



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η Αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διαχείριση των φοβιών σε
παιδιά δημοτικού σχολείου»**

ΜΙΧΑΗΛ ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΜΙΧΑΗΛ ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ
Α.Μ.: 4132021028**

**«Η Αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διαχείριση των φοβιών
σε παιδιά δημοτικού σχολείου»**

**«The use of educational drama in the management of phobias in primary
school children»**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΚΛΑΔΑΚΗ ΜΑΡΙΑ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε.,
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ**

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε.,
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ**

ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε., ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Μιχαήλ Παπαϊωάννου

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στη διαχείριση των φοβιών σε παιδιά δημοτικού
σχολείου*




*

The use of educational drama in the management of phobias in primary school children

ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ ΜΙΧΑΗΛ

Επιβλέπουσα: Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 10 Ιουλίου 2023

1. Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	
2. Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	
3. Σοφός Αλβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2023

Στους μικρούς και μεγάλους ήρωες,
που παλεύουν καθημερινά με τους
προσωπικούς τους «δαίμονες»...

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών» και πριν την παρουσίασή της αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους ανθρώπους, που πίστεψαν από την αρχή σε αυτή την προσπάθεια και στάθηκαν αρωγοί στην ολοκλήρωσή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κύρια Μαρία Κλαδάκη, επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, επιβλέπουσα και μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής για την εργασία αυτή, καθώς μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με ένα τόσο σημαντικό θέμα, το οποίο κάλυπτε πλήρως τα επιστημονικά μου ενδιαφέροντα. Επιπλέον η πολύτιμη βοήθεια και η άμεση ανταπόκρισή της σε θέματα περιεχομένου, οργάνωσης και δομής της εργασίας, στάθηκαν καταλυτικοί παράγοντες για την ολοκλήρωσή της.

Επίσης ευχαριστώ την κυρία Τσιμπίδακη Ασημίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ και τον κύριο Σοφό Αλιβίζο, Καθηγητή ΠΤΔΕ, για την τιμή που μου έκαναν να είναι μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής της μεταπτυχιακής μου εργασίας, συμβάλλοντας έτσι στην ολοκλήρωσή της.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων Κουτσουρά και Μακρύ Γιαλού Λασιθίου, για την δυνατότητα που μου έδωσαν να πραγματοποιήσω την έρευνα στα σχολεία τους, αλλά και την εκπαιδευτικό Μαρίτσα Γιαλεσάκη για την πολύτιμη βοήθειά της. Επιπλέον ευχαριστώ τους γονείς των μαθητών για την συγκατάθεσή τους και τους μικρούς καθημερινούς ήρωες και φίλους, τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω την Θεανώ, την Ελένη και τον Γιάννη, συμφοιτητές και φίλους, για τις πολύτιμες συμβουλές, την ανταλλαγή απόψεων, αλλά κυρίως την ψυχολογική υποστήριξη κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, καθώς και κατά τη διάρκεια των σπουδών συνολικά.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους γονείς μου Γιάννη και Μάρθα, όπως και τον αδελφό μου Μανώλη για τη διαχρονική υποστήριξη, την αγάπη και ώθηση που μου έδιναν σε κάθε μου βήμα, από την παιδική ηλικία έως σήμερα. Τέλος θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, την Ελεάννα και τους μικρούς Νικόλα και Γιάννη για τη συμπαράσταση, την κατανόηση και τη συντροφιά, στυλοβάτες δίπλα μου σε ευχάριστες και δυσάρεστες στιγμές, δίνοντας μου κουράγιο και δύναμη να συνεχίζω να ονειρεύομαι.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	6
Κατάλογος εικόνων.....	10
Κατάλογος πινάκων.....	11
Κατάλογος γραφημάτων.....	11
Περίληψη.....	12
Abstract.....	14
Εισαγωγή.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Φοβίες	16
1.1 Το συναίσθημα του φόβου.....	16
1.2 Ορισμός.....	16
1.3 Φοβίες και παιδιά.....	18
1.4. Αγοραφοβία.....	19
1.4.1 Αιτίες Αγοραφοβίας.....	22
1.4.2 Αγοραφοβία και Προσβολές Πανικού.....	22
1.4.3 Αγοραφοβία και Κοινωνική φοβία.....	22
1.4.4 Αγοραφοβία και άλλες φοβίες.....	23
1.5 Προσβολές πανικού.....	24
1.6 Κοινωνική φοβία.....	26
1.7 Ειδικές φοβίες.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Σχολική Φοβία	35
2.1 Ορισμός - Ιστορικό.....	35
2.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά Σχολικής Φοβίας.....	36
2.3 Κλινικά χαρακτηριστικά σχολειοφοβικού παιδιού.....	38
2.4 Τύποι Σχολικής Φοβίας.....	40
2.5 Αιτιολογία της Σχολικής Φοβίας.....	44
2.5.1 Συστημική θεωρία.....	45
2.5.2 Θεωρία της αυτοαντίληψης.....	45
2.5.3 Ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις.....	45
2.5.3.1 Ψυχανάλυση.....	46
2.5.3.2 Άγχος αποχωρισμού.....	46
2.5.4 Συμπεριφορισμός.....	48
2.6 Τρόποι αντιμετώπισης Σχολικής Φοβίας.....	49
2.6.1 Η μέθοδος ταχείας θεραπείας του Kennedy.....	49
2.6.2 Μέθοδος ταχείας θεραπείας του Blagg.....	50

2.6.3 Ψυχοδυναμικές θεραπείες.....	51
2.6.4 Οικογενειακή θεραπεία.....	52
2.6.5 Παιγνιοθεραπεία.....	54
2.6.6 Πρόληψη.....	55
2.7 Συζήτηση 1 ^{ου} και 2 ^{ου} κεφαλαίου.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Το Εκπαιδευτικό Δράμα.....	59
3.1 Οι μορφές εμφάνισης της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.....	59
3.2 Εννοιολογική προσέγγιση.....	62
3.3 Ιστορική εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος.....	63
3.4 Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δράματος στην Ελλάδα.....	66
3.6 Τεχνικές - Μέθοδοι εκπαιδευτικού δράματος.....	69
3.7 Στάδια Εκπαιδευτικού Δράματος.....	73
3.8 Ψηφιακό δράμα.....	76
3.8.1 Ψηφιακή αφήγηση.....	79
3.8.2 Εικονικοί κόσμοι.....	82
3.8.3 Ψηφιακό animation.....	86
3.9 Το θέατρο σκιών στην Ελλάδα.....	88
3.9.1 Ιστορική αναδρομή.....	88
3.9.2 Ήρωες του ελληνικού θεάτρου σκιών.....	90
3.9.3 Οι καραγκιοζοπαίχτες και η προσφορά τους.....	95
3.10 Εργαλεία και εφαρμογές για τη δημιουργία ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών.....	96
3.10.1 Το λογισμικό eShadow.....	97
3.10.2 Δημιουργία ψηφιακής παράστασης μέσω του λογισμικού Eshadow.....	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών Εκπαιδευτικού Δράματος.....	107
4.1 Έρευνες για τη μείωση της παιδικής συστολής μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος.....	107
4.2 Έρευνες για το ψηφιακό animation στην εκπαίδευση.....	109
4.3 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.....	113
4.4 Η αναγκαιότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος στη σχολική κοινότητα.....	114
4.5 Εκπαιδευτικό Δράμα και Κοινωνικές Φοβίες.....	115
4.6 Γενικότερες θετικές επιδράσεις του εκπαιδευτικού δράματος στα παιδιά.....	117
4.7 Συζήτηση 3 ^{ου} και 4 ^{ου} κεφαλαίου.....	119
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Μεθοδολογία της έρευνας.....	107
5.1 Σημασία, αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	121
5.2 Σκοπός της έρευνας.....	122
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα - Ερευνητικές υποθέσεις.....	122

5.4 Δείγμα.....	123
5.5 Ερευνητική Μέθοδος.....	124
5.6 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	126
5.6.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.....	126
5.6.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.....	129
5.6.2.1 Παρατήρηση και σημειώσεις πεδίου.....	129
5.6.2.2 Δείγματα εργασιών.....	130
5.6.2.3 Ηχογράφηση και Βιντεοσκόπηση.....	130
5.6.2.4 Ημιδομημένες συνεντεύξεις.....	130
5.7 Σχεδιασμός κι υλοποίηση έρευνας.....	131
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας.....	134
6.1 Ποσοτικά αποτελέσματα.....	134
6.1.1 Ευρήματα 1 ^{ου} Ερευνητικού Ερωτήματος.....	134
6.1.2 Ευρήματα 2 ^{ου} Ερευνητικού Ερωτήματος.....	140
6.1.3 Ευρήματα 3 ^{ου} Ερευνητικού Ερωτήματος.....	144
6.1.4 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα.....	148
6.2 Ποιοτικά αποτελέσματα.....	149
6.2.1 Αποτελέσματα παρατήρησης ερευνητή.....	149
6.2.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων.....	153
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συζήτηση και Συμπεράσματα	159
7.1 Συσχετισμός αποτελεσμάτων με προηγούμενες έρευνες.....	159
7.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	161
7.3 Συνεισφορά έρευνας.....	162
7.4 Μελλοντικές κατευθύνσεις.....	163
7.5 Επίλογος.....	163
Βιβλιογραφία.....	165
Παραρτήματα.....	182

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1.1: Edvard Munch «The scream».....	16
Εικόνα 1.2: Αγοραφοβία.....	19
Εικόνα 1.3 3: Κρίση Πανικού.....	25
Εικόνα 1.4, 1.5, 1.6: Ζωοφοβία / Φοβία του αίματος / Φοβία του οδοντιάτρου.....	29
Εικόνα 1.7, 1.8: Φοβία πτήσης με αεροπλάνο / Κλειστοφοβία.....	30
Εικόνα 1.9: Φοβία για το σκοτάδι	31
Εικόνα 1.10: Μικροβιοφοβία.....	33
Εικόνα 1.11: Φόβος των εξετάσεων.....	34
Εικόνα 2.1: Σχολική Φοβία.....	35
Εικόνα 2.2: Σχολική Φοβία.....	38
Εικόνα 2.3: Σχολικός εκφοβισμός.....	39
Εικόνα 2.4, 2.5: Άγχος αποχωρισμού στη βρεφική / νηπιακή ηλικία.....	48
Εικόνα 3.1: Χρήση της εφαρμογής Firestorm σε σενάριο μαθήματος.....	85
Εικόνα 3.2, 3.3, 3.4: Καραγκιόζης / Αγλαΐα / Κολλητήρια.....	91
Εικόνα 3.5, 3.6, 3.7: Χατζηαβάτης / Μορφονιός / Μπάρμπα-Γιώργος.....	92
Εικόνα 3.8, 3.9, 3.10: Σταύρακας / Πασάς / Βεζυροπούλα.....	93
Εικόνα 3.11, 3.12, 3.13: Μπέης / Εβραίος / Βεληγκέκας.....	94
Εικόνα 3.14: Αρχική σελίδα eShadow.....	101
Εικόνα 3.15, 3.16: Αρχική σελίδα εφαρμογής eShadow / Επιλογή σκηνικών.....	102
Εικόνα 3.17: Επιλογή σκηνικών στην παλαιά εφαρμογή eShadow.....	103
Εικόνα 3.18: Επιλογή φιγούρων στην εφαρμογή eShadow.....	103
Εικόνα 3.19: Έναρξη σκηνής.....	104
Εικόνα 3.20: Σκηνή από την ψηφιακή παράσταση «Ο Καραγκιόζης Παραμυθάς.....	106

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 2.1: Τα συμπτώματα των δύο τύπων σχολικής φοβίας κατά τον Kennedy (1965).....	41
Πίνακας 3.1: Οι συχνότερες τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος.....	70
Πίνακας 3.2: Βασικά χαρακτηριστικά των εικονικών κόσμων.....	82
Πίνακας 3.3: Εφαρμογές δημιουργίας ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών.....	96
Πίνακας 3.4: Ψηφιακές παραστάσεις θεάτρου σκιών.....	99
Πίνακας 5.1: Μαθητικός πληθυσμός έρευνας.....	123
Πίνακας 5.2: Αναφορές 1ου ερευνητικού ερωτήματος.....	127
Πίνακας 5.3: Αναφορές 2ου ερευνητικού ερωτήματος.....	128
Πίνακας 5.4: Αναφορές 3ου ερευνητικού ερωτήματος.....	129
Πίνακας 5.5: Στάδια εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	132
Πίνακας 6.1: Συχνότητα εμφάνισης φοβικών συναισθημάτων.....	139
Πίνακας 6.2: Συχνότητα κατευνασμού αρνητικών συναισθημάτων.....	140
Πίνακας 6.3: Συχνότητα βελτίωσης της κοινωνικής συστολής.....	144

Κατάλογος γραφημάτων

Σχήμα 3.1: Οι τέσσερις φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού.....	74
Γράφημα 5.1: Γνώση της Ελληνικής Γλώσσας.....	124
Σχήμα 5.2: Έρευνας δράσης, μοντέλο Stephen Kemmis και Wilfred Carr.....	124
Γράφημα 6.1: Αποτελέσματα απαντήσεων σχετικά με το 1ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	139
Γράφημα 6.2: Αποτελέσματα απαντήσεων σχετικά με το 1ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	140
Γράφημα 6.3, 6.4: Αποτελέσματα απαντήσεων για το 2ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	144
Γράφημα 6.5, 6.6: Αποτελέσματα απαντήσεων για το 3ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	147
Γράφημα 6.7: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα απαντήσεων - βαθμολογιών.....	148
Γράφημα 6.8, 6.9: Γενικές Βαθμολογίες Ερωτηματολογίων.....	149
Γράφημα 6.10: Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε σχέση με τον παράγοντα φοβίες.....	155
Γράφημα 6.11: Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε σχέση με τον παράγοντα τάξη - σχολείο.....	156
Γράφημα 6.12: Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε σχέση με τον παράγοντα τάξη - σχολείο.....	157
Γράφημα 6.13: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος από τους συμμετέχοντες.....	158

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία υλοποιήθηκε με σκοπό να διερευνήσει αν και κατά πόσο η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος συμβάλει θετικά στη διαχείριση των φοβιών σε παιδιά δημοτικού σχολείου. Πρόκειται για μια έρευνα δράσης, όπου το δείγμα της έρευνας αποτελούν 24 μαθητές, ηλικίας 11 - 12 ετών Στ' τάξης των Δημοτικών Σχολείων Κουτσουρά και Μακρύ Γιαλού Λασιθίου. Διενεργήθηκαν 12 προγραμματισμένες παρεμβάσεις, κατά το σχολικό έτος 2022 - 2023, όπου αξιοποιήθηκαν οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, το οποίο αποτέλεσε την ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας, για να ελεγχθεί η διαχείριση των φοβιών, ο κατευνασμός αρνητικών συναισθημάτων (ενίσχυση του συναισθηματικού κόσμου) και η βελτίωση της κοινωνικής συστολής, που αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Μέσο συλλογής ποσοτικών δεδομένων αποτέλεσε το Ερωτηματολόγιο Αυτό - αναφοράς Παιδικών Φόβων (FSSC-GR), μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα και προσαρμοσμένο στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων εξασφαλίστηκε από το ημερολόγιο παρατήρησης και τις σημειώσεις πεδίου, τα δείγματα εργασιών, την ηχογράφηση και βιντεοσκόπηση και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Η εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια. Στο θεωρητικό μέρος που αποτελείται από τρία κεφάλαια, γίνεται μια ιστορική αναδρομή και τίθεται το εννοιολογικό πλαίσιο των παιδικών φοβιών (πρώτο κεφάλαιο) και ιδιαίτερα της σχολικής φοβίας (δεύτερο κεφάλαιο). Παρουσιάζεται η εννοιολογική προσέγγιση και βιβλιογραφικά στοιχεία για το Εκπαιδευτικό Δράμα (τρίτο κεφάλαιο). Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό δράμα και τις παιδαγωγικές του ωφέλειες. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα η σημασία, η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της, το δείγμα, οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα ποσοτικά και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων. Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται τα δεδομένα - αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος στο έβδομο κεφάλαιο, πραγματοποιείται συζήτηση των αποτελεσμάτων. Επιχειρείται να ερμηνευθούν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, αν δηλαδή υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος και της διαχείρισης της κοινωνικής συστολής και των παιδικών φοβιών. Τίθενται οι περιορισμοί της έρευνας, η συνεισφορά της και οι προτάσεις για μελλοντικές σχετικές έρευνες.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό δράμα, στην ψηφιακή του μορφή, άσκησε ευεργετική επίδραση στους μαθητές, τους βοήθησε να ενισχύσουν τις ατομικές τους δεξιότητες

και την αυτοπεποίθησή τους, προκειμένου να διαχειρίζονται ευκολότερα τις φοβίες, τα αρνητικά συναισθήματα και την κοινωνική τους συστολή. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν εξαιτίας της επιλογής δείγματος ευκολίας και σκοπιμότητας.

Λέξεις Κλειδιά

εκπαιδευτικό δράμα, φοβίες, κοινωνική συστολή, αρνητικά συναισθήματα, παιδιά δημοτικού, έρευνα δράσης, ψηφιακό θέατρο σκιών, Eshadow, αυτοπεποίθηση

Abstract

This essay was carried out with the aim of researching whether and to what extent the use of educational drama positively contributes to the management of phobias in primary school children. This is an action research, where the sample of the research was 24 students, aged 11 and 12 in the 6th grade of Koutsouras and Makris Gialos Primary Schools in Lasithi. Twelve scheduled interventions were carried out, during the school year 2022 - 2023, where the techniques of the Educational Drama were used, which was the independent variable of the research, to control the management of phobias, the appeasement of negative emotions (strengthening the emotional world) and the improvement of social shyness, which were the dependent variables of the research. The Self-report Questionnaire of Children's Fears (FSSC-GR), translated into Greek and adapted to the needs of the present research, was a means of collecting quantitative data. Qualitative data collection was ensured by observation diary and field notes, sample tasks, audio and video recording and semi-structured interviews.

This assay consists of seven chapters. In the theoretical part consisting of three chapters, a historical review is made and the conceptual framework of childhood phobias (first chapter) and especially of school phobia (second chapter) is set. The conceptual approach and bibliographic data for Educational Drama are presented (third chapter). In the fourth chapter, a bibliographic review of research related to educational drama and its pedagogical benefits is carried out.

The fifth chapter presents the research methodology, specifically its importance, necessity and originality, the sample, the research hypotheses and research questions, the quantitative and qualitative means of data collection. In the sixth chapter, the data - results of the research are analyzed. Finally, in the seventh chapter, a discussion of the results takes place. It is attempted to be interpreted based on the research questions, i.e. if there is a positive correlation between the use of Educational Drama techniques and the management of social shyness and childhood phobias. The limitations of the research, its contribution and suggestions for future related research are presented.

The results showed that the educational drama, in its digital form, had a beneficial effect on the students, helped them to strengthen their individual skills and self-confidence, in order to manage their phobias in an efficient way, negative emotions and social shyness. The results of this research cannot be generalized due to convenience and feasibility samples.

Keywords: educational drama, phobias, social shyness, negative emotions, elementary school children, action research, digital shadow theater, Eshadow, self-confidence

Εισαγωγή

Όλοι σχεδόν οι άνθρωποι βιώνουν ή βίωσαν κάποια στιγμή στη ζωή τους άγχη, ανησυχίες και φοβίες. Είναι ένα φαινόμενο που παρουσιάζεται εξίσου στα παιδιά, με συχνότερες μορφές εμφάνισης το άγχος αποχωρισμού, τη σχολική φοβία, τις ειδικές φοβίες και την κοινωνική φοβία, απασχολώντας γονείς, εκπαιδευτικούς και ερευνητές. Συχνά συνοδεύεται από σωματοποίηση των συμπτωμάτων, δημιουργώντας προβλήματα στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, στις επιδόσεις του σχολείου, στην κοινωνικότητα αλλά και γενικότερα στην υγεία τους.

Οι περισσότερες έρευνες προτείνουν ως καταλληλότερη τη γνωσιακή - συμπεριφορική (CBT) παρέμβαση σε παιδιά με φοβικά συναισθήματα και αγχώδεις διαταραχές. Είναι μια μέθοδος που στοχεύει αφενός στη διαχείριση των καταστάσεων που προβληματίζουν και δυσκολεύουν τα παιδιά και αφετέρου εστιάζει στη διαμόρφωση ενός τρόπου σκέψης που θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση μελλοντικών καταστάσεων και συναισθημάτων, ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και προέρευνα, ο ερευνητής επέλεξε να ενσωματώσει στη συγκεκριμένη μέθοδο τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, επιχειρώντας να δημιουργήσει ένα ευχάριστο, παιγνιώδες περιβάλλον έρευνας και δράσης, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τον ίδιο, προσδοκώντας ασφαλή και έγκυρα συμπεράσματα.

Αρκετές μελέτες και παρεμβάσεις από σχολεία κυρίως του εξωτερικού έχουν αποδείξει ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλει σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Βασιζόμενη σε αυτές τις έρευνες, η παρούσα μελέτη έχει σαν πρωταρχικό στόχο να εξετάσει αν το Εκπαιδευτικό Δράμα, κυρίως μέσω των παιχνιδιών ρόλων και της ψηφιακής αφήγησης, μπορεί να βοηθήσει του μαθητές του δείγματος να διαχειρίζονται ευκολότερα αγχώδεις διαταραχές και φοβικά συναισθήματα. Η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν φιλοδοξεί να θεραπεύσει, αλλά να αποτελέσει ίσως ένα εργαλείο πρόληψης, διαχείρισης και κατευνασμού αυτών των συναισθημάτων, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς, γονείς και μελλοντικούς ερευνητές. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να αποτελέσει ακόμα ένα λιθαράκι στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία και να αναδείξει τον πολύτιμο ρόλο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σαν παιδαγωγικό εργαλείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Φοβίες

1.1 Το συναίσθημα του φόβου

Αν ανατρέξουμε πίσω στην ιστορία, θα δούμε ότι πολύ δυνατές προσωπικότητες, που άφησαν ανεξίτηλα ίχνη στο πέρασμά τους, είχαν καταληφθεί από διάφορες φοβίες: ο Αυτοκράτορας του Βυζαντίου Ηράκλειτος φοβόταν να αντικρίσει τη θάλασσα, ο Πασκάλ είχε αγοραφοβία, ο Αύγουστος Καίσαρ είχε φοβία του σκοταδιού, ο Φρόντ επί 12 χρόνια φοβόταν να ταξιδέψει με τρένο, φοβόταν επίσης τα νεκροταφεία, η Μαρία Κάλλας έτρεμε πάντοτε σαν «ψάρι» από το φόβο της πριν βγει στη σκηνή, ο πατέρας της Ιατρικής Ιπποκράτης φοβόταν το φως της ημέρας, επειδή νόμιζε ότι κάθε άνθρωπος τον κοίταζε. Κάθε άνθρωπος σχεδόν, έχει νιώσει το συναίσθημα του φόβου· είναι μια φυσιολογική αντίδραση του ζώου και του ανθρώπου όταν έχει να αντιμετωπίσει κίνδυνο. Ο φόβος οδηγεί αμέσως τον οργανισμό σε δράση, ενεργοποιώντας τους ομοιοστατικούς και προσαρμοστικούς του μηχανισμούς, για να αποφύγει έτσι τον κίνδυνο ή την απειλή. Εάν δεν υπήρχε η απειλή του φόβου, ίσως το ανθρώπινο γένος να είχε εξαφανιστεί (Μπουλουγούρης, 1992).



Εικόνα 1.1 Edvard Munch «The scream», www.thatslife.gr

1.2 Ορισμός

Πριν οριστούν οι έννοιες του φόβου, του άγχους και της φοβίας θα πρέπει να τονιστεί ότι δεν υπάρχουν γι' αυτές ενιαίοι και κοινά αποδεκτοί ορισμοί από όλους τους επιστήμονες. Όλοι όμως οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς, έχουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ τους. Συγκεκριμένα ο Κρασανάκης (1993) πιστεύει ότι ο **φόβος** είναι ένα δυσάρεστο συναίσθημα, μια αρνητική μορφή συμπεριφοράς του ανθρώπου μπροστά σε ένα πραγματικό ή αναμενόμενο

κίνδυνο. Πρόκειται για μια φυσιολογική αρνητική αντιμετώπιση προσώπων, ζώων, πραγμάτων ή γεγονότων της ζωής, που μπορούν να κάνουν κακό στο άτομο. Ο φόβος αποτελεί τρόπο άμυνας του οργανισμού για την επιβίωσή του.

Είναι ένα έντονο συναίσθημα απέναντι σε ένα πιθανό κίνδυνο. Προκαλεί βιοχημικές αλλαγές και ενεργοποίηση του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Δημιουργείται στο υποκείμενο η θέληση να φύγει ή να μείνει και να παλέψει (αντίδραση πάλης ή φυγής). Ο φόβος διαχωρίζεται απ' τις φοβίες γιατί είναι μια προσωρινή αντίδραση σε ένα συγκεκριμένο κίνδυνο (Παπαδόπουλος, 1994).

Φοβία είναι ο επίμονος υπερβολικός φόβος που συνδέεται μ' ένα αντικείμενο ή κατάσταση που αντικειμενικά δεν είναι σπουδαία πηγή κινδύνου. Το άτομο αν και μπορεί να αντιληφθεί ότι ο φόβος του είναι παράλογος, δεν είναι ικανό να τον ελέγξει και αποφεύγει το αντικείμενο ή την κατάσταση που τον προκαλεί (Μπουλουγούρης, 1992; Χουντουμάδη, 1989).

Οι φοβίες παίρνουν το όνομά τους από το φοβικό αντικείμενο ή την κατάσταση που τις προκαλεί. Οι πιο γνωστές είναι η αγοραφοβία (φόβος για τους ανοιχτούς χώρους και το πλήθος), η κλειστοφοβία (φόβος για κλειστούς - περιορισμένους χώρους), η ακροφοβία (φόβος για τα ύψη), η ζωοφοβία (φόβος για τα ζώα) κ.α. (Herbert, 1989).

Ο Παπαδόπουλος (1994) στο «Λεξικό της Ψυχολογίας» αναφέρει ότι φοβία είναι ο ανεξέλεγκτος και παράλογος φόβος μπροστά σε ορισμένες καταστάσεις ή αντικείμενα που περιορίζουν σοβαρά τις δυνατότητες ενός ατόμου. Το άτομο αποφεύγει το αντικείμενο που του προκαλεί τη φοβία ή στρέφεται σε κάτι που του προσφέρει ασφάλεια (άτομο ή άψυχο αντικείμενο). Η ψυχανάλυση βλέπει πίσω απ' τις φοβίες μια σύγκρουση. Όμως η ψυχολογία της μάθησης, εξηγεί τις φοβίες μέσω της κλασικής σύνδεσης και τη διατήρησή τους μέσω της συντελεστικής σύνδεσης.

