Διαλυμένες οικογένειες και σπίτια. Δυστυχία και μοναξιά...*

*Μα και το περιβάλλον καταστράφηκε από τη μανία του ανθρώπου. Τα δέντρα κάηκαν ή κόπηκαν από χέρια που δεν νοιάζονταν για τίποτα. Το χάος επικρατούσε παντού...*

*Ήρθε όμως και μια μέρα που οι άνθρωποι κουράστηκαν από το κακό που τους έκανε ο πόλεμος και αποφάσισαν να αλλάξουν. Σκέφτηκαν, σκέφτηκαν και αποφάσισαν να τον σταματήσουν. Έτσι, ζέχασαν τις έχθρες τους και τις διαφορές τους, αγκαλιάστηκαν όλοι μαζί και έφτιαξαν έναν μεγάλο κήπο. Ήταν ο κήπος της αγάπης. Ξανάγιναν όλα όπως πριν και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.*

## **16<sup>ο</sup> εργαστήριο - Ημερομηνία: 29/01/2016**

**Διάρκεια εργαστηρίου:** 2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά)

**Κυρίως θέμα εργαστηρίου:** Αξιολόγηση ολόκληρου του προγράμματος

Επιμέρους στόχοι:

- Να ασκηθούν σωματικά και λεκτικά τα παιδιά
- Να εκφραστούν δημιουργικά σε σχέση με το πρόγραμμα παρεμβάσεων
- Να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα του προγράμματος
- Να επισημάνουν τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα

**Πρόγραμμα εργαστηρίου:**

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα συντονισμού - Τα παιδιά σχημάτισαν ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι δόθηκε μια πλαστική ράβδος που χρησιμοποιείται στο μάθημα της

Γυμναστικής. Τα παιδιά κλήθηκαν να στερεώσουν τη ράβδο ανάμεσα στα σώματά τους και να προσπαθήσουν να αποτρέψουν την πτώση της, περπατώντας συντονισμένα στον χώρο. Οι οδηγίες που δίνονταν από τον εμπνευστή αφορούσαν στο σημείο που στερεωνόταν η ράβδος κάθε φορά (αριστερή παλάμη, δείκτης δεξιού χεριού, θώρακας, κοιλιά, κλπ.) (10 λεπτά).

**2<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Κινητική δραστηριότητα - Δόθηκαν στα παιδιά στεφάνια. Μέσα σε κάθε στεφάνι μπήκαν δύο παιδιά. Δόθηκαν οδηγίες από τον εμπνευστή ότι δεν έπρεπε να μιλήσουν καθόλου και να προσπαθήσουν να κινηθούν στον χώρο μαζί. Η δραστηριότητα επαναλήφθηκε με τρία παιδιά μέσα στα στεφάνια και μετά με τέσσερα (10 λεπτά).

**3<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Τα παιδιά κάθισαν στο πάτωμα οκλαδόν και τους ζητήθηκε να κλείσουν τα μάτια και να σκεφτούν όλα όσα έζησαν στα πλαίσια του τρίμηνου προγράμματος στους ήχους απαλής κλασικής μουσικής. Έπειτα, διαδοχικά κάθε παιδί σηκωνόταν και έγραφε στον πίνακα μία μόνο λέξη που του ερχόταν στο μυαλό, όταν σκεφτόταν αυτά που κάναμε (10 λεπτά).

**4<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Τεχνική ΔΤΕ - Ενώ ήταν καθισμένα οκλαδόν, κάθε παιδί διαδοχικά έμπαινε στη μέση του κύκλου και έκανε μια γκριμάτσα που εξέφραζε ένα συναίσθημα που ένιωθε κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τα υπόλοιπα προσπαθούσαν να μαντέψουν τι σήμαινε αυτή η γκριμάτσα και από τι προκλήθηκε (20 λεπτά).

**5<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Αξιολόγηση - Τοποθετήθηκαν στον πίνακα της τάξης καρτελάκια που έγραφαν: «Τι μου άρεσε», «τι δεν μου άρεσε», «τι θα άλλαζα». Κάθε παιδί σηκωνόταν εκ περιτροπής έπαιρνε όποιο καρτελάκι ήθελε και έλεγε την άποψή του σε σχέση με το σχέδιο εργασίας (10 λεπτά).

**6<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Εικαστική δραστηριότητα - Ο εμπνευστής ξεκίνησε την τελευταία δραστηριότητα: «Το μικρό μας ταξίδι σε αυτό το σχέδιο εργασίας τελείωσε. Καθένας από εμάς πήρε διαφορετικά πράγματα και όλοι μαζί αλλάξαμε πράγματα από τον εαυτό μας. Όπως σε όλα τα ταξίδια, έτσι και σε αυτό θα πρέπει να έχουμε κάτι για να μας το θυμίζει. Ας ζωγραφίσει, λοιπόν, ο καθένας αυτό που του έμεινε από αυτό το ταξίδι». Ακολούθησε ζωγραφική των παιδιών, μέσα από την οποία εκφράστηκαν τα συναισθήματά τους ( 20 λεπτά).

**7<sup>η</sup> δραστηριότητα:** Δραστηριότητα αποχαιρετισμού - Στον ρυθμό της μουσικής ο καθένας περνούσε μέσα από τον κύκλο και χαιρετούσε τους άλλους με τον δικό του μοναδικό τρόπο (20 λεπτά).