Ο τονισμός του νευρωσικού, παράλογου και ιδιαίτερα επίμονου χαρακτήρα των φοβιών εκφράζεται ως **φοβική νεύρωση**. Σ' αυτήν υπάρχει συνήθως φοβική σύνδεση με περισσότερα αντικείμενα ή καταστάσεις, όχι δηλαδή "μονοσυμπτωματική" (Παπαδόπουλος, 1994).

Το **άγχος** είναι μια φοβική αντίδραση προς αόριστα, ακαθόριστο, υποτιθέμενο κίνδυνο. Είναι αδικαιολόγητος φόβος γιατί δεν υπάρχει άμεση συγκεκριμένη απειλή (Παρασκευόπουλος, 1988).

Ενώ στην περίπτωση του φόβου ο κίνδυνος είναι εμφανής και αντικειμενικός, αντίθετα στην περίπτωση του άγχους ο κίνδυνος είναι κρυφός και υποκειμενικός. Το άτομο νιώθει εσωτερική

δυσφορία προκαλούμενη από μια αδιόριστη εσωτερική απειλή, την οποία δεν μπορεί να αποφύγει, καθώς δεν είναι συγκεκριμένη (Κρασανάκη, 1993; Καΐλα, 1994).

1.3 Φοβίες και παιδιά

Οι φόβοι είναι ένα φυσιολογικό κομμάτι και εξελίσσονται παράλληλα με την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών από την βρεφική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Στη βρεφική ηλικία (0 - 12 μηνών), οι φόβοι των παιδιών εμφανίζονται συνήθως ως αντιδράσεις σε καινούρια πρόσωπα και περιβάλλοντα (δυνατοί θόρυβοι, μη οικεία πρόσωπα). Μετα τον έκτο μήνα, το βρέφος αρχίζει να γνωρίζει πρόσωπα, οπότε ο φόβος εξελίσσεται σε άγχος αποχωρισμού από τους γονείς, όταν βρεθεί με άτομα που δεν γνωρίζει. Παράλληλα όμως αυτό αποτελεί και έναν σημαντικό δείκτη της γνωστικής ικανότητάς του. Αυτή η φοβία συνεχίζει να εκδηλώνεται μέχρι τα 2 έτη, όπου ταυτόχρονα αρχίζουν να αναδύονται φοβίες για τραυματισμό αλλά και για την τουαλέτα (Wilmshurst, 2011).

Στην ηλικία των 3 - 5 ετών τα παιδιά δυσκολεύονται να διαχωρίσουν το πραγματικό από το φανταστικό, συνακόλουθα και οι φοβίες τους αρχίζουν να εκδηλώνονται σε φανταστικές καταστάσεις και περιλαμβάνουν διάφορα φανταστικά ζώα, τέρατα, το σκοτάδι κ.α. (Wilmshurst, 2011).

Καθώς το παιδί αναπτύσσεται, πολλοί από τους φυσιολογικούς φόβους της πρώιμης ηλικίας υποχωρούν ή το περιεχόμενό τους αλλάζει σταδιακά. Έτσι από την ηλικία των 6 - 9 ετών, αρχίζουν να αναπτύσσουν φόβους για το αν θα μείνουν μόνοι τους, αν πέσουν θύματα απαγωγής, φόβους για τους κλέφτες και τους «κακούς ανθρώπους», αλλά και τα καιρικά φαινόμενα. Από την ηλικία των 9 - 12, εμφανίζονται φόβοι που έχουν σχέση με κοινωνικούς παράγοντες, με την εικόνα τους, αλλά και την σχολική τους επίδοση (Wilmshurst, 2011).

Από το στάδιο της εφηβείας (13 ετών και άνω), το περιεχόμενο των φόβων του παιδιού αλλάζει σε μεγάλο ποσοστό και σχετίζεται με τις προσωπικές σχέσεις, την εγκληματικότητα, τους πολέμους, την κοινωνική ανισότητα. Παρόλο που κάποιοι φόβοι παραμένουν σταθεροί στην παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή, όπως για παράδειγμα ο φόβος των νεκρών ανθρώπων, εκείνο που αλλάζει με την πάροδο της ηλικίας, είναι η ερμηνεία που δίνει κάποιος σε αυτούς. Για παράδειγμα, η μορφή του θανάτου στην παιδική ηλικία των 5 - 6 ετών είναι συνήθως ένα ανθρωπόμορφο τέρας, ενώ στην ηλικία των 7 - 10 ο θάνατος συνδέεται με τον αποχωρισμό ή έναν θανάσιμο σωματικό τραυματισμό (Taimalu, 2007).

1.4. Αγοραφοβία



Εικόνα 1.2 Αγοραφοβία, www.planbemag.gr

Πολλοί θεωρούν ότι η **αγοραφοβία** είναι ο φόβος που έχει το άτομο να βρεθεί σε ανοιχτούς χώρους. Όταν αυτή η άποψη τέθηκε ως ερώτηση σε φοιτητές της Ιατρικής και της Ψυχολογίας, το εάν δηλαδή η αγοραφοβία είναι ο φόβος για τους ανοιχτούς χώρους, η πλειονότητά τους (90%) απάντησε καταφατικά. Όταν όμως η ίδια ερώτηση τέθηκε σε αγοραφοβικούς ασθενείς, η απάντηση ήταν διαφορετική, συγκεκριμένα κανείς δεν ανέφερε ότι η πηγή του φόβου του ήταν οι ανοικτοί χώροι (Μπουλουγούρης, 1992).

Η αγοραφοβία πήρε το όνομα της από την ελληνική λέξη «αγορά», που σήμαινε το δημόσιο μέρος συνάθροισης πολλών ανθρώπων. Με τη λέξη λοιπόν «αγορά» δεν εννοούνται οι ανοικτοί χώροι, αλλά η κλειστή συνάθροιση ατόμων, απ' όπου η διαφυγή είναι δύσκολη. Συνεπώς με τη λέξη αγοραφοβία, εννοείται μια μορφή φοβίας που εκδηλώνεται με αδικαιολόγητο φόβο και άγχος, όταν κάποιο άτομο βρίσκεται σε πολυσύχναστο χώρο.

Στην αγοραφοβία έχουν δοθεί διάφορες ονομασίες. Ο Freud την αποκαλούσε «*αγχώδη υστερία*», ο Klein «*φοβική αγχώδη κατάσταση*», ο Roth «*φοβικό - αγχώδες και με αποπροσωποποίηση σύνδρομο*». Η πρώτη όμως και με λεπτομέρειες περιγραφή της αγοραφοβίας έγινε από Westphal το 1871. Το 1885 η αγοραφοβία αναφέρθηκε από τον Henry Maudsley ως ξεχωριστό σύνδρομο (Marks, 1987). Λέγεται και «**αγοραφοβικό σύνδρομο**», συνήθως συνοδεύεται από πανικό, αν και είναι δυνατόν να εκδηλώνεται και χωρίς πανικό.

Η αγοραφοβία και η διαταραχή πανικού συμβαίνουν συχνά μαζί και είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου συναντάμε μόνες τους τις διαταραχές αυτές. Το άτομο συνήθως υφίσταται κάποιες προσβολές πανικού, έπειτα αναπτύσσει το άγχος ότι αυτό θα επαναληφθεί και μετά αρχίζει να αποφεύγει τις καταστάσεις στις οποίες πιστεύει ότι υπάρχει η πιθανότητα να νιώσει πανικό. Τα άτομα με τη διαταραχή αυτή, αρχίζουν να αποφεύγουν μέρη με πολύ κόσμο (διότι ντρέπονται

με την ιδέα να νιώσουν πανικό και ότι αν τους συμβεί κάτι τέτοιο δεν θα υπάρχει κάποιος να τους βοηθήσει π.χ. ένας γιατρός) όπως μαγαζιά, κινηματογράφο, εκκλησίες κ.ά. (Μπουλουγούρης, 1992).

Για να μπορέσει να πραγματοποιήσει τις απλές καθημερινές του δραστηριότητες, χρειάζεται και ζητά συνέχεια κάποιον σύντροφο να τον συνοδεύει. Αγοραφοβικοί είναι κι εκείνοι που για παράδειγμα δεν αντέχουν να καθίσουν στην καρέκλα του κουρέα ή οδοντογιατρού, γιατί μπλοκάρεται η άμεση διαφυγή τους. Γενικά ζουν με το φόβο ότι θα τους πιάσει πάλι πανικός, όπως εκείνο που ένιωσαν τότε που εμφανίστηκε η φοβία τους για πρώτη φορά. Οι πηγές ασφάλειας που ζητούν αυξάνονται συνεχώς:

- Θέλουν να υπάρχει τηλέφωνο εκεί που πηγαίνουν, να έχουν στην τσάντα τους νερό ή κάτι άλλο, ώστε να μπορέσουν ν' ανταποκριθούν αμέσως σε περίπτωση πανικού.
- Θέλουν να συνοδεύονται ακόμα και από ζώα ή να κρατούν άψυχα αντικείμενα όπως μια μικρή κούκλα. Όλα αυτά αποτελούν για αγοραφοβικούς στηρίγματα και τους βοηθούν να μη φοβούνται ότι θα χάσουν τον έλεγχο.
- Οι φόβοι τους επιδεινώνονται με το έντονο φως της ημέρας και των λαμπτήρων φθορίου. Νιώθουν πιο άνετα το βράδυ (Μπουλουγούρης, 1992).

Τουλάχιστον τα 2/3 των αγοραφοβικών είναι γυναίκες και τα πρώτα συμπτώματα εκδηλώνονται μετά την ήβη. Η έναρξη των συμπτωμάτων γίνεται συνήθως ανάμεσα στα 15 και στα 35 έτη, με μέση ηλικία έναρξης τα 28 χρόνια. Η αγοραφοβία δεν εμφανίζεται συχνά στην παιδική ηλικία· το γεγονός αυτό, όπως υποστηρίζουν πολλοί, απομακρύνει την πιθανή συμμετοχής κάποιου κληρονομικού παράγοντα.

Η διάγνωση της αγοραφοβίας με πανικό ή αλλιώς της διαταραχής πανικού με αγοραφοβία, γίνεται όταν το άγχος αναμονής που έχει σχέση με τους πανικούς, κάνει το άτομο απρόθυμο να εγκαταλείψει το σπίτι του ή να μπει σε μέρη που είναι δυνατόν να του συμβεί πανικός. Επιπλέον ένα άτομο έχει αγοραφοβία, όταν τα φοβικά συμπτώματα το εμποδίζουν να ανταποκριθεί στις ευθύνες της οικογένειάς του, να πάει στο σχολείο του κ.λπ. Επίσης τα φοβικά συμπτώματα θα πρέπει να διαρκούν περισσότερο από ένα χρόνο. Η πορεία των συμπτωμάτων μπορεί μεν να έχει διακυμάνσεις, αλλά ποτέ δεν παρατηρείται πλήρης υποχώρησή τους (Μπουλουγούρης, 1992).

Το ότι ο αγοραφοβικός θέλει να μένει στο σπίτι του, μπορεί κατά μια άποψη να σημαίνει ότι ο φόβος του ξεκινά από την απουσία οικειότητας και ασφάλειας στους εκτός σπιτιού χώρους. Η άλλη άποψη υποστηρίζει ότι φοβάται να βγει έξω, επειδή κάποια εσωτερικά ερεθίσματα

πυροδοτούν σωματικά συμπτώματα, τα οποία δραματοποιεί και έτσι φοβάται ότι θα λιποθυμήσει, θα πεθάνει ή θα χάσει τον έλεγχο. Σύμφωνα με την τελευταία άποψη, εξηγούνται και οι κρίσεις φόβου σε παιδιά και ενήλικες, ακόμα και όταν αυτοί βρίσκονται σε πηγή ασφάλειας, όπως μέσα στο σπίτι τους και κοντά στους δικούς τους. Ένα άλλο χαρακτηριστικό, που βοηθά στη διάγνωση της αγοραφοβίας, είναι η μη ύπαρξη των παρακάτω συμπτωμάτων, φόβος αίματος, αράχνης, κεραυνού και βρωμιάς. Αυτές είναι καταστάσεις που οι αγοραφοβικοί δε φοβούνται, άγνωστο γιατί, απλώς είναι ένα δεδομένο το οποίο έχει διαπιστωθεί από έρευνες που έχουν γίνει σε φοβικούς, με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων για φοβίες. Το άτομο που φοβάται μην πάθει πανικό αλλά βγαίνει έξω, οπωσδήποτε δεν πάσχει από αγοραφοβία, σίγουρα όμως υποφέρει από διαταραχή πανικού. Η έναρξη της αγοραφοβίας μπορεί να γίνει αιφνίδια, να συμβεί δηλαδή αμέσως μετά από μια κρίση πανικού ή να εισβάλει σιγά - σιγά και τελικά να καταλήξει να γίνει μια χρόνια κατάσταση αναπηρίας. Η ουσιαστική αναπηρία του αγοραφοβικού αρχίζει συνήθως, κατά μέσο όρο 15 μήνες από την έναρξη των συμπτωμάτων (Μπουλουγούρης, 1992).

Ο αγοραφοβικός αποφεύγει διάφορες καταστάσεις, επειδή φοβάται ότι θα λιποθυμήσει και θα χάσει τον έλεγχό του. Πολλές φορές πιστεύει ότι αυτός ο φόβος είναι έξω από τον εαυτό του και γι' αυτό θεωρεί καλύτερο το να αποφεύγει επώδυνες καταστάσεις (εύκολη λύση). Οι αγοραφοβικοί περιγράφουν τον εαυτό τους ως άτομα ανίκανα ν' αντιμετωπίζουν εξωτερικούς κινδύνους, εκτός εάν έχουν μαζί τους ένα οικείο πρόσωπο που θα τους προστατεύει. Δεν κάνουν προσπάθειες να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά, ούτε να μειώσουν την γνωσιακή υποτιθέμενη ελευθερία τους. Η γνωσιακή δομή του αγοραφοβικού χαρακτηρίζεται από μειωμένη εμπιστοσύνη στον εαυτό του (Μπουλουγούρης, 1992).

Συγκεκριμένες έρευνες έδειξαν ότι 9 έως 15 εκατομμύρια άτομα στις ΗΠΑ υποφέρουν από αγοραφοβία (Barlow & Cerny, 1988). Στην Αγγλία υπολογίζεται ότι μισό έως ένα εκατομμύριο άνθρωποι είναι αγοραφοβικοί, ενώ άλλα 4 εκατομμύρια υποφέρουν από κάποιο τύπο φοβικού άγχους. Από τις μελέτες αυτές, διαπιστώνεται ότι το ποσοστό των γυναικών που υποφέρουν από αγοραφοβία φτάνει το 75%, δηλαδή σε αναλογία 4 προς 1 σε σχέση με τους άνδρες και φαίνεται ότι το ποσοστό αυτό είναι σταθερό και το ίδιο σ' όλο τον κόσμο (Marks, 1987). Παράλληλα, φαίνεται ότι η επίπτωση των φόβων και των φοβιών μειώνεται με την πάροδο της ηλικίας. Φαίνεται επίσης ότι η εκδήλωση της αγοραφοβίας δεν έχει σχέση με την κοινωνική τάξη και την εκπαίδευση (Thomson et al., 1989). Παρόλο που δεν έχουν γίνει πολλές διαπολιτισμικές μελέτες πάνω στην εκδήλωση της αγοραφοβίας, εντούτοις δε φαίνεται να υπάρχουν διαφορές ούτε ανάμεσα σε φυλές και πολιτισμούς ούτε και μεταξύ αστικού και

αγροτικού πληθυσμού. Είναι ακόμη δύσκολο, με τα δεδομένα που υπάρχουν, να πούμε εάν η αγοραφοβία είναι συχνότερη στην εποχή μας ή όχι (Μπουλουγούρης, 1992).

1.4.1 Αιτίες Αγοραφοβίας

Δύο βασικά είναι οι σύγχρονες σχολές που ερμηνεύουν την παθογένεια της αγοραφοβίας. Η πρώτη, συνδέει την αγοραφοβία με κάποια βιολογική απορρύθμιση που εκδηλώνεται πρώτα με πανικό και στη συνέχεια με αποφυγή. Η δεύτερη θεωρεί υπεύθυνες πολλές αιτίες, καθώς και ότι ο πανικός δεν αποτελεί προϋπόθεση για την εκδήλωση της αγοραφοβίας. Για την εγκατάσταση και διατήρηση της αγοραφοβίας, παίρνει υπόψη την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη συμβολή των διαφόρων βιολογικών γεγονότων. Πράγματι, μελέτες υποστηρίζουν τις απόψεις της δεύτερης σχολής, αφού τα 2/3 των αγοραφοβικών αναφέρουν έναρξη της αγοραφοβίας χωρίς να έχει προηγηθεί πανικός και μόνον το 1/3 αναφέρει ότι είχε προσβολή πανικού πριν την έναρξή της (Μπουλουγούρης, 1992).

1.4.2 Αγοραφοβία και Προσβολές Πανικού

Υποστηρίζεται ότι η μεγαλύτερη αναλογία των αγοραφοβικών συνδέει την εγκατάσταση της αποφυγής διαφόρων καταστάσεων με κάποια προσβολή πανικού που έχει προηγηθεί. Βέβαια τα δεδομένα που υποστηρίζουν τη στενή αυτή σχέση πανικού και αγοραφοβίας βασίζονται σε αναδρομικές μελέτες, δηλαδή στο τι θυμούνται οι πάσχοντες από το παρελθόν και επομένως δεν μπορούν να θεωρηθούν και πολύ αξιόπιστα. Είναι γνωστό ότι τον πανικό δεν τον ακολουθεί πάντοτε και αποφυγή και πολλές φορές συμβαίνει να υπάρχει αποφυγή χωρίς να έχει προηγηθεί και πανικός. Ο πανικός εκδηλώνεται ακόμα και σε φυσιολογικά άτομα και η αναλογία του κυμαίνεται από 7 - 9%. Η αγοραφοβία συνήθως εκδηλώνεται μετά από κάποια σημαντικά γεγονότα που συνέβησαν στη ζωή του ατόμου. Η αγοραφοβία είναι η συχνότερη μορφή φοβίας από το σύνολο των φοβικών ανθρώπων που ζητούν βοήθεια και φτάνει στο ποσοστό του 60% (Μπουλουγούρης, 1992).

1.4.3 Αγοραφοβία και Κοινωνική φοβία

Είναι δυνατόν μαζί με την αγοραφοβία να συνυπάρχουν και κοινωνικοί φόβοι. Ο φόβος να μιλήσουν σε δημόσιο χώρο είναι πολύ συχνός τόσο στα άτομα με κοινωνική φοβία όσο και στους αγοραφοβικούς. Διάφορες μελέτες, που έχουν γίνει για τη διερεύνηση των διαφορών της κοινωνικής φοβίας από την αγοραφοβία, έχουν δείξει ότι η κοινωνική φοβία:

- προσβάλλει εξίσου άνδρες και γυναίκες,

- προσβάλλει κυρίως νέους σε ηλικία ανθρώπους και παιδιά,
- οι περισσότεροι έχουν λάβει πολύ καλή εκπαίδευση και έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, ιδίως δε υπερέχουν στο λεκτικό σκέλος του τεστ νοημοσύνης,
- οι μητέρες τους εργάζονται λιγότερο χρόνο έξω από το σπίτι,
- ο πατέρας είχε κυριαρχική προσωπικότητα και η σχέση με τον πατέρα τους ήταν κακή,
- η έναρξη της φοβίας τους έγινε βαθμιαία και λιγότερο συχνά μετά από πένθος ή άλλες τραυματικές εμπειρίες,
- έχουν περισσότερα προβλήματα στο σχολείο και στην εργασία, γιατί κατά τρόπο περίεργο, γίνονται επιθετικοί,
- δεν παραπονιούνται για τον ύπνο τους, ούτε παρουσιάζουν αδυναμία στα άκρα, δυσκολία στην αναπνοή ή αλλοιοπροσωπικά φαινόμενα που είναι συχνές εκδηλώσεις της αγοραφοβίας (Μπουλουγούρης, 1992).

Όταν η κοινωνική φοβία συνοδεύεται και από γενικευμένο άγχος και κατάθλιψη, μοιάζει να είναι βαριάς μορφής αγοραφοβία· τότε αναφέρεται ότι το άτομο πάσχει από «φοβική αγχώδη κατάσταση» (Μπουλουγούρης, 1992).

1.4.4 Αγοραφοβία και άλλες φοβίες

Το 50% των αγοραφοβικών φοβάται ότι έχει κακή υγεία και ότι υποφέρει από κάποια ανίατη και θανατηφόρο αρρώστια (Buglass et. al, 1977). Σε τι διαφέρει όμως η αγοραφοβία από τις άλλες φοβίες και ειδικά από τις αγχώδεις καταστάσεις και την κατάθλιψη (το 50% των αγοραφοβικών έχει και κατάθλιψη). Οι αγχώδεις καταστάσεις δεν έχουν το χαρακτηριστικό της αποφυγής και οι διακυμάνσεις των συμπτωμάτων είναι μεγάλες, σε αντίθεση με την αγοραφοβία που παραμένει έτσι όπως έχει για χρόνια και γι' αυτό θεωρείται ότι είναι μια χρόνια διαταραχή. Άνθρωποι με αγχώδη κατάσταση παραπονούνται για διάχυτο άγχος, ενώ ο πανικός που αναφέρουν, δε σχετίζεται με συγκεκριμένες καταστάσεις όπως συμβαίνει στην αγοραφοβία. Μια επιπλέον διαφορά ανάμεσα στις αγχώδεις καταστάσεις και τις αγοραφοβικές, είναι ότι οι πρώτες έχουν μικρότερη επικράτηση στο γυναικείο πληθυσμό απ' ό,τι οι δεύτερες, καθώς και λιγότερες φοβίες (Μπουλουγούρης, 1992).

Αυτά τα δεδομένα όμως δε θεωρούνται από ψυχιάτρους και ψυχολόγους ως αποδείξεις ικανές για να υποστηριχθεί η άποψη ότι η διαταραχή πανικού, η αγοραφοβία με πανικό και η γενικευμένη αγχώδης κατάσταση είναι ξεχωριστές νοσολογικές οντότητες. Πολλές φορές συμπτώματα, όπως το αίσθημα παλμών, η ταχυκαρδία και ο ίλιγγος παραπλανούν τον ειδικό και αντί να διαγνώσει αγοραφοβικό πανικό, αποδίδει τα συμπτώματα αυτά σε κάποια πάθηση

της καρδιάς ή των ώτων. Τα περιθώρια λανθασμένης διάγνωσης μπορούν να μειωθούν, αν ο ειδικός κάνει την κατάλληλη ερώτηση στο ασθενή του: «*Τα συμπτώματά σου αυτά εκδηλώνονται κυρίως σε δημόσιους χώρους (δρόμο, πλήθος, καταστήματα, λεωφορεία); Αποφεύγεις αυτές τις καταστάσεις για να μην ξαναανιώσεις τα ίδια;*» (Μπουλουγούρης, 1992).

Το μεγαλύτερο ίσως πρόβλημα στην αγοραφοβία, είναι η παρουσία της κατάθλιψης. Υπολογίζεται ότι οι μισοί σχεδόν άνθρωποι με αγοραφοβία έχουν και κατάθλιψη. Η διαφορική διάγνωση της αγοραφοβίας από την κοινωνική δυσλειτουργία (ή αλλιώς κοινωνική ανεπάρκεια, δηλαδή υπερβολική δειλία ή ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες) βασίζεται στο ότι τα άτομα με κοινωνική δυσλειτουργία δεν μπορούν να έχουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις, παρότι το επιθυμούν. Δεν έχουν φίλους στο σχολείο και φοβούνται την κριτική των άλλων. Οι περισσότεροι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τέτοιο πρόβλημα συχνά μπορεί να παρουσιαστεί στο πρώτο παιδί μιας οικογένειας. Η διαφορά της αγοραφοβίας από τη **δυσμορφοφοβία** βρίσκεται στο ότι τα άτομα με δυσμορφοφοβία έχουν μια επίτονη ενόχληση για κάποιο σωματικό μειονέκτημα, που συνήθως δε γίνεται αντιληπτό από τους άλλους. Αποφεύγουν τον κόσμο και μερικοί έχουν χαρακτηριστικά ψύχωσης ή οργανικής βλάβης. Ασχολούνται συνεχώς με το μέρος του σώματός τους που θεωρούν ότι μειονεκτεί. Αυτό μπορεί να είναι το πρόσωπο, οι μαστοί, η λεκάνη κ.λπ. (Μπουλουγούρης, 1992).

1.5 Προσβολές πανικού

Ο όρος «πανικός» προέρχεται από τη λέξη «**Παν**»: στην ελληνική μυθολογία ήταν ο Θεός του δάσους και των βοσκών, υποτίθεται ότι κατοικούσε στο βουνό Μαίναλο και σκορπούσε τον τρόμο σε οτιδήποτε έβλαπτε το δάσος και τους βοσκούς. Η λέξη «πανικός» στην καθημερινή γλώσσα έχει διαφορετική έννοια απ' ό,τι στην κλινική πράξη. Πανικός στην καθημερινή ζωή ορίζεται η ανησυχία για συγκεκριμένες καταστάσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν και υπάρχει αμφιβολία για την ολοκλήρωσή τους, π.χ. να πάει κάποιος σ' ένα πάρτι. Στην κλινική πράξη είναι προτιμότερο να γίνεται διάκριση των προσβολών πανικού (διαταραχή πανικού) από τον αγοραφοβικό πανικό. Στη διαταραχή πανικού το φαινόμενο του πανικού επαναλαμβάνεται, είναι απρόβλεπτο και δύσκολα μπορούν να βρεθούν οι αιτίες του. Αντίθετα στον αγοραφοβικό, ο πανικός τις περισσότερες φορές προβλέπεται, διότι σχεδόν πάντοτε έχει σχέση με το φοβογόνο ερέθισμα. Ως «προσβολή πανικού» εννοείται η αιφνίδια ανάδυση έντονου τρόμου που συχνά συνοδεύεται με συναισθήματα επερχόμενου θανάτου (Μπουλουγούρης, 1992).



Εικόνα 1.3 Κρίση Πανικού, www.aytepignosi.com

Η αιφνίδια έναρξη είναι η εισβολή της κατάστασης του τρόμου που έρχεται μέσα σ' ένα διάστημα 10 - 15 λεπτών, στο τέλος της οποίας ο πανικός φτάνει στη μεγαλύτερη του ένταση. Εκδηλώνεται τόσο γρήγορα που μπορεί να συγκριθεί με κάποιον που δέχεται ηλεκτρικό σοκ! Το σύνδρομο των προσβολών πανικού είναι γνωστό με διαφορετικές ονομασίες όπως «μυϊκή εξάντληση της καρδιάς», «σύνδρομο προσπάθειας», «νευρασθένεια», «ευαίσθητη καρδιά», «αγχώδης νεύρωση», «καρδιακή νεύρωση» (Μπουλουγούρης, 1992).

Οι προσβολές πανικού είναι δύο ειδών. Το ένα είναι ο «**προβλεπόμενος**» ή «**αναμενόμενος**», που προκαλείται από ένα ή περισσότερα ερεθίσματα που το φοβικό άτομο αναγνωρίζει ως παθογόνα. Είναι δηλαδή ο πανικός που ο φοβικός έχει όταν αντιμετωπίζει το φοβογόνο ερέθισμα. Το δεύτερο είδος είναι ο «**απρόβλεπτος**», εκείνος δηλαδή ο πανικός που εμφανίζεται απροειδοποίητα και αυτόματα. Οι αυτόματες κρίσεις ή προσβολές πανικού είναι δυνατόν να εμφανιστούν χωρίς λόγο και συνήθως μειώνονται με την πάροδο του χρόνου. Το άτομο όμως που υποφέρει μόνο από αυτόματους πανικούς και έχει διαταραχή πανικού, δεν αποφεύγει τις ειδικές καταστάσεις ή το χώρο στον οποίο του συνέβη ο πανικός και κάνει φυσιολογική ζωή μεταξύ των επεισοδίων του πανικού. Ο αυτόματος πανικός μπορεί να συμβεί οποιαδήποτε ώρα της ημέρας ή της νύχτας, διαρκεί δευτερόλεπτα ή λεπτά και σπάνια περισσότερο από μια ώρα. Μετά τον πανικό το άτομο είναι καταβεβλημένο και το χαρακτηρίζει υπολειμματικό άγχος που διαρκεί περίπου δύο ώρες. Οι άνθρωποι με πανικό ζητούν συχνά βοήθεια, αλλά όταν την έχουν, συνήθως ο πανικός έχει περάσει (Μπουλουγούρης, 1992).

Τα συμπτώματα του πανικού είναι: δύσπνοια, αίσθημα παλμών, πόνος στο στήθος, αίσθημα πνιγμονής (κόμπος στο λαιμό), ζάλη, αλλοιοπροσωπία και αποπραγματοποίηση, παραισθήσεις, αισθήματα ψύχους ή ζέστης, εξάψεις, ιδρώτας, λιποθυμία, τρεμούλες, φόβος του ατόμου ότι τρελαίνεται ή χάνει τον έλεγχο. Οι κρίσεις πανικού συνήθως διαρκούν από δευτερόλεπτα ως 10 - 15 λεπτά. Σε σπάνιες περιπτώσεις είναι δυνατόν να διαρκέσουν και μερικές ώρες. Η έναρξη και η διακοπή αυτών των συμπτωμάτων γίνεται απότομα (Μπουλουγούρης, 1992).

Για να γίνει η διάγνωση της διαταραχής πανικού πρέπει εκτός από την αιφνίδια έναρξη, το άτομο να παραπονιέται για 4 τουλάχιστον από τα συμπτώματα που προαναφέρθηκαν, να έχει τουλάχιστον μια προσβολή πανικού την εβδομάδα για τέσσερις εβδομάδες ή δύο την τελευταία εβδομάδα, αυτές να συμβαίνουν απροειδοποίητα και να μην κάνει σημαντική αντίδραση αποφυγής (Rachman & Maser, 1988).

Στις απλές και στις κοινωνικές φοβίες ο πανικός είναι αναμενόμενος, γι' αυτό και λέγεται **περιστασιακός πανικός**, εμφανίζεται μόνο στις συγκεκριμένες καταστάσεις που το άτομο φοβάται και επομένως, μπορεί να προβλεφθεί. Τα άτομα με κρίσεις πανικού διακατέχονται συνεχώς από το φόβο «*θα μου συμβεί πάλι;*» (Marks, 1987).

Η μέση συχνότητα εμφάνισης του πανικού είναι 1 - 3 φορές την εβδομάδα. Κάθε πανικός έχει τρεις συντελεστές: φυσιολογικό, υποκειμενικό ή γνωσιακό και συμπεριφοριστικό. Στο φυσιολογικό συντελεστή περιλαμβάνονται η αύξηση του καρδιακού ρυθμού, της ηλεκτρομυογραφικής δραστηριότητας, της μυϊκής αιματικής ροής, της εφίδρωσης και της θερμοκρασίας των χεριών. Συμβαίνει κυρίως τις πρώτες πρωινές ώρες, όταν τα άτομα κοιμούνται. Ο παράγοντας «προσδοκίες» παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την εκδήλωση του πανικού. Το άτομο με προσβολές πανικού κάνει συνεχώς σκέψεις ότι έχει κάποια σωματική αρρώστια ή ότι θα πάθει κάποια αρρώστια και νομίζει ότι χάνει τα λογικά του. Τα σωματικά συμπτώματα που εκδηλώνει τα νιώθει πραγματικά, δεν τα φαντάζεται, όπως πολλοί νομίζουν. Ακόμη παύει να πιστεύει ότι αξίζει και νομίζει ότι έχει χάσει την ικανότητα που είχε πριν, να εκτιμά σωστά την κατάστασή του (Ehlers et. al, 1985).

1.6 Κοινωνική φοβία

Το βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής φοβίας είναι ένας έντονος και επίμονος φόβος ταπείνωσης και αμηχανίας σε κοινωνικές καταστάσεις ή σε καταστάσεις που το άτομο πρέπει να επιτελέσει κάτι μπροστά σε κόσμο. Ονομάζεται αλλιώς και Διαταραχή Κοινωνικού Άγχους (Social Phobia). Συνήθως είναι μια ομάδα προβλημάτων και συνοδεύονται από κατάθλιψη.

Η κοινωνική φοβία είναι το τρίτο σε μέγεθος πρόβλημα σήμερα. Ο φόβος στις καταστάσεις αυτές υφάινεται γύρω από την αίσθηση του ατόμου ότι είναι εκτεθειμένο στην παρατήρηση, στην κριτική ή τον εξουχιστικό έλεγχο των άλλων, ιδιαίτερα αν είναι άγνωστοι. Έτσι φοβάται ότι οι άλλοι θα δουν ότι έχει άγχος ή θα το κρίνουν ως αδύναμο, τρελό ή ηλίθιο. Εάν το άτομο φοβάται να μιλήσει δημόσια, ο φόβος του είναι μήπως οι άλλοι δουν ότι τρέμουν τα χέρια του ή η φωνή του, μήπως λιποθυμήσει ή πανικοβληθεί. Αν φοβάται να συνομιλήσει με άλλους, ο φόβος του μπορεί να είναι ότι δεν θα μπορέσει να μιλήσει, αν φοβάται να φάει, να πιεί ή να

γράφει δημόσια, ο φόβος του μπορεί να είναι ότι θα βρεθεί σε δύσκολη θέση, καθώς οι άλλοι θα δουν τα χέρια του να τρέμουν κ.α. Συμπτώματα άγχους και μάλιστα σωματικά (π.χ. αίσθημα παλμών, τρόμος, ιδρώτες, γαστρεντερική δυσφορία, διάρροια, μυϊκή τάση, κοκκίνισμα κτλ.) είναι σχεδόν πάντα παρόντα και σε σοβαρές περιπτώσεις το άτομο φτάνει σε πανικό. Συχνό είναι το έντονο άγχος αναμονής όπως π.χ. πριν από ένα προγραμματισμένο κοινωνικό ή δημόσιο γεγονός (Marks, 1987).

Γενικά, μπορεί να πει κανείς ότι ένα άτομο έχει κοινωνική φοβία όταν:

- Φοβάται ότι θα γελοιοποιηθεί κάνοντας κάποιο κραυγαλέο ή παράλογο λάθος.
- Δε μπορεί να περπατά μπροστά σε κόσμο.
- Δε νιώθει άνετα με άτομα που δεν γνωρίζει ή όταν φοβάται ότι θα γίνει το κέντρο της προσοχής, όταν π.χ. πρέπει να διασχίσει μια πίστα χορού.
- Δε νιώθει άνετα επειδή δεν ξέρει τι αναμένει ο άλλος από αυτόν.
- Γίνεται νευρικό όταν μιλάει σε κάποιον «ανώτερό του».

Τα παιδιά και οι έφηβοι με κοινωνική φοβία έχουν συνήθως πολύ λίγους φίλους, είναι απρόθυμοι να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και θεωρούνται ήσυχoi και συνεσταλμένοι, τόσο από τους γονείς όσο και από τους συνομηλίκους τους. Στο σχολείο, τα παιδιά με κοινωνική φοβία εμφανίζονται ως ιδιαίτερα φοβισμένα σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων, όπως για παράδειγμα όταν χρειάζεται να διαβάσουν φωναχτά, να πάρουν τον λόγο στην τάξη, να ζητήσουν βοήθεια από το δάσκαλο κ.λπ. Επίσης συχνά αποφεύγουν να πηγαίνουν στις σχολικές εκδρομές και χρειάζονται πολλή ενθάρρυνση προκειμένου να συμμετάσχουν σε ομαδικές εκδηλώσεις. Τα παιδιά αυτά συνήθως περιγράφονται από τους δασκάλους τους ως μοναχικά και απομονωμένα από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Κάκουρος - Μανιαδάκη, 2004).

Παρόμοια αποφευκτική συμπεριφορά είναι πιθανό να εκδηλώνεται ακόμη και στο σπίτι. Τα παιδιά με κοινωνική φοβία ενδέχεται να μην απαντούν στο τηλέφωνο και να απομονώνονται όταν έχουν επισκέπτες στο σπίτι. Συνήθως τα παιδιά με κοινωνική φοβία επιχειρούν με τη συμπεριφορά τους να μείνουν απαρατήρητα, αλλά μέσα από αυτή την προσπάθεια τελικά οδηγούνται στο εντελώς αντίθετο αποτέλεσμα, γίνονται δηλαδή το επίκεντρο της προσοχής των άλλων και αυτό επιδεινώνει την κατάστασή τους. Γενικά τα παιδιά αυτά έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και συχνά βιώνουν το συναίσθημα της απόρριψης (Κάκουρος - Μανιαδάκη, 2004).

Η κοινωνική φοβία μπορεί να αρχίσει στην παιδική ηλικία, τυπικά όμως η έναρξή της τοποθετείται στην ηλικία των 15 ετών. Η φοβία αυτή είναι πιο συχνή στις γυναίκες, σε κλινικό πληθυσμό όμως γενικότερα υπάρχει η ίδια συχνότητα ή είναι πιο συχνή στους άντρες. Οι άνθρωποι με διαταραχή πανικού έχουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό και κατάθλιψη (50 - 60%) απ' αυτούς με κοινωνική φοβία. Το άτομο συνήθως ξεπερνά το πρόβλημα του κοινωνικού άγχους προοδευτικά, συμμετέχοντας στις διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες (Μπουλουγούρης, 1992).

1.7 Ειδικές φοβίες

Ως ειδικές φοβίες ορίζονται οι απλές ή μονοσυμπτωματικές φοβίες που πρακτικά αφορούν οποιοδήποτε αντικείμενο ή κατάσταση. Οι πιο συχνές ειδικές φοβίες είναι: οι φοβίες ζώων, του αίματος, του οδοντιάτρου ή άλλων ιατρικών επεμβάσεων, της χρήσης δημόσιων τουαλετών, του ύψους (ακροφοβία), του θορύβου, της αστραπής - βροντής, της θύελλας, του σκοταδιού, των πτήσεων με αεροπλάνο, των κλειστών χώρων (κλειστοφοβία), ο φόβος να φάει κανείς ορισμένα φαγητά (Marks, 1987). Οι μονοσυμπτωματικές φοβίες, σε αντίθεση με την αγοραφοβία, δεν συνοδεύονται από γενικευμένο άγχος, αυτόματους πανικούς και ψυχολογικές μεταβολές κατά την ηρεμία. Τα περισσότερα είδη των ειδικών φοβιών είναι πιο συχνά στις γυναίκες, αρχίζουν σε οποιαδήποτε ηλικία και είναι δυνατό να διαρκούν για δεκαετίες (Μπουλουγούρης, 1992).

Παράγοντες για την έναρξη της φοβίας μπορεί να είναι τραυματικά γεγονότα, όπως η επίθεση ενός ζώου ή το κλείσιμο ενός ατόμου σε μικρό χώρο, απροσδόκητα περιστατικά, όπως η θέα ενός αυτοκινητιστικού ατυχήματος, ένας σεισμός ή από τον φόβο άλλων ατόμων, συνήθως από τους γονείς ή τα ΜΜΕ.

Μερικές ειδικές φοβίες έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: Οι **ζωοφοβίες**, ενώ εγκαθίστανται εξίσου σε αγόρια και κορίτσια μεταξύ των 2 - 4 ετών, γρήγορα υποχωρούν αλλά με διαφορετικό ρυθμό στα δύο φύλα και αυτό φαίνεται από το ότι ενώ μέχρι το 10^ο έτος της ηλικίας οι ζωοφοβίες είναι το ίδιο συχνές και στα δύο φύλα, μετά από την ηλικία αυτή εμφανίζονται πολύ σπάνια στα αγόρια (Μπουλουγούρης, 1992).



Εικόνα 1.4 Ζωοφοβία, www.psycho-logia.gr

Η φοβία του αίματος ή της παραμόρφωσης αρχικά εκδηλώνεται με ταχυκαρδίες· γρήγορα όμως εγκαθίσταται βραδυκαρδία, πτώση της αρτηριακής πίεσης και λιποθυμία. Η διφασική αυτή αντίδραση του καρδιαγγειακού συστήματος κάνει την παραπάνω φοβία να διαφέρει από τις άλλες ειδικές φοβίες. Πολύ συχνά συγγενείς των ασθενών με τέτοια φοβία, έχουν και αυτοί την ίδια φοβία (Μπουλουγούρης, 1992).



Εικόνα 1.5 Φοβία του αίματος, www.psychotreat.com

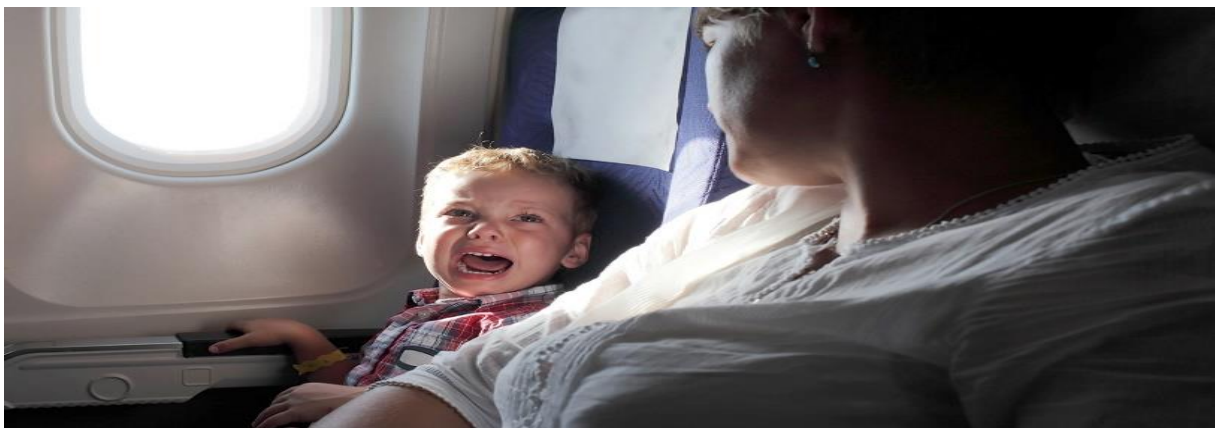
Η φοβία του οδοντιάτρου ανέρχεται στο 5% του γενικού πληθυσμού, ενώ παρόμοια φοβία φαίνεται να είχαν και οι γονείς των παιδιών που έχουν φοβία οδοντιάτρου. Υποστηρίζεται ότι τα άτομα αυτά έχουν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Μπουλουγούρης, 1992).



Εικόνα 1.6 Φοβία του οδοντιάτρου, www.healthweb.gr

Η **φοβία πνιγμού από κατάποση ή από μάσηση διαφόρων τροφών** κάνει το άτομο που την έχει ν' αποφεύγει στερεές τροφές με αποτέλεσμα να χάνει βάρος. Η φοβία αυτή πολλές φορές είναι σύμπτωμα γενικευμένου άγχους ή αγοραφοβίας (Μπουλουγούρης, 1992).

Η **φοβία της πτήσης με αεροπλάνο** μπορεί να κάνει πολύ δύσκολη τη ζωή των ατόμων που η ζωή τους είναι συνδεδεμένες με τη χρήση του αεροπλάνου. Περίπου το 10 % των ανθρώπων που αποφεύγουν να ταξιδεύουν με αεροπλάνο έχουν τέτοια φοβία, αλλά και απ' αυτούς που ταξιδεύουν, το 20 % κάνει το ταξίδι με πολύ άγχος. Η φοβία της πτήσης με αεροπλάνο μπορεί να αφορά μόνο το αεροπλάνο, μπορεί όμως να είναι και ένα σύμπτωμα της αγοραφοβίας (Μπουλουγούρης, 1992).



Εικόνα 1.7 Φοβία πτήσης με αεροπλάνο, www.today.com

Η **φοβία των κλειστών χώρων (κλειστοφοβία)** παρόλο που πολύ συχνά είναι ένα από τα συμπτώματα της αγοραφοβίας, είναι δυνατό να αφορά μόνο τους χώρους αυτούς (ασανσέρ, μετρό κ.λπ.). Ο συγκεκριμένος φόβος αφορά τους κλειστούς χώρους, αλλά πολύ περισσότερο αφορά τη δυνατότητα διαφυγής απ' τους χώρους αυτούς. Για παράδειγμα δεν υπάρχει φόβος όταν ο κλειστοφοβικός βρίσκεται σε ένα μικρό δωμάτιο, αλλά όταν εγκλωβιστεί στο δωμάτιο αυτό. Συνεπώς φαίνεται ότι η κλειστοφοβία συνδέεται άμεσα με την αγοραφοβία.



Εικόνα 1.8 Κλειστοφοβία, www.psychedu.gr

Το ίδιο συμβαίνει και με τη **φοβία του ύψους (ακροφοβία)**, που σε ελαφρά μορφή είναι μια φυσιολογική αντίδραση. Άτομα με ακροφοβία δεν μπορούν να δουν από ψηλά προς τα κάτω ή το αντίθετο, να περάσουν γέφυρες, να ταξιδέψουν με το αυτοκίνητο ή να περπατούν κοντά στο χείλος ενός γκρεμού (Μπουλουγούρης, 1992).

Η **φοβία για το σκοτάδι** αποτελεί έναν από τους μεγαλύτερους και πιο συνηθισμένους φόβους που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί. Οφείλεται στην αβεβαιότητα που έχει ως προς το τι υπάρχει μέσα σε αυτό, καθώς το άγνωστο γεννάει φόβο. Για τα πιο ευαίσθητα παιδιά, το αίσθημα αυτό εμπλουτίζεται με μεγάλες δόσεις φαντασίας, οδηγώντας στον παραλογισμό. Είναι μια φοβία που προκύπτει από συνδυασμό πολλών παραγόντων που προέρχονται από το περιβάλλον του παιδιού. Αν για παράδειγμα εξαρτάται υπερβολικά από τους γονείς, κάθε φορά που μένει στο σκοτάδι, αποχωρίζεται πρόσωπα που το κάνουν να νιώθει ασφάλεια. Επιπλέον μια τραυματική εμπειρία, όπως η τιμωρία να κοιμηθεί μόνο του σε δωμάτιο με χαμηλό φωτισμό, ενδέχεται να δημιουργήσει φοβία για το σκοτάδι, που πιθανόν να μην καταφέρει να απαλλαχθεί ποτέ. Μια καλή πρακτική είναι να αφήνουν οι γονείς αναμμένο ένα μικρό φως στο χώρο του υπνοδωματίου, ώστε με την πάροδο του χρόνου να αισθανθεί πιο άνετα και να μπορέσει να αντιληφθεί την κατάσταση με μεγαλύτερη ωριμότητα (Mc Bride, 1982).



Εικόνα 1.9 Φοβία για το σκοτάδι, www.paidonarogi.gr

Οι **φοβίες των φυσικών φαινομένων** (κεραυνού, καταιγίδας, βροντής, σκοταδιού κ.λπ.) μπορούν να κάνουν δύσκολη τη ζωή ενός ατόμου. Ενδέχεται να κλείνεται στο σπίτι του, αν κρίνει ότι τα καιρικά φαινόμενα δεν είναι ευνοϊκά (Μπουλουγούρης, 1992). Εμφανίζεται συνήθως πριν την ηλικία των επτά ετών και δεν προκύπτει από την εμπειρία κάποιου τραυματικού γεγονότος. Από αυτή τη φοβία υποφέρουν τα περισσότερα παιδιά, καθώς ανησυχούν ότι οι κερανοί πιο συγκεκριμένα, μπορεί να πέσουν πάνω τους καθώς πηγαίνουν με τα πόδια στο σχολείο ή επιστρέφουν στο σπίτι. Εκδηλώνεται συνήθως με κλάμα ή

απροθυμία να πάνε στο σχολείο και προσπαθούν να προβλέψουν τι καιρό θα έχει, κοιτώντας ανά τακτά διαστήματα τον ουρανό (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006)

Ο **φόβος επιτυχίας** είναι ένας φόβος που μπορεί κάποια άτομα να νιώθουν όταν πρόκειται να πετύχουν. Συνήθως σε αυτή την περίπτωση, το άτομο κάνει προσπάθειες να επιτύχει κάτι μέχρι ενός σημείου, όπου αυτό θα χαρακτηριστεί απ' την κοινωνία ως "μέτριο". Εμφανίζεται αρκετά συχνά στα παιδιά, όπου συνήθως κάτω από αυτόν κρύβονται ψυχολογικά τραύματα της παιδικής ηλικίας, όπως αδιάφοροι ή επικριτικοί γονείς και ζητήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης. Χαρακτηριστικά του φόβου επιτυχίας, είναι η έλλειψη στόχων και οι χαμηλές προσδοκίες, η παραίτηση και η αναβλητικότητα (www.therapia.gr). Παράλληλα υπάρχει και ο **φόβος αποτυχίας**. Πρόκειται για την αποφυγή ανάληψης πρωτοβουλιών και δράσης από ένα παράλογο φόβο για το αίσθημα της αποτυχίας. Οφείλεται συνήθως σε υπερεκτίμηση των δυσκολιών και υποτίμηση ή αμφιβολία για τις ικανότητες που διαθέτει το ίδιο το άτομο (www.arsis.gr).

Η **νοσοφοβία**, η φοβία για μια συγκεκριμένη αρρώστια (π.χ. καρκινοφοβία) και η συνεχής ενασχόληση με διάφορα σωματικά συμπτώματα, αναφέρεται στα ιατρικά βιβλία ως «υποχονδρίαση». Η νοσοφοβία και η υποχονδρίαση είναι δυνατό να είναι εκδηλώσεις μόνο φοβικής νεύρωσης, πολύ συχνά όμως είναι συμπτώματα καταθλιπτικής νόσου ή ακόμη και ψύχωσης (Μπουλουγούρης, 1992). Οι αρρωστοφοβικοί ψάχνουν συνεχώς στο διαδίκτυο ή σε άλλες πηγές την ασθένεια από την οποία νομίζουν ότι πάσχουν και επηρεασμένοι από όσα διαβάζουν πιστεύουν ότι έχουν τα συμπτώματά της. Τα παιδιά παραπονούνται συνεχώς ότι πονάνε σε διάφορα σημεία του σώματος και ζητάνε συχνά επιβεβαιώσεις από γονείς και ειδικούς ότι είναι υγιή. Μοιάζει να είναι ιδεοψυχαναγκαστική / καταναγκαστική διαταραχή καθώς η σκέψη της ασθένειας γίνεται εμμονή. Στη φοβία αυτή εντάσσεται και η **μικροβιοφοβία**, ο φόβος δηλαδή για αόρατα σωματίδια, όπως βακτήρια, ιούς, μικρόβια. Συνδέεται συνήθως με κάποια τραυματική εμπειρία της παιδικής ηλικίας, όταν κάποιος για παράδειγμα έτυχε να προσβληθεί ως παιδί από κάποια ασθένεια και έπρεπε να απομονωθεί για ένα διάστημα από τους υπόλοιπους. Η συγκεκριμένη φοβία άρχισε να καταβάλλει μεγαλύτερο ποσοστό ενηλίκων και παιδιών, μετά τις συνέπειες της πανδημίας Covid19.



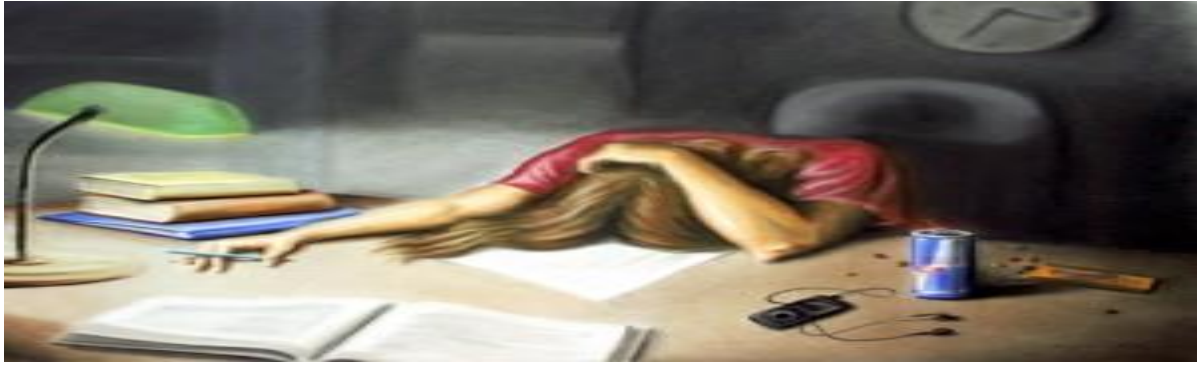
Εικόνα 1.10 Μικροβιοφοβία, www.testpap.com

Οι παραπάνω φοβίες εμφανίζονται και στα παιδιά. Η παρουσία άγχους ή ειδικών φόβων μπορεί να εκδηλώνεται ως:

- Παρατεταμένο ή διαρκές κλάμα.
- Έλλειψη όρεξης και ταραγμένος ύπνος.
- Οξυθυμία και διάθεση οργής.
- Ενούρηση και αδυναμία ελέγχου των κινήσεων.
- Ανεξήγητα σωματικά συμπτώματα, όπως είναι υποτροπιάζοντες πόνοι στην κοιλιά, πονοκέφαλοι και πόνοι στα άκρα ή τις αρθρώσεις.
- Νευρικές συσπάσεις (τικ) και καταπιεστικές παρορμήσεις.

Το άγχος και οι φοβίες συνήθως εξαφανίζονται μέσα σε λίγους μήνες. Ωστόσο, ένα παιδί που έχει υποφέρει από έντονα προβλήματα άγχους και φοβιών, μπορεί αργότερα στη διάρκεια της ζωής του να υποτροπιάσει.

Ο φόβος του μαθητή **πριν και κατά την διάρκεια των εξετάσεων**. Η εποχή των εξετάσεων προκαλεί το μεγαλύτερο άγχος στους ευσυνείδητους μαθητές και μαθήτριες. Τα συμπτώματα για τον συγκεκριμένο φόβο είναι πόνοι στο κεφάλι, στο στομάχι, στην κοιλιά, στους μυς, συχνοουρία, τρέμουλο στα χέρια, πανικός, κοκκίνισμα, σύγχυση, κλάμα, διάσπαση προσοχής, εφιάλτες, άσχημος ύπνος. Επιπλέον διανοητικά συμπτώματα είναι οι αρνητικές σκέψεις, ο αρνητικός μονόλογος που επικεντρώνεται στην αποτυχία και στο πόσο κακός είναι ο εαυτός. Το άγχος εισβάλλει στο συνειδητό, στη σκέψη και στη συμπεριφορά, με λίγα λόγια κάνει τη ζωή και το διάβασμα των τελευταίων ημερών δύσκολο και μειώνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών.



Εικόνα 1.11 Φόβος των εξετάσεων, www.psychologia.gr

Όσον αφορά την θεραπεία αυτής της φοβίας, είναι σημαντικό απ' τη μεριά του μαθητή να μην αρχίζει καταστροφικές σκέψεις του τύπου «δεν ξέρω τίποτα, τα ξέχασα όλα, αποκλείεται να περάσω, θα αποτύχω σίγουρα». Μόλις αυτές οι σχεδόν αυτόματες σκέψεις αρχίζουν να έρχονται στο μυαλό του, πρέπει να τις σταματήσει αμέσως με **διανοητική μεσολάβηση**, δηλαδή λέγοντας στον εαυτό του ότι «έχω διαβάσει όλη τη χρονιά, πήρα καλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα και έχω γερές βάσεις για να τα πάω καλά στις εξετάσεις».

Επιπλέον, μια σειρά χαλαρωτικών ασκήσεων μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση των άγχους. Το μυστικό για να πετύχουν αυτές, είναι να τις ξεκινήσει κανείς με το σκεπτικό ότι είναι αποτελεσματικές και αξίζουν τη χρονική και συναισθηματική επένδυση. Ένα ζεστό μπάνιο δεν είναι χάσιμο χρόνου, αλλά αποτελεσματικός τρόπος χαλάρωσης. Σε συνδυασμό με τη διανοητική μεσολάβηση, δηλαδή το να γίνονται θετικές σκέψεις, καλό είναι να παίρνουν οι μαθητές μερικές βαθιές εισπνοές και εκπνοές, επαναλαμβάνοντας τη θετική σκέψη. Ένας ακόμα θετικός τρόπος, είναι το μπλοκάρισμα του άγχους και η διατήρηση της ψυχραιμίας. Μόλις νιώσουν τα πρώτα σημάδια του πανικού, να επαναλάβουν κάποιες φράσεις όπως «όλα θα πάνε καλά», «ήρεμα», ώσπου να νιώσουν την ηρεμιστική επίδραση των λέξεων.

Ως «**σχολική φοβία**» χαρακτηρίζεται η άρνηση του παιδιού να πάει σχολείο, γιατί εκεί νιώθει έντονες σωματικές και ψυχικές ενοχλήσεις, ενώ όταν μένει στο σπίτι του τα συμπτώματα αυτά εξαφανίζονται. Το παιδί με σχολική φοβία, αποφεύγει καταστάσεις που είναι συνυφασμένες με τη σχολική ζωή (Μπουλουγούρης, 1992). Για την σχολική φοβία όμως, θα γίνει λεπτομερής αναφορά στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Οι φοβικοί ενήλικες και παιδιά έχουν τέτοιες φοβίες σε ποσοστά που κυμαίνονται από 15 - 34%. Συχνά κάνουν συνεχείς εργαστηριακές εξετάσεις και ζητούν επιβεβαίωση για την καλή τους υγεία από τους γιατρούς· οι διαδικασίες όμως αυτές δε βοηθούν, παρά μόνο προσωρινά. Η αιτιολογία των συμπτωμάτων τους είναι πολυπαραγοντική και φαίνεται ότι τα αίτια έχουν σχέση με τη δομή της προσωπικότητάς τους (Μπουλουγούρης, 1992).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Σχολική Φοβία



Εικόνα 2.1 Σχολική Φοβία, www.aegeandoctors.gr

2.1 Ορισμός - Ιστορικό

Η σχολική φοβία είναι μια ιδιαίτερη μορφή φοβίας, γι' αυτό και στην παρούσα εργασία θα αναλυθεί με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Η γέννηση του όρου «σχολειοφοβία» θα πρέπει να αναζητηθεί κάπου στο 1932, όταν ο Αμερικανός ψυχαναλυτής Broadwin ξεχώρισε και απομόνωσε για πρώτη φορά, κάτι που θεώρησε ως «ιδιάζουσα μορφή σκασιαρχείου». Αυτό το κάτι αργότερα βαφτίστηκε ως «σχολειοφοβία» (school phobia) (Johnson, 1941; Bowlby, 1941).

Άλλοι συγγραφείς θεωρούν τον όρο αυτό πολύ συγκεκριμένο, γι' αυτό χρησιμοποιούν τον όρο «σχολική άρνηση». Ορισμένοι, πάλι συγγραφείς προτιμούν τον όρο σχολειοφοβία, για τις περιπτώσεις όμως όπου το παιδί όντως εκδηλώνει κάποιο φόβο που σχετίζεται με το σχολείο και όχι με το άγχος αποχωρισμού (Καΐλα, 1994). Ένας αποδεκτός ορισμός που υπάρχει στο λεξικό ψυχολογικών όρων των Χαυντουμάδη - Πατεράκη (1989) είναι ο εξής:

«Σχολική φοβία είναι η διστακτικότητα ή άρνηση του παιδιού να πάει στο σχολείο, εξαιτίας του άγχους που σχετίζεται με το σχολικό περιβάλλον ή με τον αποχωρισμό απ' τη μητέρα του».

Όπως βλέπουμε ο όρος αυτός μπορεί να ταυτιστεί με τους περισσότερους προαναφερθέντες συγγραφείς, καθώς αναφέρεται τόσο στο άγχος που δημιουργείται στο παιδί απ' το σχολικό περιβάλλον, όσο και σ' αυτό που δημιουργείται με τον αποχωρισμό απ' τη μητέρα του.

Σκόπιμο είναι να αναφερθεί ότι στο Αναθεωρημένο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (DSM-III-R), η σχολική φοβία δεν παρουσιάζεται ως αυτόνομη διαταραχή, αλλά ως μια μορφή των διαταραχών του άγχους αποχωρισμού, οι οποίες

με τη σειρά τους συμπεριλαμβάνονται στις αγχωτικές διαταραχές της παιδικής ηλικίας ή της εφηβείας (American Psychiatric Association, 1987).

2.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά Σχολικής Φοβίας

Συγκριτικά με άλλες ψυχολογικές διαταραχές που εμφανίζονται κατά την παιδική ηλικία, η σχολειοφοβία καταλαμβάνει ένα πολύ μικρό ποσοστό (λιγότερο απ' το 8 %) των περιπτώσεων που εμφανίζονται σε παιδοψυχιατρικές κλινικές. Άλλοι ειδικοί πιστεύουν ότι το ποσοστό είναι γύρω στο 1 - 2 % του μαθητικού πληθυσμού (Kennedy, 1965; Durlak, 1992) και κάποιοι άλλοι ότι είναι λιγότερο από 1% (Miller, Barret & Hampe, 1974).

Η μικρή απόκλιση που δείχνουν μεταξύ τους όσοι ερευνητές ασχολούνται με το αντικείμενο της σχολικής φοβίας, είναι φανερή και όσον αφορά το θέμα της ηλικιακής ομάδας ως προς την οποία εμφανίζεται, αλλά και κορυφώνεται το φαινόμενο. Συγκεκριμένα, κάποιοι ερευνητές πιστεύουν ότι η σχολειοφοβία παρουσιάζεται σε μεγαλύτερο εύρος στο δημοτικό σχολείο, εντοπίζονται περιστατικά και στο γυμνάσιο, αλλά το φαινόμενο κορυφώνεται γύρω στα έντεκα χρόνια (Herbert, 1991; Καΐλα, 1994). Μ' αυτή την άποψη δείχνει τα ταυτίζεται και ο Μπουλουγούρης (1992) .

Ο Παρασκευόπουλος (1987) αναφέρει ότι η σχολική φοβία μπορεί να εμφανιστεί σε οποιαδήποτε ηλικία, κυρίως όμως στη Β' Δημοτικού. Τέλος, ο Herson (1977) προσδιορίζει τρεις ηλικιακές ομάδες που εντάσσονται στην υψηλότερη συχνότητα αυτής της διαταραχής. Η πρώτη παρατηρείται μεταξύ 5 - 7 ετών, δηλαδή με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και σχετίζεται με αυτό που ονομάζεται «άγχος αποχωρισμού», για το οποίο θα γίνει πιο λεπτομερής αναφορά παρακάτω σχετικά με τα αίτια του προβλήματος. Η δεύτερη ομάδα παρουσιάζεται στην ηλικία των 11 ετών, με τη μετάβαση και τις επιπτώσεις της από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο. Η τρίτη προσδιορίζεται στην ηλικία των 14 ετών και πάνω και σχετίζεται με πιο σοβαρές ψυχικές διαταραχές όπως η κατάθλιψη.

Η θεωρία αυτή του Herson φαίνεται πιο πλήρης απ' τις υπόλοιπες, καθώς περικλείει και τα δύο βασικά χαρακτηριστικά του όρου «σχολική φοβία» (άγχος αποχωρισμού, σχολικό περιβάλλον).

Αντίθεση όμως στις απόψεις των ειδικών υπάρχει και όσον αφορά την συχνότητα εμφάνισης της σχολικής φοβίας ανάμεσα στα δύο φύλα. Ο Μπουλουγούρης (1992) αναφέρει ότι η σχολειοφοβία εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια, αντίθετα με την άποψη του Paradise (1984), που πιστεύει ότι η συχνότητα είναι μεγαλύτερη στα κορίτσια. Στη μέση αυτών των απόψεων, τοποθετούνται οι ερευνητές Costin & Draguns (1989), Durlak (1992), οι οποίοι

πιστεύουν ότι η συχνότητα εμφάνισης τον φαινομένου είναι ίδια για αγόρια και κορίτσια, παρόλο που τα εν γένει ψυχολογικά προβλήματα υπάρχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό στα αγόρια.

Ωστόσο υπάρχουν και ερευνητές που πιστεύουν ότι η συχνότητα του φαινομένου είναι μεγαλύτερη στα κορίτσια, ερμηνεύοντας το σαν αποτέλεσμα της κοινωνικής αντίληψης απέναντι στα δυο φύλα (Καΐλα, 1994). Υπάρχει γενικότερα η λανθασμένη άποψη ότι τα κορίτσια είναι το «ασθενές φύλο», αυτό που φοβάται ευκολότερα, ενώ τα αγόρια δεν πρέπει να διακατέχονται από φόβο, ακόμα όμως και αν αυτό γίνεται, δεν πρέπει να το δείχνουν.

Ενδιαφέρουσα, είναι η συσχέτιση που κάνει ο Blagg (1977) ανάμεσα στη σειρά γέννησης του παιδιού μέσα στην οικογένεια με την εμφάνιση της σχολειοφοβίας. Συγκεκριμένα πιστεύει ότι έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να παρουσιάσουν σχολική φοβία, κυρίως τα παιδιά που γεννιούνται κατά σειρά τελευταία. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι και τα πρωτότοκα, αλλά και τα μοναχοπαιδιά δεν παρουσιάζουν μεγάλο ποσοστό σχολειοφοβίας.

Κοινωνικό - οικονομική κατάσταση και νοημοσύνη του παιδιού δεν φαίνεται να έχουν συνάφεια με το φαινόμενο της σχολικής φοβίας. Αντίθετα, είναι δυνατόν να εμφανιστεί σχολειοφοβία και σε πολύ νοήμονα παιδιά. Αν και κανείς θα προσδοκούσε ότι το φαινόμενο θα ήταν πιο σύνθητες μεταξύ των παιδιών που αντιμετωπίζουν σχολική αποτυχία, τυπικά συμβαίνει το αντίθετο (Καΐλα, 1994).

Σχετικές μελέτες των Last, Francis, Heresen, Kazdin και Strauss (1987), έδειξαν ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στη σχολική φοβία και σε δύο μεταβλητές, όπως του φύλου και της κοινωνικό - οικονομικής προέλευσης. Συγκεκριμένα, το άγχος αποχωρισμού παρουσιάζεται συχνότερα σε προεφηβικά κορίτσια, με χαμηλή οικογενειακή προέλευση, ενώ η σχολειοφοβία σε μετεφηβικά κορίτσια, οικογενειών με ανώτερο κοινωνικό - οικονομικό υπόβαθρο.

Ολοκληρώνοντας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του φαινομένου, φαίνεται ότι ο δείκτης σχολικής φοβίας δεν είναι ίδιος για όλα τα κράτη. Μπορεί το άγχος αποχωρισμού απ' τη μητέρα να είναι κοινό και σχεδόν βέβαιο (αλλού περισσότερο και αλλού λιγότερο) για όλα τα παιδιά του κόσμου, δεν συμβαίνει όμως το ίδιο για το φόβο που δημιουργείται στο παιδί απ' το σχολικό περιβάλλον. Κάθε χώρα έχει δικό της εκπαιδευτικό σύστημα και ανάλογη διαμόρφωση σχολικού περιβάλλοντος. Είναι φυσικό λοιπόν σε χώρες με λιγότερο οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (όπου ίσως δεν υπάρχουν τα χρήματα για αυτήν την οργάνωση), να είναι μεγαλύτερος ο δείκτης σχολικής φοβίας, καθώς το δυσμενές σχολικό περιβάλλον θα γεννάει φοβίες στο παιδί για το σχολείο γενικότερα.

2.3 Κλινικά χαρακτηριστικά σχολειοφοβικού παιδιού

Η εκδήλωση σχολικής φοβίας μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους. Το παιδί δείχνει απροθυμία ή διστακτικότητα να πάει στο σχολείο ή το αρνείται κατηγορηματικά. Η άρνησή του εκδηλώνεται με δισταγμό να ξεκινήσει για το σχολείο και παρουσιάζει έκδηλα σημεία άγχους όσο πλησιάζει η ώρα ή πιέζεται απ' τους γονείς του, που μπορεί να κορυφωθούν σε πανικό (Ιεροδιακόνου, 1991).

Το ακόλουθο κείμενο του Broadwin είναι διαφωτιστικό σχετικά με τα γνωρίσματα των σχολειοφοβικού μαθητή :

«Το παιδί απουσιάζει από το σχολείο για περιόδους που ποικίλλουν από μερικούς μήνες μέχρι ένα έτος. Η απουσία είναι συστηματική. Οι γονείς γνωρίζουν πάντα που είναι το παιδί. Είναι με τη μητέρα ή κοντά στο σπίτι. Ο λόγος της απουσίας είναι ακατανόητος και για τους γονείς και για το σχολείο. Το παιδί ενδέχεται να υποστηρίξει ότι φοβάται να πάει στο σχολείο, ότι φοβάται τον δάσκαλο ή ακόμη να πει ότι δεν γνωρίζει γιατί δε θα πάει στο σχολείο. Όταν βρίσκεται στο σπίτι, είναι ευτυχισμένο και προφανώς ξέγνοιαστο. Όταν πιέζεται να πάει στο σχολείο, είναι αξιολύπητο, φοβισμένο και με την πρώτη ευκαιρία τρέχει στο σπίτι, παρά τη βεβαιότητα της σωματικής τιμωρίας». (Yule, 1989).

Τα σχολειοφοβικά παιδιά παρουσιάζουν επίσης και διαταραχές κατά τη διάρκεια του ύπνου. Πέραν των νυχτερινών τους ανησυχιών, τα παιδιά αυτά ξυπνούν επίσης πολύ νωρίς, σκέφτονται συνεχώς «τα προβλήματά τους» και όταν αρχίσει το μάθημα, είναι ήδη κουρασμένα και δεν μπορούν να συγκεντρωθούν (Εμπερλάιν, 1979).



Εικόνα 2.2 Σχολική Φοβία, www.psychologynow.gr

Για τις μικρότερες ηλικίες (νηπιαγωγείο), το σχολειοφοβικό παιδί, βιώνει έναν δραματικό αποχωρισμό απ' την μητέρα του, όταν φτάσει στο σχολείο. Συγκεκριμένα το παιδί βάζει

δυνατές φωνές, μόλις απομακρυνθεί λίγο η μητέρα του, την κρατά σφιχτά. Δεν μπορεί να την αφήσει από φόβο. Συχνά κλείνεται στον εαυτό του, παρουσιάζει εσωστρέφεια, περνά μια αρνητική απαισιόδοξη ή μελαγχολική φάση. Απομονώνεται από τους άλλους, δεν εκδηλώνεται και τελικά έχει αδυναμία στην επικοινωνία του με τους άλλους ανθρώπους. Αυτή η εσωστρέφεια οδηγεί π.χ. στο να το αφήνουν τα άλλα παιδιά μόνο του, να το χτυπάνε μερικές φορές, χωρίς λόγο και χωρίς να αμύνεται (Εμπερλάιν, 1979).



Εικόνα 2.3 Σχολικός εκφοβισμός, www.europeanprogress.gr

Το παιδί με τη σειρά του μπορεί να παραπονεθεί ότι υφίσταται αυτή την κοροϊδία ή χειροδικία απ' τους συμμαθητές του, πολλές φορές όμως οι ισχυρισμοί του μπορεί να είναι ψευδείς για να γλιτώσει το σχολείο. Ισχυρίζεται επίσης ότι ο δάσκαλος είναι αυστηρός, ότι αδυνατεί να συμμετάσχει στο μάθημα της γυμναστικής κ.ά. Τα μικρότερα παιδιά, δεν παρέχουν καμία εξήγηση ως προς την απροθυμία για τη σχολική τους φοίτηση (Καΐλα, 1994) .

Ενώ λοιπόν τα σχολειοφοβικά παιδιά παρουσιάζουν λογικοφανείς δικαιολογίες για να μην πάνε στο σχολείο, που τις περισσότερες φορές δεν ισχύουν και δεν πείθουν τους γονείς και το σχολείο, εν τούτοις πάσχουν από αληθινές γαστρεντερικές διαταραχές. Αισθάνονται πόνο στην κοιλιά και κάνουν επίσης εμετό (Εμπερλάιν, 1979).

Παράλληλα, υπάρχουν και άλλες σωματικές ανωμαλίες, για τα οποίες όμως δεν συγκροτείται επαρκής ιατρική δικαιολογία. Συνήθως προηγείται μια αυξανόμενη ένταση, η οποία εξειδικεύεται ως ευερεθιστότητα, νευρικότητα, ανησυχία, κλάμα, διάρροια, ταχυκαρδία, πονοκέφαλο, δυσκολίες στο φαγητό κ. ά. Τα συμπτώματα αυτά επιδεινώνονται όσο πλησιάζει η ώρα του σχολείου, μαζί με την επιμονή των γονιών ότι το παιδί πρέπει οπωσδήποτε να φύγει απ' το σπίτι. Οι τελευταίοι πολλές φορές αγχωμένοι απ' την εικόνα αυτή, υποχωρούν και επιτρέπουν στο παιδί να μείνει στο σπίτι (Καΐλα, 1994).

Έτσι υπάρχει μια προσωρινή ανακούφιση και βελτίωση της διάθεσης του παιδιού. Τα συμπτώματα υποχωρούν, αλλά θα εμφανιστούν το βράδυ, όπου το παιδί το απασχολεί η επόμενη σχολική μέρα, που οφείλει να ετοιμαστεί για το σχολείο. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα

Σαββατοκύριακα και τις αργίες, το σχολειοφοβικό παιδί είναι εντελώς απαλλαγμένο από σωματικά συμπτώματα (Καΐλα, 1994) .

2.4 Τύποι Σχολικής Φοβίας

Όσον αφορά τους τύπους σχολικής φοβίας, δεν φαίνεται να υπάρχουν σαφή διαχωριστικά χαρακτηριστικά που να είναι αποδεκτά από όλους τους μελετητές του αντικειμένου. Οι ερευνητές Coolidge, Hahn, Peck (1957), Paradise (1984) και Durlak, (1992) αναφέρουν δύο τύπους σχολικής φοβίας:

α) Τον **οξύ τύπο**, όπου η διαταραχή εμφανίζει μια γρήγορη και δραματική έναρξη, είναι λογικά οριοθετημένη, δεν προηγείται ιστορικό άλλης ψυχολογικής διαταραχής, τείνει να εκδηλώνεται στα μικρότερες τάξεις (ηλικία 5 - 8 ετών και βαθμιαία υποχωρεί). Αυτή η μορφή σχολειοφοβίας δεν επηρεάζει την επαρκή λειτουργικότητα σε άλλους τομείς της ζωής του παιδιού. Πρόκειται για άτομα που την ξεπερνούν με φυσιολογική βοήθεια, εντός τριών μηνών απ' την εμφάνιση των συμπτωμάτων.

β) Το **χρόνιο τύπο**, όπου η διαταραχή είναι πιο διάχυτη και γενικευμένη, εξακολουθεί να ταλανίζει το παιδί, κορυφώνεται στις μεγαλύτερες τάξεις (ηλικίες 10 - 13 ετών) και η πρόγνωσή της δεν είναι εύκολη. Σ' αυτόν τον τύπο, οι διαταραχές επεκτείνονται και σε άλλες εκφάνσεις (κοινωνικές) της ζωής του ατόμου. Ακόμα, ο χρόνιος σχολειοφοβικός τύπος, διακρίνεται σε αντίθεση με τον οξύ, σε ασθενέστερη προσωπικότητα και τα συμπτώματα διαρκούν συχνά περισσότερο από τρεις μήνες, προτού ζητηθεί επαγγελματική στήριξη. Ενώ στο οικογενειακό ιστορικό των χρόνιων τύπων και μάλιστα στους γονείς τους, μαρτυρούνται δείγματα ψυχικών διαταραχών.

Ο Johnson (1941) κινούμενος παράλληλα σ' αυτόν τον άξονα, τόνισε ότι υπάρχουν βέβαια οι δύο αυτοί τύποι, ανάμεσά τους όμως δεν υπάρχει διαφορά ποιότητας, αλλά διαφορά στη σοβαρότητα της κατάστασης και στο βαθμό έντασής της.

Την αντίθεσή τους με τον Johnson, εξέφρασαν οι Coolidge, Willer, Tessman και Waldfoegen (1957), οι οποίοι θεωρούν ότι δεν υπάρχουν ξεκάθαροι τύποι, αλλά ευρείας κλίμακας διαβαθμίσεις συγκινησιακής διαταραχής, η οποία κυμαίνεται από πρόσκαιρες καταστάσεις άγχους, μέχρι σοβαρές χαρακτηρολογικές διαταραχές, που προσεγγίζουν την ψύχωση.

Ο Kennedy (1965) έδωσε μια γενικότερη εικόνα, περιγράφοντας κάποια χαρακτηριστικά με βάση τα οποία η σχολική φοβία κατηγοριοποιείται σε δυο τύπους. Τα βασικά αυτά χαρακτηριστικά είναι:

- νοσηροί φόβοι που συνδυάζονται με τη σχολική παρακολούθηση,
- σωματικά παράπονα,
- συμβιωτική σχέση με την μητέρα, άγχος αποχωρισμού, άγχη για καταστάσεις, αντικείμενα, πρόσωπα,
- σύγκρουση μεταξύ γονιών και σχολείου

Οι δυο τύποι που διαμορφώνονται με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά δεν ονομάζονται ξεκάθαρα, οικοδομούνται όμως με δέκα διαφορετικά (ως προς τους δυο τύπους) συμπτώματα. Για να γίνει η διάγνωση της σχολειοφοβίας απαιτείται η εμφάνιση τουλάχιστον επτά συμπτωμάτων. Τα συμπτώματα αυτά των δύο τύπων που παραθέτει ο Kennedy (1965) αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Τύπος 1	Τύπος 2
1. Η παρούσα αδιαθεσία συνιστά το πρώτο επεισόδιο.	Δεύτερο, τρίτο ή τέταρτο επεισόδιο.
2. Έναρξη τη Δευτέρα ως επακόλουθο αρρώστιας από την προηγούμενη Πέμπτη ή Παρασκευή.	Έναρξη τη Δευτέρα, ως επακόλουθο μικρής αδιαθεσίας.
3. Οξεία έναρξη.	Σταδιακή έναρξη.
4. Χαμηλή ένταση.	Υψηλή ένταση.
5. Εκφρασμένη ανησυχία με θέματα θανάτου.	Το θέμα του θανάτου δεν εμφανίζεται.
6. Ανησυχία για την υγεία της μητέρας πραγματική ή φανταστική.	Δεν υφίσταται θέμα.
7. Επαρκής επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς.	Ελλιπής συμπεριφορά.
8. Οι γονείς εμφανίζονται ψυχικά υγιείς.	Η μητέρα εκδηλώνει νευρωτική συμπεριφορά, ο πατέρας χαρακτηριστική διαταραχή.

9. Ο πατέρας αναπτύσσει ανταγωνιστικότητα σ' ότι αφορά θέματα του σπιτιού.	Ο πατέρας αδιαφορεί για το σπίτι ή τα παιδιά.
10. Οι γονείς κατανοούν τα δυναμικά της οικογένειας.	Οι γονείς δύσκολα συνεργάζονται με τον θεραπευτή.

Πίνακας 2.1. Τα συμπτώματα των δύο τύπων σχολικής φοβίας κατά τον Kennedy (1965).

Παρατηρώντας σχολαστικά τον πίνακα, βλέπουμε ότι δεν δίνονται πειστικές «εξηγήσεις» για όλες τις κατηγορίες, τόσο ως προς τη σαφήνεια και τη λειτουργικότητα των όρων, όσο και ως προς την αντικειμενικότητα, συνεπώς της αξιολόγησής τους. Για παράδειγμα, δεν έχει καθοριστεί επακριβώς η κατηγορία «καλή επικοινωνία γονιών» ή η «ανταγωνιστική στάση του πατέρα», έτσι ώστε να στρατολογούνται ποικίλοι προσανατολισμοί στην εκτίμηση. Επιπλέον η τελευταία κατηγορία, αφορά την θεραπεία και όχι τη διάγνωση (Καϊλα, 1965).

Ο Herson (1977) με βάση το κριτήριο της οικογενειακής δυναμικής διέκρινε τους εξής τρεις τύπους σχολικής φοβίας:

α) Ο πρώτος τύπος, ο οποίος χαρακτηρίζεται από μια υπέρ επιεική μητέρα, έναν παθητικό πατέρα και ένα παιδί που είναι απαιτητικό στο σπίτι και δειλό στο σχολείο.

β) Ο δεύτερος τύπος που έχει ως δυναμική μια υπέρ εξουσιαστική μητέρα, έναν παθητικό πατέρα και ένα παιδί υπάκουο στο σπίτι και δειλό στο σχολείο.

γ) Ο τρίτος τύπος όπου υπάρχει μια υπέρ επιεικής μητέρα, ένας αυστηρός πατέρας και ένα παιδί που εμφανίζεται πρόθυμο στο σπίτι και φιλικό στο σχολείο.

Αν ερμηνευθούν οι παραπάνω «οικογενειακοί» τύποι, ως προς την σχολειοφοβία (και έχοντας ως άξονα ότι για να κατανοηθεί ένα φαινόμενο θα πρέπει να μελετηθεί σε σχέση με το περιβάλλον του), γίνεται κατανοητό ότι η συζυγική σχέση των γονιών του παιδιού που πάσχει από σχολική φοβία, βασίζεται σε μια διαντίδραση. Συγκεκριμένα, στον δεύτερο και τρίτο τύπο υπάρχει μια δύσκαμπτη, συμπληρωματική μορφή, όπου η σχέση θεμελιώνεται στη διαφορά (ο ένας ενεργητικός ο άλλος παθητικός). Στον πρώτο τύπο ισχύει το αντίθετο, έχουμε δηλαδή μια δύσκαμπτη συμμετρική σχέση, βασισμένη περίπου στην ομοιότητα (υπερβολική επιείκεια - παθητικότητα).

Ο Weiss & Cain (1964) συμφωνώντας εν μέρει με τον Herson (ως προς τα οικογενειακά κριτήρια) έδωσαν δύο τύπους σχολειοφοβίας, που βασίζονται στη σχέση μητέρας - παιδιού.

Στον πρώτο τύπο έχουμε μια υπερπροστατευτική μητέρα και ένα υπερ εξαρτημένο παιδί, στο δεύτερο τύπο μια απορριπτική μητέρα και ένα υπερ εξαρτημένο παιδί.

Ο Smith (1970) διαμόρφωσε τρεις τύπους σχολειοφοβίας με βάση τα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα παιδιά, αλλά και με ηλικιακά κριτήρια. Οι τρεις αυτοί τύποι (ομάδες ατόμων) είναι οι εξής:

α) Όσα εκδηλώνουν άγχος αποχωρισμού και ηλικιακά τοποθετούνται κάτω απ' το όριο των 8 ετών.

β) Όσα πάσχουν από σχολική φοβία, δεν έχουν παρουσιάσει προηγούμενα συμπτώματα της διαταραχής και είναι παιδιά ηλικιωμένων γονιών, η ηλικία τους κυμαίνεται από 8 ετών ως και την προεφηβεία.

γ) Έφηβοι που εκδηλώνουν στοιχεία κατάθλιψης ή απόσυρσης, συνήθως συνδεδεμένης με φόβο αποτυχίας.

Ο Ιεροδιάκονος (1991) έχοντας και αυτός κριτήρια κυρίως ηλικιακά, παρουσιάζει τρεις ζώνες στις οποίες παρουσιάζεται η σχολική φοβία:

α) 5 - 6 ετών, με την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο ή το δημοτικό σχολείο.

β) 7 - 8 ετών, δηλαδή στους μαθητές Γ - Δ Δημοτικού ή και μεγαλύτερων τάξεων.

γ) Γύρω στα 15 χρόνια, δηλαδή στην προεφηβεία ή στην εφηβεία, οπότε συνδέεται με ψυχικές παθήσεις ή αντικοινωνική συμπεριφορά.

Η ερευνητική ομάδα των Yule, Hersov, Treseder (1980) ανέφερε ότι υπάρχουν τρεις υποομάδες, που αναπόφευκτα παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους:

α) άτομα που εκδηλώνουν άγχος αποχωρισμού με την είσοδό τους στο σχολείο· το γεγονός αυτό περιπλέκεται με το «φτωχό» χειρισμό των γονιών.

β) η σχολειοφοβία λειτουργεί σ' ένα ευάλωτο άτομο και προσφέρεται ως επακόλουθο μιας καθοριστικής αλλαγής στο σχολείο. Συχνά το φλέγον πρόβλημα ερωτοτροπεί με προσθετικά άγχη - ανησυχίες από τα δυναμικά των οικογενειακών σχέσεων.

γ) η εμφάνιση του προβλήματος σε μεγαλύτερα παιδιά που για εννέα χρόνια έχουν ήδη παρακολουθήσει το σχολείο, σημασιοδοτεί πιο επικίνδυνες επιπτώσεις για το άτομο, υποδηλώνοντας ενίοτε κατάθλιψη ή σχιζοφρένεια.

Ο Shapiro & Jegede (1973) έριξαν βάρος στα αισθήματα και τις στάσεις του ίδιου του παιδιού απέναντι στη σχολική φοβία και έκαναν έναν διαχωρισμό ανάμεσα στον σχολειοφοβικό και

στον σκασιάρχη. Ο σκασιάρχης φεύγει ενσυνείδητα απ' το σχολείο για να κάνει κάτι πιο διασκεδαστικό, εν αγνοία των γονέων του. Ο σχολειοφοβικός δεν πάει στο σχολείο με την συγκατάθεση των γονέων του. Ανάμεσα στον σκασιάρχη και το σχολειοφοβικό μαθητή υπάρχουν διαφορές στην προσωπικότητα, στην οικογενειακή και κοινωνική κατάσταση και στην επίδοση στο σχολείο, γι' αυτό και πρέπει να αντιμετωπίζονται διαφορετικά (Herbert, 1989; Καϊλα, 1994).

Κινούμενοι στα ίδια ερευνητικά μονοπάτια οι Blagg (1977) και Yule (1989) με μεταγενέστερες μελέτες, αποκάλυψαν και μια τρίτη κατηγορία παιδιών (ανάμεσα στον σκασιάρχη και τον σχολειοφοβικό), που δεν εκδηλώνουν νευρωτικές διαταραχές, ούτε διαταραχές στην συμπεριφορά. Αρνούνται τη σχολική φοίτηση με τη συγκατάθεση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, προέρχονται από οικογένειες που δίνουν ελάχιστη αξία στην φοίτηση στο σχολείο. Για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη κατηγορία καταχωρήθηκε ως «πολιτιστική άρνηση».

2.5 Αιτιολογία της Σχολικής Φοβίας

Η αιτιολογία της σχολικής φοβίας (όπως συμβαίνει και με άλλες συναισθηματικές διαταραχές) είναι συχνά πολυπαραγοντική. Παράγοντες πρόκλησης φόβου στα παιδιά μπορεί να είναι οι δάσκαλοι, οι συμμαθητές, η αποτυχία στα μαθήματα, ο αποχωρισμός απ' τους γονείς, το μέγεθος του σχολείου, οι εξετάσεις, οι εξωπραγματικές προσδοκίες και οι υπερβολικές πιέσεις των γονέων, οι μαθησιακές δυσκολίες, η κατάθλιψη του ίδιου του παιδιού κ.λπ. Πολλοί θεωρούν ότι η σχολική φοβία είναι ουσιαστικά η εκδήλωση του άγχους αποχωρισμού του παιδιού, το οποίο στεναχωριέται για τον πιθανό θάνατο κάποιου αγαπημένου του προσώπου ή φοβάται ότι κάτι πολύ άσχημο θα του συμβεί (Μπουλουγούρης, 1992).

Ας όμως εξεταστούν τα δεδομένα πιο συγκεκριμένα, τα διαγωνίσματα, η βαθμολογία, ο μη προβιβασμός, σημαίνουν για τους μαθητές μια αλυσίδα απογοητεύσεων. Τα παιδιά χάνει την αυτοπεποίθησή του, συχνά μαζί μ' αυτή και την ικανότητα να προχωρήσει στο σχολείο, ενώ σύμφωνα με τα τεστ και με βάση τις δυνατότητές του, θα μπορούσε να είναι ένας καλός μαθητής. Ένα παιδί, που γράφει πάντα άσχημα στα διαγωνίσματα, που οι βαθμοί του συγκρίνονται με τους καλούς βαθμούς των άλλων, μακροπρόθεσμα αποθαρρύνεται. Κι αυτό δεν ανταποκρίνεται με το ρητό του Πεσταλότσι, που λέει: *«Μη συγκρίνεις ποτέ ένα παιδί με άλλα, παρά μόνο με αυτό το ίδιο»*. Ο καταναγκασμός και η πίεση για απόδοση, προκαλούν τη σχολική φοβία και τη φοβία για το μέλλον (Εμπερλάιν, 1979).

Παρά όμως αυτές τις διαφορετικές προσεγγίσεις, κοινή παραδοχή αποτελεί η άποψη ότι οι ενδοοικογενειακές σχέσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της σχολικής φοβίας (Paradise, 1984). Παρακάτω θα προσεγγισθεί η αιτιολογία της σχολικής φοβίας με βάση διάφορες θεωρίες.

2.5.1 Συστημική θεωρία

Η συστημική θεωρία εξετάζει την οικογένεια σαν ένα σύστημα και θεωρεί τη σχολική φοβία ως σύμπτωμα της δυσλειτουργίας αυτού του συστήματος. Οι σχέσεις των μελών της οικογένειας είναι δύσκαμπτες και αδιαφοροποίητες. Η δυσπροσαρμοστικότητα της οικογένειας γίνεται ιδιαίτερα εμφανής, όταν το παιδί χρειάζεται ν' απομακρυνθεί απ' το σπίτι και να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον. Η ένταξη αυτή διαμορφώνει ρήγμα στον οικογενειακό ιστό, από το γεγονός ότι ένα μέλος «βγαίνει έξω». Πρόκειται για μια νέα κατάσταση που το σύστημα (η οικογένεια) οφείλει να αντιμετωπίζει αναζητώντας μια νέα ισορροπία. Μια υγιής οικογενειακή δυναμική, στο επίπεδο της αλλαγής, θα μπορέσει να επεξεργαστεί το γεγονός και να κατακτήσει την καινούρια ισορροπία. Το δύσκαμπτο όμως σύστημα που προαναφέρθηκε, δεν επιτρέπει στο παιδί να εκτιμήσει τη διαφοροποιημένη χρήση εξουσίας και απ' τους δυο γονείς, που θα το βοηθήσει στην εξατομίκευση και την κοινωνικοποίησή του. Έτσι θα εμφανιστεί ως σύμπτωμα η φοβία, η οποία θα υποχωρήσει μόλις αποκατασταθεί η ισορροπία (λ.χ. όταν η μητέρα θα δεχτεί την απομάκρυνση του παιδιού και θα συμπορευτεί με τον πατέρα) ή θα συνεχιστεί, δημιουργώντας μια νέα παθολογική δομή (λ.χ. η μητέρα θα νοιάζεται ακόμη περισσότερο για το παιδί της, ίσως εμποδίζοντας τη σχολική προσαρμογή του, ενώ η ίδια θα απομακρυνθεί ακόμη περισσότερο απ' τον πατέρα) (Καΐλα, 1994).

2.5.2 Θεωρία της αυτοαντίληψης

Οι Leventhal & Sills (1964) διαπίστωσαν ότι η σχολική φοβία δεν είναι συχνότερη στις νεότερες ηλικίες και ότι το άγχος αποχωρισμού δεν εκδηλώνεται σε άλλους τομείς της ζωής του ατόμου, εκτός απ' την άρνησή του να πάει στο σχολείο. Υποστηρίζουν ότι η σχολική φοβία είναι αποτέλεσμα του άγχους που βιώνουν τα παιδιά, λόγω των υψηλών προσδοκιών που αναμένουν απ' αυτά γονείς και δάσκαλοι. Τα παιδιά υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους κι έχουν διαμορφώσει μια μη ρεαλιστική αυτοεικόνα. Καθώς δεν μπορούν ν' ανταποκριθούν σ' αυτές τις εξωπραγματικές απαιτήσεις, καταβάλλονται από άγχος και ανασφάλεια, που οδηγεί στη σχολική φοβία.

2.5.3 Ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις

2.5.3.1 Ψυχανάλυση

Οι ψυχοδυναμικές θεωρίες στηρίζονται στην άποψη ότι η παθολογική συμπεριφορά είναι το εμφανές αποτέλεσμα μη συνειδητών ενδοψυχικών συγκρούσεων, που διακυβερνούν το ψυχικό σύστημα του ανθρώπου. Οι συγκρούσεις αυτές έχουν συνήθως την αφετηρία τους στις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας (Παρασκευόπουλος, 1988).

Η κύρια ψυχοδυναμική θεωρία είναι η Ψυχανάλυση του Freud. Ο Freud υποστήριξε ότι ο ανθρώπινος ψυχισμός, η προσωπικότητα, αποτελείται από τρία αλληλεξαρτώμενα στρώματα: το Εκείνο (id), το Εγώ (ego) και το Υπερεγώ (Superego). Το Εκείνο είναι το ασυνείδητο μέρος της ψυχικής ζωής και περιλαμβάνει τα ένστικτα, τις πρωτόγονες ορμές και τις απωθημένες επιθυμίες. Το Εγώ είναι το λογικό τμήμα της προσωπικότητας, το συνειδητό μέρος τον ψυχικού οργάνου και περιλαμβάνει τις διάφορες ικανότητες, αντιληπτικές - γνωστικές, με τις οποίες το άτομο γνωρίζει τον κόσμο γύρω του, σκέφτεται και ενεργεί. Το Υπερεγώ είναι το ηθικό μέρος τον ψυχικού οργάνου και περιλαμβάνει το σύνολο των κανόνων που διέπουν τις πράξεις τον ανθρώπου, όπως τους ορίζει η κοινωνία (Παρασκευόπουλος, 1988).

Για να υπάρξει ψυχική ηρεμία και υγεία, πρέπει τα τρία αυτά στοιχεία να βρίσκονται σε αρμονική ισορροπία: το Εγώ να ικανοποιεί τις ανάγκες του Εκείνο, με τρόπο λογικό και ηθικό, αποδεκτό από το Υπερεγώ. Συχνά όμως οι ενστικτώδεις επιθυμίες του id, συγκρούονται με τις επιταγές του Υπερεγώ και τις απαιτήσεις της πραγματικότητας (του Εγώ), (Παρασκευόπουλος, 1988) .

Μέσα απ' την προσπάθεια που κάνει το άτομο να αντιμετωπίσει το άγχος που προέρχεται απ' τις συγκρούσεις αυτές, γεννιέται η φοβία. Πιο συγκεκριμένα οι φοβίες, κατά τον Freud, είναι μια άμυνα ενόπιον του άγχους που προκαλείται από καταπιεσμένες ενόρμησης του id και ιδιαίτερα της libido (γενετήσιος ορμή). Το άγχος που είναι συνδεδεμένο με μια συγκεκριμένη ενόρμηση, μετατοπίζεται σ' ένα αντικείμενο ή κατάσταση που σχετίζεται συμβολικά με την ενόρμηση. Το νευρωτικό δηλαδή άγχος, όπως αποδίδεται στην περίπτωση της σχολειοφοβίας, είναι ο φόβος των απειλητικών επιπτώσεων που έπονται, αν επιτραπεί η έκφραση σε μια ενόρμηση, η οποία έχει προηγουμένως υποστεί τιμωρία και απώθηση (Καΐλα, 1994).

2.5.3.2 Άγχος αποχωρισμού

Μεταγενέστερα, άλλοι ψυχαναλυτές υποστήριξαν ότι η εξάρτηση και η επιθετικότητα, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των φοβιών. Ο Johnson (1941) ήταν ο πρώτος που υποστήριξε, ότι η βάση της σχολικής φοβίας είναι το άγχος αποχωρισμού που δημιουργείται εξαιτίας της

άλυτης εξαρτητικής σχέσης του παιδιού από τη μητέρα. Αυτή η άποψη υποστηρίχθηκε αργότερα απ' τους Estes & Haylett (Καΐλα, 1994).

Κατά τους ψυχοδυναμικούς, η σχολική φοβία αποδίδεται σε εσωτερικές ασυνείδητες διεργασίες που μόνο έμμεσα σχετίζονται με το αντικείμενο του φόβου, το σχολείο. Το παιδί παρουσιάζει σχολική φοβία, όχι γιατί έχει κάποια συγκεκριμένη αιτίαση για το σχολείο που φοιτά, αλλά γιατί βιώνει έντονο άγχος αποχωρισμού (Παρασκευόπουλος, 1988).

Το παιδί νωρίς, κατά την βρεφική ηλικία, αναπτύσσει μια συναισθηματική προσκόλληση προς τη μητέρα του. Η σχέση αυτή είναι αποφασιστικής σημασίας για την μελλοντική ψυχική υγεία του παιδιού. Αν η μητέρα ικανοποιεί τις φυσικές και κυρίως τις συναισθηματικές και ψυχικές ανάγκες του βρέφους, θα αναπτυχθεί μεταξύ τους δεσμός ασφαλούς προσκόλλησης. Μέσα απ' αυτόν τον ισχυρό δεσμό πλήρους εξάρτησης, το παιδί θα βιώσει συναισθήματα ασφάλειας, εμπιστοσύνης, τρυφερότητας, φροντίδας, σταθερότητας και προστασίας. Μόνο αν περάσει μέσα απ' αυτήν την απόλυτη εξάρτηση, θα μπορέσει αργότερα να ανεξαρτητοποιηθεί. Η ανεξαρτητοποίηση προϋποθέτει την εξάρτηση. Το παιδί μέσα απ' την φροντίδα, το ενδιαφέρον και την αφοσίωση της μητέρας του θα αποκτήσει τη σιγουριά και την ασφάλεια, ώστε ν' ανεξαρτητοποιηθεί και να μπορέσει να συνάψει στη ζωή του διαπροσωπικές σχέσεις. Αν όμως η μητέρα είναι αδιάφορη, ψυχρή ή απορριπτική, θα δημιουργηθεί ανάμεσα σ' αυτή και το παιδί δεσμός ανασφαλούς προσκόλλησης. Τα παιδιά με ανασφαλή προσκόλληση, παρουσιάζουν έντονη εξάρτηση, ανασφάλεια και έλλειψη εμπιστοσύνης. Αν η συμπεριφορά της μητέρας είναι ασυνεπής, προκαλεί τη δημιουργία της αγχώδους προσκόλλησης. Το παιδί εκδηλώνει έντονη ανασφάλεια κατ' άγχος και εξάρτηση απ' τη μητέρα του (Καΐλα, 1994).

Οι πρώτες συνέπειες της συναισθηματικής προσκόλλησης του παιδιού προς τη μητέρα του, είναι το άγχος αποχωρισμού απ' αυτήν και το άγχος προς τα ξένα πρόσωπα. Αν το παιδί βιώσει ασφαλή προσκόλληση στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του, το άγχος αυτό εξαφανίζεται και σιγά σιγά παρουσιάζει τάσεις ανεξαρτησίας. Αν όμως η προσκόλλησή του είναι ανασφαλής ή αγχώδης, τότε το παιδί αγκιστρώνεται από τη μητέρα του λόγω της ανασφάλειας, του άγχους και του φόβου της εγκατάλειψης που βιώνει. Το παιδί λοιπόν αυτό, είναι πιθανό να εκδηλώσει σχολική φοβία, γιατί βιώνει έντονο άγχος αποχωρισμού. Δεν έχει «αποκόψει ακόμη τον ομφάλιο λώρο απ' τη μητέρα του». Αν η μητέρα είναι υπερπροστατευτική και δεσμευτική, το παιδί δεν ενθαρρύνεται να αποκτήσει αυτονομία και πρωτοβουλία, παραμένει εξαρτημένο. Η φοίτηση του παιδιού στο σχολείο μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα ανασφάλειας και στη μητέρα, η οποία με τη συμπεριφοράς της υποβοηθά την εξάρτηση του παιδιού. Το άγχος αποχωρισμού, συχνά βιώνεται όχι μόνο απ' την πλευρά τον παιδιού, αλλά και της μητέρας. Το

άγχος αυτό, μεταβιβάζεται απ' την πραγματική του πηγή (την άλυτη συμβιωτική σχέση μητέρας παιδιού), στο σχολικό περιβάλλον (Μιχαηλίδου, 2000) .



Εικόνα 2.4 Άγχος αποχωρισμού στη βρεφική ηλικία, www.stayathomemum.com



Εικόνα 2.5 Άγχος αποχωρισμού στη νηπιακή ηλικία, www.today.com

2.5.4 Συμπεριφορισμός

Οι συμπεριφοριστές απορρίπτουν την αρχή των ψυχοδυναμικών, ότι η ψυχική διαταραχή είναι αποτέλεσμα εσωτερικών μη συνειδητών συναισθηματικών συγκρούσεων και ότι είναι σύμπτωμα μιας βαθύτερης εσωτερικής αιτίας, η οποία πρέπει να αποκαλυφθεί και να απαλειφθεί. Υποστηρίζουν ότι όλη η συμπεριφορά του ανθρώπου, φυσιολογική και παθολογική, είναι αποτέλεσμα μάθησης (Παρασκευόπουλος, 1998).

Στην περίπτωση του άγχους αποχωρισμού, ένα ατυχές γεγονός που συμβαίνει κατά την απουσία της μητέρας, μπορεί να συνδεθεί μ' αυτήν, με αποτέλεσμα το παιδί να νιώθει άγχος όταν μένει μόνο του. Σχετικά με τη σχολική φοβία, ένας σωματικός πόνος, μια αδιαθεσία, ένα αρνητικό συμβάν που θα συμβεί στο σχολικό χώρο, θα συνδεθεί μ' αυτό, με αποτέλεσμα το παιδί να αρνείται να πάει στο σχολείο (Παρασκευόπουλος, 1998).

Ο Skynner (1974) υποστήριζε ότι οι φοβίες είναι αποτέλεσμα της συντελεστικής μάθησης. Κατά τη συντελεστική μάθηση, ο οργανισμός υιοθετεί και εκτελεί εκείνες τις μορφές συμπεριφοράς που οδηγούν σε επιθυμητά αποτελέσματα, τις μορφές δηλαδή που αμείβονται. Αν στην παραμικρή αδιαθεσία ή άρνηση του παιδιού να πάει στο σχολείο, η μητέρα υποχωρεί και του επιτρέπει να μείνει στο σπίτι, ενισχύει έτσι τη συμπεριφορά του παιδιού της. Αν προσφέρει επίσης στο παιδί ευχάριστη απασχόληση κατά την παραμονή του στο σπίτι, θα βοηθήσει στην εδραίωση αυτής της συμπεριφοράς. Σ' αυτή την περίπτωση, εκτός του πρωτογενούς οφέλους για το παιδί (παραμονή στο σπίτι αποφυγή του σχολείου), υπάρχει και το δευτερογενές όφελος (ευχάριστη ενασχόληση).

Ο Bandura (1977), ανέφερε ότι οι φοβίες είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής μάθησης, η οποία συντελείται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης της συμπεριφοράς των άλλων. Αν π.χ. η μητέρα ή άλλο μέλος της οικογένειας ή κάποιος συμμαθητής, εκδηλώσει άγχος για το σχολείο, μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο για το παιδί, το οποίο θα εκδηλώσει ανάλογο άγχος και φοβία απέναντι στο σχολείο.

2.6 Τρόποι αντιμετώπισης Σχολικής Φοβίας

2.6.1 Η μέθοδος ταχείας θεραπείας του Kennedy

Τα βασικά σημεία της θεραπείας του Kennedy, είναι η έμφαση στην άμεση επιστροφή στο σχολείο και στην παρεμπόδιση της διαφυγής, καθώς και η ενίσχυση της συμπεριφορά του παιδιού, όταν προσέρχεται στο σχολείο.

Ο Kennedy με τους φοιτητές του, θεράπευσαν 50 περιπτώσεις σχολειοφοβικών παιδιών, σε περίοδο οκτώ ετών. Στα περισσότερα περιστατικά, τα παιδιά είχαν απουσιάσει από το σχολείο λιγότερο από μια εβδομάδα. Αυτό είναι σημαντικό, γιατί ο Kennedy είχε επιλέξει μόνο τον «Τύπο Ι» σχολειοφοβίας, που περιλαμβάνει τα οξεία περιστατικά, «νευρωτικές κρίσεις» όπως τα ονομάζει, που φαίνεται να ανταποκρίνεται στην ταχεία θεραπεία. Παρόλο που ο Kennedy χρησιμοποίησε και τον «Τύπο ΙΙ», (χρόνια σχολειοφοβία), εν τούτοις τον θεωρούσε λιγότερο αποτελεσματικό απ' τον «Τύπο Ι». Η ταχεία θεραπεία του Kennedy κράτησε μόνο τρεις μέρες και όλα τα άτομα γύρισαν στο σχολείο. Η θεραπεία περιελάμβανε την εφαρμογή ευρειών

εννοιών της θεωρίας μάθησης, με την παρεμπόδιση της διαφυγής του παιδιού και την πρόληψη δευτερογενούς οφέλους. Επιπλέον το παιδί πήγαινε στο σχολείο χωρίς παράπονο (Yule, 1989).

Η στρατηγική του Kennedy εμπλέκει τα ακόλουθα στοιχεία: 1) Καλές επαγγελματικές δημόσιες σχέσεις, (2) αποφυγή έμφασης σε σωματικά παράπονα, 3) παρακολούθηση στο σχολείο, 4) δομημένη συνέντευξη με τους γονείς, 5) σύντομη συνέντευξη με το παιδί και 6) παρακολούθηση του περιστατικού (Καΐλα, 1994).

Οι οδηγίες που δίνει στους γονείς είναι ότι δεν πρέπει να εστιάζουν την προσοχή τους στα παράπονα του παιδιού για σωματικές ενοχλήσεις. Πρέπει να επιμείνουν να πάει το παιδί στο σχολείο και με τη βία αν χρειαστεί. Κατά το Σαββατοκύριακο, δεν πρέπει να υπάρχουν συζητήσεις γενικά για το σχολείο. Την Κυριακή το βράδυ, μπορούν να πουν στο παιδί απλά ότι την επόμενη μέρα θα πάει στο σχολείο. Το επόμενο πρωί το παιδί ετοιμάζεται και του προσφέρουν ένα ελαφρύ πρωινό, για να μειώσουν τον κίνδυνο της ναυτίας. Στη συνέχεια πάει στο σχολείο και όταν πλέον γυρίσει σπίτι, επαινείται γι' αυτό. Με τον τρόπο αυτό, υπάρχει λύση μέσα σε τρεις με τέσσερις μέρες, ενώ ο θεραπευτής εφεξής, έχει τηλεφωνική επαφή με το παιδί και τους γονείς. Η σημασία της έγκαιρης συνεργασίας με τους γονείς και η ανάγκη της ενεργού συμμετοχής τους στη θεραπεία, είναι προφανής (Καΐλα, 1994).

2.6.2 Μέθοδος ταχείας θεραπείας του Blagg

Η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε σε παιδιά που απουσιάζουν απ' το σχολείο για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα απ' ότι τα παιδιά στη θεραπεία του Kennedy. Η θεραπεία αρχίζει με μια λεπτομερή ανάλυση των παραγόντων που σχετίζονται με το παιδί, την οικογένεια και το σχολείο και επηρεάζουν τη συνέχιση της μη παρακολούθησης του παιδιού, ανεξάρτητα απ' την αιτιολογία. Συντάσσεται ένα λεπτομερές ιστορικό απ' τους γονείς και όταν εκδηλώνονται σωματικά συμπτώματα, εξετάζεται ιατρικά το παιδί. Ο Blagg επέμενε ότι πρέπει να δίνεται στο σχολείο η αρχική συνέντευξη, έστω κι αν αυτό γίνει με βίαιη προσαγωγή του παιδιού. Αναφέρει αρκετά πλεονεκτήματα που προκύπτουν απ' την ταυτόχρονη παρουσία των γονιών, των δασκάλων και του παιδιού στο χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα, το παιδί έρχεται στο σχολείο για τη συνέντευξη. Αν εξεταστεί στο σπίτι ή στην κλινική, αυτό υπονοεί ότι είναι άρρωστο, γεγονός που «ενισχύει το πρόβλημα». Αν οι γονείς καταφέρουν να πάνε το παιδί στο σχολείο, αυτό δείχνει ότι επιθυμούν να επιστρέψει το παιδί τους στο σχολείο κι ότι μπορούν να αναλάβουν το ρόλο του συνοδού. Είναι καλή εμπειρία για τους γονείς, οι οποίοι αποκαλύπτουν προβλήματα που μπορούν να συζητήσουν με το θεραπευτή. Μπορεί να αποκαλυφθεί αν το πρόβλημα του παιδιού σχετίζεται με το άγχος αποχωρισμού, με το φόβο

εγκατάλειψης του σπιτιού ή με μια φοβική αποφυγή του σχολείου. Το εύρος, η ένταση και η φύση των αγωνιών του παιδιού, έρχονται στην επιφάνεια. Αν τα προβλήματα ξεκαθαριστούν κι όλοι όσοι εμπλέκονται αποδεχτούν την επιστροφή του παιδιού στο σχολείο, τότε μπορεί να διατυπωθεί αμέσως ένα θεραπευτικό σχέδιο (Blagg, 1990).

Η επιτυχία της θεραπείας εξαρτάται και απ' τη μεγάλη προσοχή στη λεπτομέρεια. Ο Blagg τονίζει ότι είναι ζωτικής σημασίας να συλλέγουν όλα τα αναγκαία στοιχεία, προτού γίνει η διαπραγμάτευση του θεραπευτικού σχεδίου. Εξετάζεται αν το πρόβλημα είναι οξύ ή χρόνιο. Τα συνοδευτικά με τη σχολική βία συμπτώματα πρέπει να διερευνηθούν. Ακόμη κι αν υπάρχουν ψυχολογικές ερμηνείες, δεν πρέπει να αγνοηθούν επίμονα σωματικά συμπτώματα, αλλά να εξεταστούν ιατρικά. Χρήσιμες είναι κι οι πληροφορίες για τις εξωσχολικές δραστηριότητες του παιδιού, π.χ. αποφεύγει να αποχωριστεί τη μητέρα του και να βρεθεί με τους φίλους του; Περνά το Σαββατοκύριακο έξω απ' το σχολείο χωρίς αισθήματα άγχους; Επίσης είναι σημαντικό να διαπιστωθεί αν διάκειται αρνητικά για το σχολείο ή αν δίνει μεγάλη σημασία σε αυτό και νιώθει ένοχο για τη φοίτησή του (Blagg, 1990).

Θα πρέπει επίσης να εξεταστούν οι πνευματικές ικανότητες και αδυναμίες του παιδιού, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, οι σχέσεις του με συνομηλίκους του, το εξελικτικό ιστορικό του, αν υπάρχουν άλλα γεγονότα στο σχολείο ή στο σπίτι που προκαλούν άγχος (Blagg, 1990).

Αφού ο θεραπευτής έχει ολοκληρώσει τη συζήτηση με τους γονείς και τους δασκάλους, καλείται και το παιδί για μια ενημέρωση του θεραπευτικού σχεδίου και ιδιαίτερα για το ρόλο του συνοδού. Αν αυτό εκφράσει την επιθυμία να έρθει στο σχολείο μόνο του ή με κάποιο φίλο, του δίνεται αυτή τη δυνατότητα, με την προϋπόθεση ότι αν αθετήσει το λόγο του, θα οδηγηθεί στο σχολείο απ' το συνοδό. Πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι δεν έχει άλλη διέξοδο απ' το να πάει στο σχολείο. Ο ψυχολόγος πρέπει να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα, σχετικά με την πρόοδο που έχει συντελεστεί (Blagg, 1990).

2.6.3 Ψυχοδυναμικές θεραπείες

Όπως προαναφέρθηκε, η παθολογική συμπεριφορά κατά τους ψυχοδυναμικούς είναι αποτέλεσμα κάποιας επώδυνης ενδοψυχικής σύγκρουσης. Επομένως, η θεραπεία πρέπει να στοχεύει όχι στο συγκεκριμένο σύμπτωμα (σχολική φοβία), αλλά στη βαθύτερη αιτία που το προκαλεί. Οι ψυχοδυναμικοί στην προσπάθειά τους να επιτύχουν την εξομάλυνση των εσωτερικών συγκρούσεων και να απαλείψουν τη βαθύτερη αιτία διαταραχής, επιχειρούν μια ολική αλλαγή στην προσωπικότητα του παιδιού (Παρασκευόπουλος, 1987).

Ο ψυχοδυναμικός θεραπευτής χρησιμοποιεί διαδικασίες που αποβλέπουν να βοηθηθεί το παιδί να διαισθανθεί τη βαθύτερη σημασία των παθολογικών συμπτωμάτων και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις ενδόμυχες επιθυμίες και στην έκδηλη συμπεριφορά τους (Νέστορος, 1988).

Οι ψυχοδυναμικές θεραπείες είναι θεραπείες «κλειστές». Το παιδί ενθαρρύνεται να μιλά πολύ για τον εαυτό του και τα προβλήματά του ελεύθερα, ενώ ο ψυχοθεραπευτής τον καθοδηγεί και κατευθύνει τις σκέψεις του σε θετικές διεξόδους. Ο Freud για να το επιτύχει αυτό χρησιμοποίησε τον ελεύθερο συνειρμό, τις παραδρομές της γλώσσας και την ανάλυση των ονείρων (Herbert, 1989).

Η θεραπεία γίνεται με τη μεταβίβαση συναισθημάτων απ' τον ασθενή στον ψυχαναλυτή, διαδικασία που απαιτεί πολύ χρόνο (3 - 4 χρόνια) και μεγάλη προσπάθεια εκ μέρους και τα δυο πλευρών (Παρασκευόπουλος, 1987).

Αν και η πρόδρομη παρέμβαση στο χώρο της σχολικής φοβίας στηρίχθηκε στην ψυχαναλυτική θεώρηση και παρόλο που οι περισσότερες εργασίες εστίαζαν τη θεραπεία στη ιδιόρρυθμη σχέση μητέρας - παιδιού, αναπτύχθηκαν σταδιακά ουσιαστικά ερωτήματα - ενστάσεις προσανατολισμού και μεθοδολογίας, ενώ διαπιστώθηκε αρχικά ερευνητικό ενδιαφέρον μόνο ως προς την ψυχοπαθολογία του παιδιού. Τα ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν:

- Σε ποιον ή ποιους πρέπει να απευθύνεται η θεραπεία;
- Σε ποιο χώρο πρέπει να διεξάγεται;
- Σε ποιο χρονικό διάστημα πρέπει να επιτευχθεί η επιστροφή του παιδιού στο σχολείο, πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη θεραπεία;

Οι βασικές τάσεις που διαμορφώθηκαν αναφέρονται ως εξής:

Η έγκαιρη επιστροφή του παιδιού στο σχολείο συνιστά προϋπόθεση στο χειρισμό της παρέμβασης (Skynner, 1974). Η επιστροφή αυτή θα πρέπει με προσοχή να οργανωθεί και να τυγχάνει της συναίνεσης του παιδιού. Η εμπλοκή του σχολείου θεωρείται αμελητέα στο θεραπευτικό σκέλος, ενώ η μειονότητα που την υποστηρίζει, επιχειρηματολογεί υπέρ της τροποποίησης παραγόντων του σχολείου που πιθανολογικά χειροτερεύουν την κατάσταση του παιδιού (Bryce & Baird, 1986).

2.6.4 Οικογενειακή θεραπεία

Στην οικογενειακή θεραπεία δεν δίνεται έμφαση πλέον μόνο στη δυάδα μητέρα - παιδί, αλλά απευθύνεται σε όλο το οικογενειακό σύστημα. Η σχολειοφοβία θεωρείται σύμπτωμα και

κάποιες φορές προστατευτικό "άλλοθι" της οικογενειακής λειτουργίας. Η διαγνωστική φάση αποσκοπεί να ανακαλύψει την εξηγητική δομή των αντικειμενότροπων σχέσεων μέσα στην οικογένεια, ενώ η θεραπεία ή η αλλαγή προσανατολίζεται στην ελάττωση της δυσλειτουργίας της οικογένειας (Καίλα, 1994).

Ο Skynner (1974) ονομάζει τη δική του θεραπευτική προσέγγιση «συζευκτική οικογενειακή θεραπεία». Στην ερμηνεία του συμπεριλαμβάνει «*την αποτυχία των γονιών να υποβοηθήσουν το παιδί τους να παραιτηθεί απ' τις παντοδύναμες απαιτήσεις του για αποκλειστική κατοχή της μητέρας*». Ο Skynner υπογραμμίζει πως η μητέρα του σχολειοφοβικού παιδιού, διατηρεί κτητικές σχέσεις με τη μητέρα της, μέχρις ότου τις μεταβιβάσει στο δικό της παιδί, το οποίο από μια οπτική προστατεύεται απ' τη μητέρα του, ενώπιον των προκλήσεων της πραγματικότητας. Ο δεσμός των συζύγων είναι συνήθως αδύναμος.

Τα χαρακτηριστικά της θεραπείας που προτείνεται για την επίλυση αυτών των προβλημάτων είναι:

- συμμετοχή όλης της οικογένειας,
- έμφαση στη μη - λεκτική επικοινωνία και αντιμετώπιση του συστήματος κανόνων των γονιών· επικέντρωση της προσοχής στη λειτουργία «*εδώ και τώρα*» της οικογένειας, με συζήτηση παρελθοντικών γεγονότων, όταν έρχονται στην επιφάνεια,
- ενδιαφέρον ως προς την έγκαιρη επιστροφή του παιδιού στο σχολείο,
- προσπάθεια να ενδυναμωθεί η συζυγική σχέση, με την ενθάρρυνση στον πατέρα να αναλάβει πιο ενεργητικό ρόλο και όπως είναι αυτονόητο, αποδυνάμωση της σχέσης μητέρας - παιδιού,
- αναπλήρωση τον γονεϊκού ρόλου από το θεραπευτή, σε περίπτωση που κάποιος γονιός δε συνεργάζεται,
- σύσταση κατά περίπτωση για ξεχωριστή ομαδική ψυχοθεραπεία παιδιών - εφήβων και με μητέρες, προκειμένου να βοηθηθούν στην πορεία ανεξαρτητοποίησης και τα δυο μέλη του υποσυστήματος.

Η μορφή της θεραπείας που χρησιμοποιείται εξαρτάται από τη θεωρία στην οποία στηρίζεται. Στην περίπτωση που ακολουθείται συμπεριφοριστική θεραπεία, ο ειδικός μπορεί να εξετάσει, μαζί με το γονέα και το παιδί. Όταν χρησιμοποιείται ψυχοδυναμική μορφή θεραπείας, σπάνια ενδείκνυται να βλέπει ο ίδιος θεραπευτής και το παιδί και τους γονείς, γιατί κάτι τέτοιο μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα καχυποψίας, άγχους και ανταγωνισμού (Herbert, 1989).

Στην περίπτωση που χρησιμοποιηθεί συστημική μορφή θεραπείας, ο θεραπευτής παίρνει συνέντευξη από κάθε μέλος ξεχωριστά και αξιολογεί τα στοιχεία που συλλέγει, αφού πρώτα έχει καταγράψει το ιστορικό της οικογένειας. Η συνέντευξη του παιδιού, πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεγμένη (Μπουλουγούρης, 1992).

Στην εκτίμηση της οικογενειακής δομής βοηθάει η συναισθηματική απεικόνιση της οικογένειας διαγενεακά η οποία γίνεται με το γενεόγραμμα. Μ' αυτό γίνεται προσπάθεια να φανούν οι επιδράσεις των προηγούμενων γενεών στην οικογενειακή δυναμική του σχολειοφοβικού παιδιού. Στη συνέντευξη με τους γονείς γίνεται εμβάθυνση στις σχέσεις τους με την πατρική - μητρική οικογένεια, καθώς και στις σχέσεις τους ως συζύγων. Η συνέντευξη δεν οδηγεί στην πλήρη επικοινωνία και έκφραση τον παιδιού. Γι' αυτό χρησιμοποιείται το προβολικό τεστ, ένα χρήσιμο κι ευχάριστο εργαλείο, που βοηθά το παιδί να μειώσει τις αναστολές του και να εσωτερικεύσει τα συναισθήματά του. Δίνονται στο παιδί εικόνες με ζώα και του ζητείται να περιγράψει *«τι κάνουν τώρα, τι έκαναν πριν, τι θα κάνουν μετά»* και να τελειώσει την ιστορία. Η Καΐλα (1994) αναφέρει την εφαρμογή της προβολικής τεχνικής σε ένα κορίτσι 9 ετών, την Αλίκη, που παρουσίαζε χρόνια σχολική φοβία. Το παιδί πετυχαίνει την προσωπική του ένταξη μέσα στην ιστορία της εικόνας που περιγράφει. Η ανθρωποποίηση των ηρώων εκφράζει την ισχυρή προβολή του υποκειμένου Αλίκη, εφόσον προσδίδει στα ζώα ανθρώπινους ρόλους και επαναδομεί έτσι το δικό του οικογενειακό περίγυρο. Αντί να περιγράφει τα σχεδιασμένα ζώα, προβάλλει ρεαλιστικά, σχεδόν νοσηρά, τον ανθρώπινο περίγυρο όπου η ίδια ζει και δρα, τις φοβίες της, τις επιθυμίες της, τον ίδιο της τον εαυτό σε συγκλονιστική ταύτιση με τον ήρωα.

Η συστημική θεραπεία εφαρμόζει τρία διαφορετικά μοντέλα για την αλλαγή της συμπεριφοράς. Στο συστημικό μοντέλο έχουμε τη δημιουργία υποθέσεων σε συσχέτιση με την αιτιολόγηση των συμπτωμάτων. Εφαρμόζει την θεραπευτική τεχνική της επαναπλαισίωσης της συμπεριφοράς, όπου το πρόβλημα αντιμετωπίζεται από μια θετική σκοπιά. Π.χ. το παιδί που φοβάται να πάει στο σχολείο, το κάνει για να είναι η μαμά ευτυχισμένη. Το δομικό μοντέλο τονίζει και μελετά τη συνολική δομή του συστήματος (όρια, ρόλους, κανόνες, ιεραρχία κ.τ.λ.) που παράγουν το σύμπτωμα, τη σχολική φοβία. Η σχολή του Elkaïm αποτελεί συνδυασμό της συστημικής και ψυχαναλυτικής προσέγγισης (Καΐλα, 1994).

2.6.5 Παιγνιοθεραπεία

Η παιγνιοθεραπεία είναι αρκετά πρόσφορη μέθοδος ψυχοθεραπείας για παιδιά, γιατί χρησιμοποιεί τον τόσο οικείο στο παιδί και αυθόρμητο τρόπο έκφρασης, το παιχνίδι. Το

παιχνίδι παρέχει το πλαίσιο στο οποίο ο θεραπευτής μπορεί εύκολα ν' αρχίσει τη συζήτηση με το παιδί και να διερευνήσει τα προβλήματά του (Herbert, 1989).

Ο πρώτος που εισήγαγε τη μελέτη τον παιδικού παιχνιδιού, ήταν ο Rousseau τον 18ο αιώνα. Από τότε πολλές θεωρίες έχουν προταθεί για να εξηγήσουν τη σπουδαιότητα και τη χρησιμότητα του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία. Η Anna Freud χρησιμοποίησε το παιδικό παιχνίδι κατά τρόπο ανάλογο με αυτόν που χρησιμοποιούν οι ψυχαναλυτές, την ερμηνεία των ονείρων στους ενήλικους. Τα δρώμενα στο παιχνίδι αναλύονται έτσι ώστε να αποκαλυφθούν ασυνείδητες εσωτερικές συγκρούσεις. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την ερμηνεία των συμβολικών σημασιών και των ασύνειδων κινήτρων που κρύβονται πίσω από τα εικονιστικά σχέδια, τις ζωγραφιές και τις άλλες μορφές συμβολικού παιχνιδιού (Herbert, 1989).

Η Virginia Mae Axline (Herbert, 1989) αναφέρεται στη μη κατευθυνόμενη μορφή παιγνιοθεραπείας. Υποστηρίζει ότι η ψυχοθεραπευτική αυτή προσέγγιση, βασίζεται στο γεγονός ότι το παιχνίδι είναι το φυσικό μέσο αυτοέκφρασης του παιδιού. Δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να εκφράσει μέσα από το παιχνίδι, τα συναισθήματα και τα προβλήματά του.

Όποιο και αν είναι το θεωρητικό πλαίσιο της διαγνωστικής και θεραπευτικής εργασίας που προσφέρει το κάθε παιδοψυχολογικό κέντρο, ο θεραπευτής προσπαθεί να κάνει το παιδί να νιώθει άνετα μέσα στο συμβουλευτικό δωμάτιο, όπου το παιδί μπορεί να ζωγραφίζει, να κάνει κατασκευές με μινιατούρες πάνω σε μια αμμοδόχο, να παίζει θέατρο με κούκλες και μαριονέτες, να εκφράζει την επιθετικότητά του με ψεύτικα πιστόλια και έτσι να δίνει έκφραση σ' έναν ευρύ κύκλο συναισθημάτων και φαντασιώσεων. Ο επιδέξιος θεραπευτής μπορεί να ανιχνεύσει, μέσα στο παιχνίδι του παιδιού, θέματα και προβληματισμούς που δείχνουν συγκρούσεις ή περιοχές έντασης στην οικογένεια, στο σχολείο ή σε άλλους τομείς της ζωής του και να το βοηθήσει να τα αντιμετωπίσει (Καϊλα, 1994).

Η παιγνιοθεραπεία για την αντιμετώπιση των φοβιών και ιδιαίτερα της κοινωνικής φοβίας, μπορεί να συντελεστεί μέσα από την αξιοποίηση των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος, που βάση βιβλιογραφίας προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους συμμετέχοντες τόσο στο συναισθηματικό, όσο και στο συμπεριφορικό πλαίσιο. Θα γίνει όμως εκτενής αναφορά στο επόμενο κεφάλαιο, καθώς αποτελεί το αντικείμενο μελέτης και την ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας.

2.6.6 Πρόληψη

Ίσως το μεγαλύτερο «φάρμακο» για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής φοβίας να είναι η **πρόληψη**. Με αυτό το σκεπτικό, η Webb (Μπουλουγούρης, 1992), παραθέτει

συμβουλευτικά στους γονείς τις παρακάτω οδηγίες, οι οποίες ενδέχεται να συνδράμουν προληπτικά σε ό,τι αφορά την εκδήλωση τον φαινομένου:

- να παρέχουν την ευκαιρία στο παιδί να συναναστρέφεται με συνομηλίκους του από πολύ νωρίς,
- να μην τονίζουν πόσο πολύ θα επιθυμήσει η μητέρα το παιδί, όταν λείπει στο σχολείο,
- να μην επαναλαμβάνουν όλα τα εντυπωσιακά πράγματα που γίνονται στο σπίτι, όταν απουσιάζει το παιδί,
- να επιδιώκουν ευκαιρίες για μερική απασχόληση και φροντίδα του παιδιού μέσα σε ομάδα, προτού αναγκαστούν να το αφήσουν με πλήρες ωράριο,
- να επιλέγουν παιδικό σταθμό ή νηπιαγωγείο που να μοιάζει με το σπιτικό περιβάλλον, ώστε η αλλαγή από το σπίτι στο καινούριο περιβάλλον να ενεργοποιεί λιγότερο άγχος,
- να χρησιμοποιούν μια θετική προσέγγιση· το παιδί πρέπει να πάει στο σχολείο και δεν πρέπει να νιώθει ότι όταν προσποιείται ότι είναι άρρωστο, μπορεί να αλλάξουν τα πράγματα· κάθε φορά που το παιδί δεν είναι στην τάξη, αυξάνεται το άγχος, ενώ η προσαρμογή δυσχεραίνεται,
- αν συνεχίζει η έντονη άρνηση για το σχολείο, να αποζητήσουν επαγγελματική βοήθεια, για να προσδιοριστεί αν το παιδί πάσχει και από άλλες ψυχολογικές διαταραχές.

Αλλά και ο ρόλος του δασκάλου είναι σημαντικός γιατί αποτελεί το πρώτο γονεϊκό υποκατάστατο. Γίνεται ο υποδοχέας έντονων φαντασιώσεων και συμπεριφορών, που σχετίζονται με την οικογενειακή πραγματικότητα. Στο σχολείο δίνεται η δυνατότητα να επαναβιώσει το παιδί τα αδιέξοδα και τα προβλήματα της οικογένειας και των προβλημάτων που επικρατούν σ' αυτήν, με τρόπο πιο ήπιο και υπό τον έλεγχο του δασκάλου (Κουρκούτας, 2000).

Ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει στο διαγνωστικό, προληπτικό και θεραπευτικό επίπεδο. Μπορεί να συνεργαστεί με τους ειδικούς ψυχολόγους, να τους δώσει πολύτιμες πληροφορίες για το πρόβλημα του παιδιού και να βοηθήσει στην αντιμετώπισή του. Η κατανόηση της ψυχολογίας του παιδιού, αποτελεί το πρώτο βήμα για την αντιμετώπισή του προβλήματος. Μια στάση ενσυναίσθησης κι έκφρασης του προβλήματος, μπορεί να βοηθήσει αρκετά. Η προσέγγιση των γονέων και του παιδιού, πρέπει να γίνεται με διακριτικό τρόπο. Το ζήτημα δεν είναι η επίρριψη ευθυνών στην οικογένεια, αλλά η αναγνώριση των προβλήματος με σκοπό τη θεραπεία του. Βέβαια συχνά η οικογένεια, αρνείται τη δική της ευθύνη και επιρρίπτει το πρόβλημα στο σχολείο. Ο αυτοέλεγχος και η προσπάθεια αποκωδικοποίησης του προβλήματος είναι δύο βασικά εργαλεία του εκπαιδευτικού. Ο αυτοέλεγχος επιτυγχάνεται μέσω της

εσωτερικής ηρεμίας και αυτοπεποίθησης. Η εσωτερική ψυχραιμία του δασκάλου και η δυνατότητα να ελέγχει την υπερευαισθησία του, επιτρέπει μια καλύτερη αντιμετώπιση του προβλήματος (Κουρκούτας, 2000).

2.7 Συζήτηση 1^{ου} και 2^{ου} κεφαλαίου

Ο φόβος της μοναξιάς, της τρέλας και του θανάτου είναι φόβοι σύμφυτοι με την ύπαρξη του ανθρώπου, με τους οποίους δεν μπορεί εύκολα να συμφιλιωθεί. Οι κυρίαρχοι αυτοί φόβοι τον συνοδεύουν σχεδόν σ' όλη του τη ζωή και τον καθοδηγούν άμεσα ή έμμεσα, με τη θέλησή του ή και χωρίς αυτήν. Όταν τους ξεπερνά, συμφιλιώνεται μαζί τους ή τους βλέπει με άλλο μάτι, ζει ευτυχισμένος και συναλλάσσεται με τους συνανθρώπους του, χωρίς επιθετικότητα. Άλλες φορές όμως, οι φόβοι αυτοί τον αποδιοργανώνουν συναισθηματικά σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μη μπορεί να τους αντιμετωπίσει και παρόλο που κάνει προσπάθειες, καταλήγει στην εύκολη λύση, αυτή της αποφυγής, ενδίδει στο φόβο του, ταυτίζεται αρρωστημένα με το αντικείμενο του φόβου του, ζει και αναπνέει μ' αυτό, αποφεύγει τον κόσμο και κλείνεται μέσα το σπίτι του. Οι καταστάσεις αυτές γίνονται εντονότερες στα παιδιά.

Ζώντας σε τέτοιες καταστάσεις φόβου, το άτομο σιγά σιγά δεν μπορεί να διαχωρίσει πού και πότε κάτι είναι σωστό ή λάθος στη συμπεριφορά του. Γι' αυτούς ακριβώς τους λόγους ο Nehru (Μπουλουγούρης, 1992) είχε πει: *«Το μεγαλύτερο δώρο για ένα άτομο ή ένα έθνος είναι να μη φοβάται, όχι μόνο να είναι θαρραλέο σωματικά, αλλά και ψυχικά».*

Το να μη φοβάται κανείς είναι ίσως ένα χάρισμα, ένα προτέρημα· το θάρρος όμως στη ζωή αποκτιέται μέσα από συνεχείς προσπάθειες, μαθαίνοντας κανείς να διακινδυνεύει, να ζει με ανασφάλεια, ν' αντέχει στις στέρησεις, μαθαίνοντας να κερδίζει αλλά και να χάνει στο παιχνίδι της ζωής.

Όσον αφορά την Ελλάδα, γίνεται ολοένα και περισσότερο μια φοβική κοινωνία. Πώς αλλιώς θα μπορούσε να εξηγηθεί η συμπεριφορά του μέσου Έλληνα όταν ο σκοπός της ζωής του διαχρονικά, από εφηβική ηλικία είναι να βρει μια θέση στο Δημόσιο, να νιώσει ασφαλής με οποιοδήποτε τίμημα, να μην διεκδικεί και αντίθετα, όταν νιώθει ότι χάνει τα «κεκτημένα», να τρέχει κρατώντας πλαστικές σημαίες στις διάφορες πολιτικές συγκεντρώσεις, όπως ο φοβικός ασθενής που έχει τα χάρπια στη τσάντα του, επειδή φοβάται μη χάσει τη θέση του, το σπίτι του ή την παρέα του. Οι σύγχρονοι Έλληνες γονείς κατά ένα μεγάλο ποσοστό, με την χειραγώγηση και την υπερπροστασία που δείχνουν στα παιδιά τους, έχουν συντελέσει αποφασιστικά στην εγκατάσταση αυτής της ουσιαστικά φοβικής συμπεριφοράς. Είναι πιο δύσκολο γι' αυτά έπειτα να «ανοίξουν τα φτερά τους».

Παράλληλα, με το κλείσιμο αυτού του κεφαλαίου, ίσως να πρέπει να αναφερθεί σχετικά με τις φοβίες ότι «οὐδέν κακόν αμιγές καλού», η σωστή δηλαδή αντιμετώπισή τους, δημιουργεί αυτοπεποίθηση, αίσθηση επιτυχίας και ελευθερίας, αλλά και πρότερες εμπειρίες για μελλοντικές παρόμοιες καταστάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Το Εκπαιδευτικό Δράμα

3.1 Οι μορφές εμφάνισης της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση

Αρκετοί εκπαιδευτικοί λέγοντας για θέατρο στην εκπαίδευση, εννοούν την προετοιμασία μιας θεατρικής παράστασης στο χώρο του σχολείου, όπου συχνά αφιερώνουν αρκετές ώρες ώστε το τελικό αποτέλεσμα να είναι άρτιο και να αρέσει στο κοινό (Γκόβας, 2007). Αντίθετα η Κοντογιάννη (2008) παραπέμπει σε κάτι καινούριο, καινοτόμο, εναρμονισμένο με τις ανάγκες των παιδιών και της εποχής. Αποστασιοποιείται από τη συνηθισμένη θεατρική παράσταση με κείμενο, σκηνοθέτη, κοινό, προκαθορισμένους ρόλους και δίνει ενεργό ρόλο τους μαθητές βγάζοντάς τους από τη ρουτίνα και τη μονοτονία της τάξης. Γι' αυτό άλλωστε δεν το αποκαλεί Θέατρο στην Εκπαίδευση, αλλά Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Κοντογιάννη, 2008).

Ένα διαφωτιστικό παράδειγμα είναι η προσχολική εκπαίδευση, όπου τα νήπια μέσα από αυτοσχεδιασμούς σε κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών, χορό, τραγούδι, παντομίμα κ.α. έρχονται σε επαφή με διάφορους τύπους δραματικής τέχνης και συμμετέχουν διαδραστικά και όχι σαν παθητικοί δέκτες, με την κατάλληλη καθοδήγηση φυσικά του εκπαιδευτικού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες από τις μορφές που μπορεί να εμφανίζεται η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση:

Θεατρικό παιχνίδι. Στο θεατρικό παιχνίδι αναδύονται όχι μόνο τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού (διασκέδαση, χαρά, έκφραση συναισθημάτων), αλλά και όσα προκύπτουν από το θέατρο (ρόλος, μίμηση). Μπορεί να εξελίσσεται μέσα ή έξω από την τάξη, κυρίως από παιδιά, μικρών τάξεων (προσχολικής κυρίως ηλικίας), χωρίς να υπάρχουν θεατές. Είναι όμως απαραίτητο να υπάρχει ένας δάσκαλος - εμπνευστής ο οποίος προσπαθεί να οργανώσει και όχι να χειραγωγήσει τους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα με διακριτικότητα φροντίζει για τις παρακάτω φάσεις: α) ασκήσεις «προθέρμανσης» (γνωριμίας, εμπιστοσύνης, επικοινωνίας), β) παιχνίδι ρόλων, το οποίο κινητοποιεί δραστηριοποιώντας τους μαθητές να αυτοσχεδιάσουν, χρησιμοποιώντας τα βιώματα και τη φαντασία τους, γ) δημιουργία μιας ιστορίας, δ) ανατροφοδότηση, όπου με ήρεμο και όχι αυστηρό τόνο, προσπαθεί με ευαισθησία να ανακόψει τον αυθορμητισμό των μαθητών και να τους συμβουλευσει (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004).

Το θεατρικό παιχνίδι πρέπει να *«λειτουργεί ως μοχλός ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών σε όλα τα επίπεδα»* (Τσιάρας, 2003: 10). Συνεπώς ακόμα και οι θεατρικές παραστάσεις που ανεβάζουν τα σχολεία σε διάφορες γιορτές, θα πρέπει να έχουν σαν γνώμονα το θεατρικό παιχνίδι και όχι να βασίζονται στην αποστήθιση των ρόλων, στοχεύοντας στο τελικό

χειροκρότημα του κοινού. Όλοι οι συμμετέχοντες πρέπει να βρίσκουν κάτι ταιριαστό με το ταλέντο και τον χαρακτήρα τους και να είναι έτοιμοι να το μοιραστούν με τους υπόλοιπους, όταν νιώθουν έτοιμοι. Αυτό δεν είναι απαραίτητα κάποιος ρόλος που πρέπει να υποδυθούν, αλλά κάποια εργασία που σχετίζεται με την ένδυση, τη μουσική, το μακιγιάζ, τα σκηνικά, τα φώτα (Δαφιώτη, 2010). Έτσι όλοι φτάνουν κοντά στη θεατρική τέχνη, ακόμα και οι πιο αδιάφοροι ή όσοι ντρέπονται, καθώς βρίσκουν κάποιο ρόλο στην παράσταση και αντιλαμβάνονται ότι είναι μια προσπάθεια συλλογική.

Παντομίμα. Σχετίζεται με τη δράση χωρίς λόγια. Είναι ένας συνδυασμός παιχνιδιού, αισθήσεων και σώματος και είναι μια παραστατική κίνηση βασισμένη σε ένα σχεδιασμένο ή αυθόρμητο σενάριο (Μουδατσάκης, 2005). Οι μαθητές αναπτύσσουν μη λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας (Wagner, 1998).

Κουκλοθέατρο. Έχει τις ρίζες του στην Ασία και είναι ένα από τα παλαιότερα είδη δράματος (Μπακονικόλα - Γεωργοπούλου, 1998). Ένα αντικείμενο (μαριονέτα ή κούκλα, φτιαγμένο από οποιοδήποτε υλικό όπως πλαστικό, χαρτί, ξύλο, μέταλλο, κ.ά.) ζωντανεύει, επικοινωνεί, περνάει μηνύματα στα παιδιά μέσα από παραστατικές κινήσεις, παίρνοντας ρόλους προσώπων, μέσω του κουκλοπαίχτη (Κοντογιάννη, 2011; Παρούση, 2012; Μαγουλιώτης, 1999; Γραμματάς, 1999). Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μια παράσταση με κούκλες, να παίξουν τα ίδια, αλλά και να κατασκευάσουν μαριονέτες. Έτσι μέσω της ταύτισης με τις κούκλες αποκτούν πολλαπλά οφέλη, καθώς ενεργοποιούνται συναισθηματικά και νοητικά, καλλιεργείται η αντιληπτική τους ικανότητα, η ευρηματικότητα, η έκφραση, η δημιουργικότητα, η λεπτή κινητικότητα και όλα αυτά μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον (Δαράκη, 1992). Είναι ένας διασκεδαστικός τρόπος έκφρασης και μάθησης, καθώς τα παιδιά στο κουκλοθέατρο *«έλεγαν ό,τι δεν θα τολμούσαν ποτέ να πουν στον αληθινό τους δάσκαλό»* (Ροντάρι, 1985: 138).

Παιχνίδι ρόλων. Τα παιδιά υποδύονται ρόλους αγαπημένων ηρώων παραμυθιών, παιδικών σειρών, αλλά και της καθημερινότητας. Είναι η «αλληλοπαθητική» του Αριστοτέλη, γιατί τα παιδιά μέσα από τους ρόλους που υποδύονται, μαθαίνουν κάτι που δεν ξέρουν για τον εαυτό τους, αλλά και η «ομοιοπαθητική», γιατί μπορούν να υποδυθούν κάτι που έχουν ξαναζήσει και να το οδηγήσουν στο τέλος που επιθυμούν (Κοντογιάννη, 2008). Ακόμα όμως και όταν υποδύονται κάποιον συγκεκριμένο ρόλο, ποτέ δεν προκύπτει το ίδιο αποτέλεσμα, καθώς κάθε φορά αυτοσχεδιάζουν και χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους με βάση τη διάθεση της στιγμής, τα ερεθίσματα και τα διλήμματά τους (Κοντογιάννη, 2000).

Δραματοποίηση. Είναι μια διδακτική μέθοδος που χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα και καινοτομία. Τα παιδιά δημιουργούν ένα γραπτό κείμενο με διάλογο, πλοκή, χαρακτήρες, δράση, συνδυάζοντας στοιχεία δράματος με προσωπικά τους βιώματα και χρησιμοποιούν στοιχεία από το θεατρικό παιχνίδι και το θέατρο γενικότερα, τη μη λεκτική επικοινωνία και τον αυτοσχεδιασμό. Είναι μια βιωματική προσέγγιση της γνώσης (Γραμματάς, 2004) και μια *«κατεξοχήν παιδαγωγική διαδικασία καθώς φωτίζει την κοινωνική, πνευματική, συναισθηματική, ηθική και διαπολιτισμική όψη της πραγματικότητας. Έτσι βαθαίνει τη σκέψη των παιδιών αναδεικνύοντας το στοχαστικό - κριτικό της χαρακτήρα. Αλλάζει ο τρόπος κατανόησης της πραγματικότητας μέσα από τη στοχαστική διερεύνηση, τη συνεργασία και τη βιωματική αλληλόδραση στην ομάδα»* (Παπαδόπουλος, 2007: 35).

Αυτοσχεδιασμός. Είναι μια τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ενθουσιασμό από παιδιά όλων των ηλικιών, καθώς δεν χρειάζεται να διαβάσουν ένα κείμενο ή κάποιον συγγραφέα, αλλά στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό με βάση τα βιώματά τους και το ερέθισμα εκείνης της στιγμής. Συνεπώς τα παιδιά εξελίσσουν τη φαντασία και την ευρηματικότητά τους χωρίς περιορισμούς (Μουδατσάκης, 1994; Way, 1969).

Το Θεατρικό δρώμενο (χάπενινγκ). Είναι ένας τρόπος υποκριτικής έκφρασης των παιδιών, μικρής συνήθως έκτασης, με αφορμή κάποιο ιδιαίτερο γεγονός (π.χ. γιορτή μιας επετείου) και μπορεί να εξελιχθεί σε οποιοδήποτε μέρος του σχολείου, μέσα ή και έξω από την τάξη, χωρίς να χρειάζεται μεγάλη σκηνοθετική προετοιμασία (Γραμματάς, 2004).

Θεατρικό αναλόγιο. Σε μια θεατρική ατμόσφαιρα που έχει δημιουργηθεί μέσα ή έξω από την τάξη με τη βοήθεια μουσικής ή άλλων θεατρικών στοιχείων, οι μαθητές με την επιτήρηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει τον ρόλο του σκηνοθέτη, εκφωνούν λόγια μέσα από ένα θεατρικό έργο (Γραμματάς, 2004).

Θεατρικό σκετς. Κατέχει ξεχωριστό ρόλο στις πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου όμως πολλοί λανθασμένα το θεωρούν ταυτόσημη έννοια με το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Προσεγγίζει, τηρουμένων των αναλογιών, μια θεατρική παράσταση, με μικρή όμως χρονική διάρκεια και αριθμό εμπλεκομένων (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004).

Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Είναι μικρές ομάδες ηθοποιών - θεατροπαιδαγωγών που πηγαίνουν στα σχολεία για να παίξουν θέατρο και να δραματοποιήσουν γεγονότα συχνά κοινωνικού περιεχομένου, μέσα από αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Δημιουργήθηκαν το 1965 στην Αγγλία από την ομάδα Coventry TiE και επηρεάστηκαν από τις τεχνικές του Augusto Boal, ο οποίος παροτρύνει τους θεατές να συμμετέχουν ενεργά στην παράσταση,

μέσω αυτοσχεδιασμών και άλλων δραματικών δραστηριοτήτων. Μάλιστα η παράσταση ενδέχεται να έχει τη μορφή Forum Theatre και τα παιδιά να την σταματήσουν σε κάποιο σημείο αν δεν συμφωνούν ή να αντικαταστήσουν κάποιον ήρωα, αλλάζοντας την εξέλιξη της ιστορίας, όπως επιθυμούν οι ίδιοι (Σέξτου, 2003). Έτσι ενδυναμώνονται αποκτώντας εμπειρία στη διαχείριση καταστάσεων που ίσως κληθούν να αντιμετωπίσουν στο μέλλον. Η θεματολογία των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων είναι μεγάλη και τα παιδιά αποκτούν ισχυρά ερεθίσματα σε ευαίσθητα θέματα όπως ρατσισμό, ανεργία, οικολογική καταστροφή, απαγορευμένες ουσίες, αδιαφορία για τον συνάνθρωπο κ.α. (Σέξτου, 2003).

Εκπαιδευτικό Δράμα. Μοιάζει πιο πολύ με δημιουργική διδασκαλία παρά με καλλιτεχνικό μέσο (Τσιάρας, 2016). Στη βιβλιογραφία ο όρος «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» εναλλάσσεται με τον όρο «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Τσιάρας, 2014: 13; O'Neill, 1995). Είναι το αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας, γι' αυτό θα αναλυθεί εκτενώς παρακάτω.

3.2 Εννοιολογική προσέγγιση

Το δράμα ετυμολογικά προέρχεται από την ελληνική λέξη *δρω* (Liddell & Scott, 1901). Συνήθως η λέξη χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια κατάσταση όπου κάποιος αναλαμβάνει έναν ρόλο σε μια αλληλεπίδραση, σαν να είναι κάποιος άλλος (Wright, 2006). Συχνά οι άνθρωποι λανθασμένα μπερδεύουν τη λέξη δράμα με αυτήν του θεάτρου. Συγκεκριμένα το δράμα αφορά ένα κείμενο (δραματικό) που έγραψε ο συγγραφέας με κάποια σκοπιμότητα, ενώ το θέατρο αφορά το κείμενο που εκτυλίσσεται πάνω στη σκηνή, κατά τη διάρκεια της παράστασης, όπου ενδέχεται να μην υπάρχει καθόλου γραπτό κείμενο (Elam, 2001). Αυτή η λανθασμένη αντίληψη παρουσιάζεται και στον τομέα της εκπαίδευσης όπου οι δύο όροι χρησιμοποιούνται συχνά με την ίδια έννοια (Κατσαβού, 2005).

Στις αγγλοσαξονικές χώρες χρησιμοποιείται ιδιαίτερα ο όρος δημιουργικό δράμα (creative drama), ο οποίος εστιάζει στον αυτοσχεδιασμό και την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων και οι όροι εκπαιδευτικό δράμα ή δραματικά παιχνίδια. Όπως αναφέρει ο Brain Siks (1981) «*Το Δημιουργικό Δράμα (Creative Drama) είναι μια αυτοσχεδιαστική μορφής δράματος που θέτει στο επίκεντρο τη διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα, καθώς δε στοχεύει στην έκθεσή του*». Κατά τη διαδικασία οι συμμετέχοντες οδηγούνται από έναν εμπνευστή να φανταστούν, να δράσουν και να στοχαστούν τις ανθρώπινες εμπειρίες. Παρόλο που το δημιουργικό θέατρο παραδοσιακά έχει συσχετιστεί με τα παιδιά και τους νέους, η διαδικασία είναι κατάλληλη για όλες τις ηλικίες. Το Δημιουργικό Δράμα είναι μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος - εμπνευστής οδηγεί την ομάδα να ανακαλύψει, να αναπτύξει, να εκφράσει και να

επικοινωνήσει ιδέες, έννοιες και συναισθήματα μέσα από τη δραματική ενασχόληση. Η ομάδα αυτοσχεδιάζει ώστε να παράγει μια δράση και τον κατάλληλο διάλογο στο περιεχόμενο που εξερευνά, χρησιμοποιώντας στοιχεία του δράματος για να αποδώσει φόρμα και νόημα στην εμπειρία. Ο πρωταρχικός σκοπός του είναι να ενισχύσει την ανάπτυξη της προσωπικότητας και να διευκολύνει τη μάθηση, παρά να εκπαιδεύσει ηθοποιούς για τη σκηνή. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διδαχθεί η τέχνη του θεάτρου και να δώσει κίνητρα για περαιτέρω μάθηση σε άλλα πεδία. Η συμμετοχή στο εκπαιδευτικό δράμα δίνει δυνατότητες ανάπτυξης του λόγου και της επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων, θετικής αυτοαντίληψης, κοινωνικής συνειδητότητας, ενσυναίσθησης, αξίες, συμπεριφορές και κατανόηση της τέχνης του θεάτρου

Στην Αμερική με την ίδια σημασία αναφέρεται ο όρος *δράμα σε ευρύτερο πλαίσιο* (context drama) ή *διαδικαστικό δράμα* (process drama) (Baldwin, 2009). Στην Ελλάδα ο Κουρετζής (1991), εισήγαγε τον όρο *θεατρικό παιχνίδι*, καθορίζοντας μια διαδικασία τεσσάρων φάσεων, ώστε να υπάρχει ένα ολοκληρωμένο θεατρικό παιχνίδι, εστιάζοντας στην παιδαγωγική, κοινωνική και επικοινωνιακή του διάσταση. Άλλοι ενδεικτικοί όροι στην ελληνική βιβλιογραφία είναι *Δράμα* (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007), *θεατροπαιδαγωγική* (Λενακάκης, 2013), *δραματική τέχνη στην εκπαίδευση* (Κοντογιάννη, 2000), *διερευνητική δραματοποίηση*, (Παπαδόπουλος, 2010), *αναπτυξιακό δράμα*, (Τσιάρας, 2014). Στην παρούσα εργασία υιοθετείται ο όρος Εκπαιδευτικό Δράμα, τον οποίο χρησιμοποιεί το Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση, καθώς είναι γενικότερα αποδεκτός και περικλείει όλα τα εργαλεία και τις τεχνικές για μια ολοκληρωμένη μάθηση (Άλκηστις, 2012).

Με βάση όσα έχουν προαναφερθεί λοιπόν, εκπαιδευτικό δράμα είναι η χρησιμοποίηση της Δραματικής Τέχνης ως εργαλείο στην εκπαίδευση (Τσιάρας, 2014). Μέσω της τέχνης του δράματος και των ρόλων που υποδύονται, οι μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι με διλήμματα, ψάχνουν εναλλακτικές λύσεις, παίρνουν αποφάσεις και έτσι απελευθερώνονται συναισθηματικά και αναπτύσσουν τις ψυχικές και πνευματικές τους ικανότητες. Μαθαίνουν να συνεργάζονται και αναπτύσσουν την κοινωνικότητά τους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Αποτελεί ένα μέσο μάθησης, που βοηθά τον μαθητή να βιώσει μια κατάσταση μέσα από την ασφάλεια και την προστασία που του παρέχει ο φανταστικός κόσμος της Δραματικής Τέχνης (Άλκηστις, 2012).

3.3 Ιστορική εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος

Το εκπαιδευτικό δράμα είχε ως αφετηρία τη δεκαετία του 1920, όπου οι Harriet Finlay - Jonson και Henry Cook στη Βρετανία και οι Winifred Ward, Geraldin Siks και Viola Spolin στην

Αμερική, χρησιμοποιώντας το αρχικά ως παιχνίδι, εστίασαν στη σημασία της διαδικασίας του εκπαιδευτικού δράματος και όχι του αποτελέσματος, μέσα από την οποία οι μαθητές αναπτύσσουν τη συνεργατική μάθηση και τη δημιουργική φαντασία και εν τέλει την κοινωνικότητά τους. Οι εργασίες και οι πειραματισμοί τους άνοιξαν το δρόμο για τους μεταγενέστερους ερευνητές (Τσιάρας, 2014).

Στη συνέχεια το 1950 στην Αγγλία ο Άγγλος σκηνοθέτης και παιδαγωγός του θεάτρου Peter Slade, «σπάει» του κανόνες και τοποθετεί το φυσικό παιχνίδι μέσα στην τάξη. Έτσι επινοεί το Παιδικό Δράμα, όπου όλοι οι συμμετέχοντες είναι ταυτόχρονα ηθοποιοί και θεατές και μέσα από αλληλεπίδραση και αυτοσχεδιασμούς, φτάνουν εν τέλει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, που δεν είναι τόσο η παράσταση, αλλά η βιωματική μάθηση, η δημιουργικότητα και η ελεύθερη βούληση. Η όλη διαδικασία είναι αρκετά ελκυστική για τους μαθητές, καθώς ψυχαγωγούνται μέσω της χρήσης του παιχνιδιού (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007; Woolland, 1999).

Στη δεκαετία του 1970, οι Lev Vygotsky και Jerome Bruner έδωσαν μια διαφορετική κατεύθυνση στο εκπαιδευτικό δράμα, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση αφενός στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και αφετέρου στο σημαντικό ρόλο του δασκάλου. Για πρώτη φορά γίνεται λόγος για «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», δηλαδή το πραγματικό σημείο ανάπτυξης ενός παιδιού και το δυνητικό, αυτό δηλαδή που θα μπορούσε να φτάσει, τόσο μέσα από την αλληλεπίδραση τους συνομήλικούς του, όσο και μέσα από την κατάλληλη καθοδήγηση των ενηλίκων. Κατά αυτό τον τρόπο διαπιστώνεται ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία τόσο ατομική και ομαδική, όσο και «επικείμενη», δηλαδή μπορεί να αναπτυχθεί περισσότερο στο μέλλον, μέσα από μια αλληλουχία συμπεριφορών, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού - καθοδηγητή είναι καθοριστικός, καθώς αναλαμβάνει να διαμεσολαβήσει και να οργανώσει τα μαθήματα με τέτοιο τρόπο ώστε να κινούνται στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης». Παράλληλα ο Bruner εισάγει την έννοια της «σκαλωσιάς», ένα πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίζεται ο εκπαιδευτικός για τη δυνητική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με αυτή, το παιδί μέσα από την κοινωνικότητα αποκτά ένα πλαίσιο για να ερμηνεύει τις εμπειρίες του με βάση το πολιτιστικό του υπόβαθρο (Κατσαρίδου, 2014).

Την ίδια περίοδο η Heathcote θεώρησε το δράμα σαν *«εργαστήριο διερεύνησης μέσα στο οποίο η δασκάλα δημιουργεί καταστάσεις μάθησης»*. Έτσι διαμόρφωσε το εκπαιδευτικό δράμα ώστε όλα να συμβαίνουν άμεσα, εδώ και τώρα. Μια βιωματική μάθηση, όπου όλοι συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν, ακόμα και ο εκπαιδευτικός. Τελικά, μέσω του συνεχούς αναστοχασμού, οι μαθητές αποκτούν κριτική σκέψη για θέματα που πρόκειται να τους απασχολήσουν αργότερα στην ενήλικη ζωή τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Ανάλογη θεωρία είχε διατυπώσει

παλαιότερα και ο Erikson (1965), ο οποίος θεώρησε το φανταστικό παιχνίδι και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό δράμα ως μια πρόβα για την πραγματική ζωή των μαθητών, τα οποία προετοιμάζονται για δυσκολες καταστάσεις όπως η μοναξιά και η αποτυχία (Kitson & Spiby, 1997).

Συγχρόνως στο Attleboro Conference III (26 Οκτωβρίου 1973), δόθηκε ένας πιο εστιασμένος ορισμός: *«Δράμα είναι η μεταφορική αναπαράσταση εννοιών και προσώπων σε σύγκρουση, στην οποία οι συμμετέχοντες χρειάζεται να φαντασιακά να προβάλλουν τον εαυτό τους σε μια ταυτότητα διαφορετική από τη δική τους μέσω της υποκριτικής και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση. Αυτή η δράση έχει δομή, συμβαίνει σε αληθινό τόπο και χρόνο και συνήθως απαιτεί πνευματική, σωματική και συναισθηματική δέσμευση και αποδίδει νέα ματιά στην ανθρώπινη κατάσταση».*

Την ίδια περίοδο, ο Freire (1977), διατύπωσε μια ακόμη παιδαγωγική προσέγγιση του εκπαιδευτικού δράματος. Σύμφωνα με τη θεωρία του, έπρεπε να παραμεριστεί το δασκαλοκεντρικό σύστημα μάθησης και να εφαρμοστεί ένα είδος παιδείας όπου δάσκαλος και μαθητής είναι *κριτικοί συνεργευνητές* (Freire, 1977: 79, 90), καθώς αν δεν υπάρχει αυτή η κριτική διάσταση στους συμμετέχοντες με βάση τη ζωή και τις εμπειρίες τους, το εκπαιδευτικό δράμα εξελίσσεται σε απλά παιχνίδια ρόλων με περιορισμένη παιδαγωγική αξία (Ο' Toole, 1992).

Βασιζόμενος στη θεωρία της Heathcote, ο Gavin Bolton εισήγαγε τη δεκαετία του 1980 το θεωρητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος, εστιάζοντας στο ότι οι μαθητές υποδύονται ότι βιώνουν μια προβληματική κατάσταση και τη διαχειρίζονται σα να είχαν οι ίδιοι αυτή την εμπειρία. Γενικότερα κωδικοποίησε τη θεωρία της Heathcote και την κατέστησε εφαρμόσιμη στις τάξεις (Τσιάρας, 2014). Αν και έδινε περισσότερη έμφαση στη διαδικασία, χρησιμοποίησε θεατρικές συμβάσεις ώστε το αποτέλεσμα να έχει κάποιο νόημα (Jardine, 1995).

Τη δεκαετία του 1990 και αφού πλέον όλοι συμφωνούν με την παιδαγωγική αξία του εκπαιδευτικού δράματος, αρχίζει να οργανώνεται καλύτερα η διδακτική μεθοδολογία του. Συγκεκριμένα οι κυριότεροι εκπρόσωποί του όπως οι Cecily O' Neil, Jonathan Neelands και John O' Toole, αφού πρώτα προχωρούν σε μια αποσαφήνιση εννοιών, την ανάπτυξη ενός προκείμενου (σχεδίου δράσης) και την εισαγωγή των τεσσάρων τύπων δραματικών δράσεων (οικοδόμηση δραματικού πλαισίου, αφηγηματική ανάπτυξη πλοκής, ποιητική δημιουργία αναπαραστάσεων, αναστοχαστική), προχωρούν σε μία οργανωμένη πρόταση σπουδών εκπαιδευτικού δράματος (Τσιάρας, 2014). Πιο συγκεκριμένα η Cecily O' Neil επηρεασμένη από τα έργα των Heathcote και Bolton, εισήγαγε για πρώτη φορά (1993) τον όρο «προκείμενο»

(Τσιάρας, 2014). Από τη στιγμή που το εκπαιδευτικό δράμα είναι αυτοσχεδιασμός και αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, το προκείμενο αντικαθιστά το σενάριο του θεατρικού συγγραφέα και μπορεί να είναι οτιδήποτε, μια εικόνα, μια λέξη, ένα αντικείμενο, ένα πρώτο ερέθισμα γενικότερα για να αρχίσει η δράση, ώστε να εξελιχθεί μια ιστορία (O’Neill, 1995). Μάλιστα η O’ Neil δεν εστιάζει τόσο στην παιδαγωγική αξία του εκπαιδευτικού δράματος, όσο σε μια δραματο - θεατρική εμπειρία. Αυτός είναι και ο λόγος που τους συμμετέχοντες κατονομάζει «ενεργούς δημιουργούς του θεατρικού γεγονότος» και όχι μαθητές (Taylor, & Warner, 2006). Σίγουρα όμως αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική του αξία, καθώς αναφέρει ότι «όσο καλύτερη η τέχνη, τόσο καλύτερη η γνώση» (O’Toole, 2009b: 140).

Ο Jonathan Neelands (2009) έδωσε μια πιο κοινωνική διάσταση στο εκπαιδευτικό δράμα, καθώς πίστευε ότι πρέπει να διευρυνθεί από τον λεγόμενο δυτικό κόσμο και να περιλαμβάνει κουλτούρες και θεατρικές παραδόσεις και άλλων πολιτισμών. Επίσης θεώρησε ότι το θέατρο θα πρέπει να λειτουργεί καθ’ αυτόν τρόπο, ώστε όλοι να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα, να νιώθουν ίσοι, αυτόνομοι και ασφαλείς (Neelands, 2009).

Ο David Booth (2005a) εστιάζει στον αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού δράματος και εφαρμόζει μια δική του μέθοδο που ονομάζει Story Drama (Πίγκου – Ρεπούση, 2019). Σύμφωνα μ’ αυτήν, σκοπός είναι η δημιουργία μια νέας ιστορίας που θα ανήκει σε όλους τους συμμετέχοντες και όχι μια δραματοποίηση μιας ήδη υπάρχουσας. Πιστεύει στον παιδαγωγικό χαρακτήρα της μεθόδου και προσπαθεί μέσα από αυτήν να δημιουργήσει μαθησιακές αλληλοδιδακτικές κοινότητες. Θεωρεί ότι η παράσταση στο τέλος θα πρέπει να παρουσιαστεί, κάτω από προϋπόθετες, ακόμα και σε εξωτερικό κοινό (Booth, 2012; Barrs, Barton & Booth, 2012).

3.4 Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δράματος στην Ελλάδα

Μετά την καθιέρωση των δομικών στοιχείων από τους Cecily O’ Neil, Jonathan Neelands και John O’ Toole, αρκετές χώρες αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική και κοινωνιολογική αξία του. Αρχίζουν σταδιακά να το ενσωματώνουν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα και επικρατεί παγκοσμίως ο όρος Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education).

Οι σχετικές έρευνες και διαπιστώσεις δεν άργησαν να έρθουν και στον ελλαδικό χώρο, όπου αρχικά η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δράματος, βρίσκει γόνιμο έδαφος όταν αρχίζει να αναγνωρίζεται ή αξία του παιδικού θεάτρου. Στην αρχή δεν αναγνωρίζεται ως ξεχωριστή οντότητα, όμως οι πρώτες αναφορές για την παιδαγωγική του αξία υπήρχαν περίπου από τα μέσα του 1800, από συγγραφείς και λόγιους της εποχής (Δημήτρης Καμπούρογλου,

Αριστοτέλης Κουρτίδης και Ιωάννης Παπούλιας), οι οποίοι γράφουν σύντομα θεατρικά έργα και διαλόγους για παιδιά (Δημάκη - Ζώρα, 2015).

Πρόσωπο σταθμός και ταυτόχρονα σημείο αναφοράς για την γέννηση και αποδοχή του εκπαιδευτικού δράματος στην Ελλάδα, σε εποχή που ήταν ακόμα στα σπάργανα, ήταν ο Γρηγόριος Ξενόπουλος με την έκδοση των *δραματίων* του, δηλαδή θεατρικών έργων με πολύ σύντομους διαλόγους και ήρωες παιδιά, τα οποία εξέδωσε την ίδια περίοδο που αρθρογραφούσε στο δημοφιλές περιοδικό της εποχής *“Διάπλασης των Παίδων”*. Όπως ο ίδιος αναφέρει σε γλώσσα της εποχής του *«Το Παιδικόν Θέατρον δεν είνε συλλογή ποιημάτων ή τεμαχίων ρητορικής. Το Παιδικόν Θέατρον δεν είνε ούτε Κατήχησις, ούτε Ηθική, ούτε Πραγματογνωσία, ούτε Ιστορία. Βεβαίως κάθε τεμάχιον πρέπει να έχη το ηθικόν του δίδαγμα και να συνδυάζη το τερπνόν με το ωφέλιμον. Αλλ’ όπως τα ηθικά παραγγέλματα, τα οποία δίδονται ως υπόδειγμα εις την καλλιγραφίαν π.χ. δεν έχουν σκοπόν την ηθικοποίησιν, αλλά πρωτίστως την διδασκαλίαν της καλλιτεχνικής γραφής, ούτω και το Παιδικόν Θέατρον, όσον ηθικόν και αν είνε- και πρέπει να είνε-, δεν έχει άλλον κυριώτερον σκοπόν, παρά την διδασκαλίαν της τέχνης του θεάτρου»* (Καραγιάννης, 2013). Θέτει λοιπόν σαν πρωταρχικό σκοπό της όλης προσπάθειάς του την διδασκαλία της τέχνης του θεάτρου, αναγνωρίζει όμως την όλη παιδαγωγική και ηθική σημασία του παιδικού δράματος. Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι ο Ξενόπουλος στο δεύτερο τόμο του έργου με τίτλο *«Δια τον διδάσκαλον»* (1926), δηλώνει ότι το παιδικό θέατρο είναι *«προπάντων πρακτικό»* και πρέπει να έχει *«δράσιν σκηνικήν»*. Παρά τις ελάχιστες ως μηδαμινές έρευνες της εποχής στον ελλαδικό χώρο σε θέματα οργάνωσης και διδασκαλίας του εκπαιδευτικού δράματος, φαίνεται να έχει μελετήσει και να εναρμονίζεται με ερευνητές του εξωτερικού. Αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού σαν οργανωτή, δίνει οδηγίες και πρωτοποριακές για την εποχή απόψεις: *«Αλλ’ εκείνο που πρέπει να προσέχη ιδιαιτέρως ο Διδάσκαλος, είναι ν’ αφήνη στον Μαθητή - ηθοποιό και κάποια πρωτοβουλία, να του την προκαλή μάλιστα και να την υποβοηθή. (...) Είναι μεγάλη ενθάρρυνση για το Μαθητή αυτό κι έχει σημαντική επίδραση στη μελλοντική πρόοδό του»* (Ξενόπουλος, 1926). Θα πρέπει σε όλη τη συμβολή του, να συνυπολογίσουμε ότι την εποχή της έκδοσης των δύο αυτών τόμων, ο Ξενόπουλος ήταν ήδη γνωστός και καταξιωμένος συγγραφέας στο χώρο του θεάτρου και της εκπαίδευσης, γεγονός που καθιστούσε το έργο του γενικότερα άμεσης αποδοχής (Δημάκη - Ζώρα, 2014).

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο οι Ευφροσύνη Λόντου - Δημητρακοπούλου και η Αντιγόνη Μεταξά - Κροντηρά ιδρύουν τις πρώτες παιδικές σκηνές. Η πρώτη το 1931 ιδρύει την «Παιδική και Εφηβική Σκηνή» με παραστάσεις παιδιών για παιδικό κοινό, που στόχο είχαν τη

«στηλίτευσις ωρισμένων παιδικών κακιών και η εκρίζωσις μωρών και ασυνειδήτων κοινωνικών προλήψεων και δεισιδαιμονιών» (Λόντος, 1955). Η Αντιγόνη Μεταξά - Κροντηρά που είχε ασχοληθεί για πολλά χρόνια με το παιδικό βιβλίο, το παιδικό θέατρο και την παρουσίαση ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών παιδικών προγραμμάτων (γνωστή με το ψευδώνυμο «Θεία Λένα»), το 1933 ιδρύει το «Θέατρο του Παιδιού» το οποίο συνέχισε τη δραστηριότητα του μέχρι τη γερμανική κατοχή (Μεταξά, 1971). Παρόλο όμως που και οι δύο έδωσαν μεγάλη έμφαση στον οργάνωση των παιδικών παραστάσεων, τα έργα τους κυριαρχούνται από διδακτισμό, χάνοντας ίσως έτσι την δημιουργικότητα μέσω των αυτοσχεδιασμών, γεγονός που κυριάρχησε για πολλά χρόνια στο παιδικό θέατρο. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Κουρετζή, «Γιατί έγινε αιτία το «θέατρο της θείας Λένας» να διαμορφώσει, με το περιεχόμενό του και τον τρόπο που προσφερόταν στο κοινό, μια «αισθητική» και «παιδαγωγική» άποψη για το «θέατρο του παιδιού», που το αποπροσανατόλισε, το αποδυνάμωσε και το μετέτρεψε (ίσως όχι σκόπιμα) σε μέσο αναπαραγωγής της κατεστημένης ιδεολογίας και ξεπερασμένων παιδαγωγικών συστημάτων. Το χειρότερο είναι πως το είδος αυτό του παιδικού θεάτρου δημιούργησε επιγόνους και κακούς μιμητές που ταλανίζουν τα παιδάκια μέχρι σήμερα, από ραδιοφώνου μέχρι τηλεοράσεως και σκηνής» (Κουρετζής, 1990). Παρά όμως τις διαφορετικές απόψεις ως προς τους στόχους τους, δεν μπορεί να παραβλεφθεί η συνεισφορά τους στους ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δράματος στην Ελλάδα.

Στα χρόνια που ακολούθησαν αμέσως μετά τον πόλεμο, το παιδικό θέατρο έμεινε στάσιμο για κάποιο διάστημα, ήταν στην πραγματικότητα μαθητικό θέατρο, γράφονταν κυρίως έργα από εκπαιδευτικούς και προορίζονταν για παραστάσεις σχολικών εορτών, όπου κυριαρχούσε ο διδακτισμός (Αναγνωστόπουλος, 1982). Μοναδική εξαίρεση αποτελούσαν τα έργα του Βασίλη Ρώτα, ο οποίος είχε μία διαφορετική αντίληψη ως προς το περιεχόμενο, την αισθητική και τη σκηνική τους παρουσία (Καραγιάννη, 2007).

Τη δεκαετία 1970 - 1980 το εκπαιδευτικό δράμα στην Ελλάδα αρχίζει να «ανθίζει» περνώντας σε μια νέα εποχή, καθώς ιδρύεται το «Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για Παιδιά και Νέους» (μέλους της αντίστοιχης Διεθνούς Ένωσης ASSITEJ). Καθιερώνεται ο όρος Παιδικό Θέατρο και για πρώτη φορά αναγνωρίζεται ότι το περιεχόμενο δεν πρέπει να είναι μόνο διδακτικό, αλλά ευχάριστο και δημιουργικό. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν οι ηλικιακές ιδιαιτερότητες και να αναπτύσσεται η κριτική και αισθητική καλλιέργεια των μικρών μαθητών, ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές έρευνες και εξελίξεις. Για πρώτη φορά επίσης δίνεται η δυνατότητα στους μικρούς συμμετέχοντες να αυτοσχεδιάσουν, φτιάχνοντας την δική τους παράσταση (Γραμματάς, 2007).

Την περίοδο αυτή σημαντικοί συγγραφείς όπως ο Γιάννης Νεγρεπόντης, η Μαρούλα Ρώτα, ο Γιάννης Ξανθούλης, ο Γιάννης Καλατζόπουλος κ.ά., καθώς και άνθρωποι του θεάτρου γενικότερα όπως ο Δημήτρης Ποταμίτης, η Κάρμεν Ρουγγέρη, ο Λάκης Κουρετζής και η Ξένια Καλογεροπούλου, επιχειρούν να προσεγγίσουν με ευαισθησία, μέσω του παιδικού θεάτρου, κοινωνικά και οικολογικά θέματα και αριστουργήματα της παγκόσμιας λογοτεχνίας (Δημάκη - Ζώρα, 2015).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, το εκπαιδευτικό δράμα αυτονομείται και διαχωρίζεται ο όρος από το Παιδικό Θέατρο. Έτσι γράφονται έργα πιο ώριμα, που σαν στόχο έχουν τις βασικές ανάγκες του παιδιού για δημιουργική έκφραση, ψυχαγωγία, συμμετοχή, ενεργοποίηση, επικοινωνία, απορρίπτοντας την σοβαροφάνεια και τον διδακτισμό (Αναγνωστόπουλος, 1982; Καγγελάρη, 1991).

Επόμενο βήμα ήταν η είσοδος του Εκπαιδευτικού Δράματος στα σχολεία. Αρχικά το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής εμφανίστηκε το 1989 στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Νηπιαγωγείων (Π.Δ. 486/1989) και τον επόμενο χρόνο (1990), μπαίνει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δημοτικών σχολείων, στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής (Π.Δ. 132/1990). Σαν μάθημα εισήχθη την περίοδο 1995 - 2001, μέσω του Προγράμματος Μελίνα, πιλοτικά σε 94 δημοτικά σχολεία, ενώ γενικεύτηκε σε όλα τα Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία το 2002 ως μάθημα επιλογής, από ωρομίσθιους θεατρολόγους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καθορίζουν μόνοι τους την ύλη του μαθήματος. Από το 2017 ως σήμερα το μάθημα διδάσκεται στις 4 πρώτες τάξεις όλων ανεξαιρέτως των Δημοτικών σχολείων της Επικράτειας και προβλέπεται μία διδακτική ώρα την εβδομάδα ανά τάξη (Υ.Α. Αριθ. Φ12/657/70691/Δ1/11-5-2016).

3.5 Τεχνικές - Μέθοδοι εκπαιδευτικού δράματος

Ο αριθμός των τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κάθε δραστηριότητα Εκπαιδευτικού Δράματος είναι αρκετά μεγάλος και ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει αλλά και να συνδυάσει κάποιες από αυτές για να εξυπηρετήσει το μαθησιακό σκοπό που έχει επιλέξει, διατηρώντας παράλληλα αμείωτο το ενδιαφέρον και την ψυχαγωγία των μαθητών (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται ενδεικτικά οι πιο συνηθισμένες από αυτές, έτσι όπως τους παρουσιάζει ο Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο (2011) και οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007):

Οι συχνότερες τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος

Παιχνίδια	Χρησιμοποιούνται κατά την έναρξη της διαδικασίας του δράματος με απώτερο στόχο να ενεργοποιήσουν τους συμμετέχοντες. Επιπλέον βοηθούν να δημιουργηθούν δεσμοί και στοιχεία επικοινωνίας μεταξύ των μελών, ώστε να προετοιμασθούν για τη συνέχεια. Μπορούν όμως και από μόνα τους, χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία να εξελιχθούν σε δράμα.
Αφήγηση	Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του αφηγητή ώστε να οργανώσει και να δώσει συνοχή στα επεισόδια. Σε στιγμές που η ένταση κορυφώνεται, επιβραδύνει τη δράση, ώστε να εμπλακούν οι μαθητές περισσότερο σε αυτήν.
Παγωμένη εικόνα	Ένα θέμα παρουσιάζεται μέσα από ακίνητες θέσεις που μοιάζουν με φωτογραφίες, οι οποίες μπορεί να είναι προσχεδιασμένες ή να γίνονται σε συγκεκριμένο σημείο ενός επεισοδίου, ώστε να δοθεί έμφαση σε εκείνη τη λεπτομέρεια της ιστορίας.
Ομαδική φωτογραφία	Οι μαθητές καθορίζουν οι ίδιοι τον δραματικό χώρο χρησιμοποιώντας διάφορα αντικείμενα, ζωγραφίες, υφάσματα, κατασκευές, αλλά και τα σώματά τους. Έτσι συνδέουν τη δράση τους με το χώρο.
Ανακριτική ή καυτή καρτέλα	Ο εκπαιδευτικός ή η τάξη κάνει ερωτήσεις σε κάποιον χαρακτήρα - ρόλο, προσπαθώντας να διερευνήσει τα συναισθήματα, τις πράξεις, τα κίνητρα και τις σχέσεις του με τα άλλα μέλη. Επιλέγεται σαν τεχνική σε σημεία που χρειάζεται εμβάθυνση του ρόλου από τον ήρωα, ώστε να πάρει μια απόφαση.
Ανίχνευση σκέψης	Η τεχνική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί συνδυαστικά με την τεχνική της παγωμένης εικόνας, όπου τα υπόλοιπα μέλη προσπαθούν να μαντέψουν και να φανερώσουν επιθυμίες, σκέψεις και κίνητρα του ακίνητου ήρωα. Σε άλλη παραλλαγή, οι μαθητές με ένα άγγιγμα «ξεπαγώνουν», ώστε να αποκαλύψουν στους υπόλοιπους τις σκέψεις τους.
Ρόλος στον τοίχο	Σε ένα μεγάλο χαρτόνι, σχεδιάζεται μια φιγούρα - ρόλος, όπου οι μαθητές μπορούν να γράψουν μέσα σε αυτό λέξεις ή φράσεις σχετικά με τα συναισθήματα και τις σκέψεις του συγκεκριμένου χαρακτήρα ή των υπόλοιπων συμμετεχόντων για εκείνον. Έτσι τον αντιλαμβάνονται καλύτερα, καθώς αποστασιοποιούνται απ' αυτόν.
Αυτοσχεδιασμός / Σκηνή	Είναι ένας αυτοσχεδιασμός ή μια ήδη προετοιμασμένη παρουσίαση από τους μαθητές, που

	έχει σχέση συνήθως με τις ζωές των ηρώων, αλλά και μια πιθανή μελλοντική εξέλιξη της ιστορίας.
Ομαδικό γλυπτό	Οι συμμετέχοντες προσδίδουν μια μορφή σε μια έννοια της ιστορίας, μέσω ενός γλυπτού (σχήματος) που φτιάχνουν με τα σώματά τους, ενώνοντάς τα χωρίς να έχουν προηγουμένως συνεννοηθεί. Με τον συμβολικό αυτό τρόπο αντιλαμβάνονται καλύτερα την συγκεκριμένη έννοια.
Διάδρομος συνείδησης	Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται σε σημεία του δράματος όπου ο ήρωας βρίσκεται σε δίλημμα σχετικά με μια κρίσιμη απόφαση. Έτσι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δημιουργούν δύο σειρές και καθώς ο ήρωας περνάει ανάμεσά τους, δίνουν συμβουλές για τον τρόπο δράσης του. Ο ήρωας μετά το τέλος της διαδρομής θα πρέπει να έχει αποφασίσει.
Ιεροτελεστία - Τελετουργία	Τα παιδιά δημιουργούν μόνα τους με τη βοήθεια ήχων, κινήσεων, λόγων και σχημάτων που αποκτούν συμβολική σημασία μια ιδιαίτερη ατμόσφαιρα. Χρησιμοποιείται συνήθως στην αρχή μιας δράσης για να δέσει την ομάδα (όπως ο ύμνος μιας αθλητικής ομάδας πριν την έναρξη του αγώνα) ή σε στιγμές όπου κορυφώνεται η δραματική ένταση.
Σύνθεση αγαλμάτων	Οι μαθητές κατασκευάζουν «γλυπτά» με τα σώματά τους, αναπαριστώντας ακίνητα με συμβολικό τρόπο έμψυχα και άψυχα αντικείμενα ή διάφορα θέματα.
Ημερολόγιο	Οι μαθητές συμπληρώνουν ένα γραπτό κείμενο, καταθέτοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, τόσο εντός του ρόλου τους, όσο και εκτός ρόλου. Ταυτόχρονα είναι και ένας τρόπος να αυτοαξιολογήσουν την εμπειρία τους.
Οπτική γωνία	Κάθε συμμετέχοντας αναπαριστά ή περιγράφει ένα σημείο της ιστορίας από τη δική του θέση, χωριστά από την υπόλοιπη ομάδα.
Παράλληλες σκηνές	Εκτυλίσσονται περισσότερες από μία σκηνές στον ίδιο χώρο με κάποια χρονική απόσταση ανάμεσά τους.
Αναδρομή	Οι συμμετέχοντες ανατρέχουν σε προηγούμενο σημείο της δράσης ή στο παρελθόν γενικότερα, ώστε να βρουν τα αίτια ενός προβλήματος.

Δάσκαλος σε ρόλο	Ο δάσκαλος αναλαμβάνει έναν ενεργό ρόλο στο δράμα, ώστε να παρουσιάσει μια κατάσταση στους μαθητές.
Αυτός ο τρόπος - ο άλλος τρόπος	Εκτυλίσσεται ξανά η ίδια σκηνή, με τους ίδιους ρόλους και ήρωες, αλλά με διαφορετικούς αφηγητές.
Ο μανδύας του ειδικού	Κάποιος από τους συμμετέχοντες αναλαμβάνει το ρόλο του «ειδικού», ώστε να βοηθήσει σε ένα δύσκολο ζήτημα ή απόφαση.
Κυκλικό δράμα	Ο ίδιος ή ίδιοι ήρωες σε πολλές διαφορετικές σκηνές.
Μιμική - παντομίμα	Η τεχνική της αναπαράστασης χωρίς λόγια. Η μιμική δίνει έμφαση στις εκφράσεις του προσώπου και η παντομίμα στις κινήσεις του σώματος.
Σβούρα	Ο ήρωας μπαίνει και βγάνει σε ρόλους στριφογυρίζοντας.
Καταιγισμός ιδεών	Ιδεοθύελλα: καταγραφή όλων των αυθόρμητων ιδεών των συμμετεχόντων σχετικά με ένα ερέθισμα.
Τηλεφώνημα / Τυχαίες συζητήσεις	Κάποιος από τους συμμετέχοντες προσφέρει νέες πληροφορίες στην υπόθεση του δράματος μέσω παρέμβασης στην πρώτη περίπτωση ή μέσω συζητήσεων, με τη μορφή φήμης ή κουτσομπολιού στη δεύτερη.
Χορικά	Οι συμμετέχοντες δημιουργούν ομάδες συζήτησης και σχολιάζουν μια δράση, όπου μπορεί να συμφωνούν ή να υπάρχουν και αντιπαραθέσεις μεταξύ τους.
Θέατρο Φόρουμ (Αγοράς)	Είναι μια τεχνική με πιο ενεργό ρόλο για όλους τους συμμετέχοντες, καθώς και οι θεατές μπορούν να παρέμβουν οποιαδήποτε στιγμή και να αλλάξουν την εξέλιξη της ιστορίας.
Δραματοποίηση	Οι συμμετέχοντες αποδίδουν μια ιστορία ή ένα θέμα με κίνηση, ήχο και λόγια.

Πίνακας 3.1 Οι συχνότερες τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο, 2011; Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ο εκπαιδευτικός έχει μια πληθώρα τεχνικών για να επιλέξει αυτή που ταιριάζει ανάλογα τη στοχοθεσία και το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνεται, ώστε δημιουργώντας τον κατάλληλο συμβολικό κόσμο, οι μαθητές να μπορέσουν να αυτενεργήσουν και να αυτοσχεδιάσουν, συμμετέχοντας στο δράμα βιωματικά (Λενακάκης, 2013).

3.6 Στάδια Εκπαιδευτικού Δράματος

Η Jendyk (1981) ορίζει την αρχή, τη μέση και το τέλος του εκπαιδευτικού δράματος και του θεάτρου, μέσα από τρία στάδια:

α) Δημιουργικό δράμα: *θέτοντας τα θεμέλια*. Είναι ένα στάδιο που δίνεται έμφαση στην ψυχολογική και εσωτερική προετοιμασία των συμμετεχόντων και δεν έχει τόσο θεατρικό προσανατολισμό. Είναι απαραίτητη φάση στο εκπαιδευτικό δράμα αλλά και το θέατρο γενικότερα, ώστε οι συμμετέχοντες μέσα από τον αυθόρμητο λόγο και όχι προσχεδιασμένο κείμενο, να αλληλεπιδράσουν και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους. Είναι μια «προθέρμανση» όπου «κάθε ομάδα αρχάριων, ανεξάρτητα από την ηλικία και τη δραματική καταγωγή, χρειάζονται μια αρχική περίοδο εξερεύνησης και προσανατολισμού για να παρέχουν μια βάση για περαιτέρω δημιουργικές εμπειρίες. Το δημιουργικό δράμα λοιπόν είναι το εφελτήριο για κάθε δράμα» (Faulkes Jendyk in McCaslin, 1981:19-28).

β) Αυτοσχεδιασμός: *συνειδητοποίηση της δραματικής καλλιτεχνικής φόρμας*. Είναι η φάση της καλλιτεχνικής ωρίμανσης. Εδώ το κυρίαρχο στοιχείο είναι ο αυτοσχεδιασμός, μέσω του οποίου αποκτάται καλλιτεχνική εμπειρία χωρίς το άγχος της παράστασης και της ψυχολογικής πίεσης του κοινού. «Πολλά παιδιά, νέοι και ενήλικες, μπορούν να ευχαριστηθούν την εμπειρία της δραματικής τέχνης εντός ενός εργαστηριακού περιβάλλοντος, χωρίς την ανάγκη ή την επιθυμία να επεκτείνουν αυτή την εμπειρία σε δημόσια παράσταση. Ο αυτοσχεδιασμός λοιπόν αποτελεί ένα ενδιάμεσο επίπεδο δράματος ιδωμένο για κάποιους ως μία ενδιάμεση μεταβατική εμπειρία και για άλλους ως το τέρμα» (Faulkes Jendyk in McCaslin, 1981:19-28).

γ) Θέατρο: *η εμπειρία της Θεατρικής Τέχνης*. Είναι η φάση του αποτελέσματος, το απόσταγμα των δύο προηγούμενων διαδικασιών, δηλαδή η θεατρική παράσταση με ή χωρίς θεατές. «Ο συνδυασμός ενός εύκαμπτου ανεβάσματος, η χρησιμοποίηση της κίνησης και του αυτοσχεδιασμού, το κείμενο του θεατρικού έργου, η προβολή των εικόνων ενισχύουν τις δραματικές δηλώσεις ή τα θέματα σχετικά με την ενότητα, αποτελούν παράδειγμα πειραματικού θεάτρου, το οποίο έχει κερδίσει τη θέση του στο αντίζον δράμα του 20^{ου} αιώνα» (Faulkes Jendyk in McCaslin, 1981:19-28).

Ο Κουρετζής (1991) θεωρεί ότι τα στάδια ολοκλήρωσης του θεατρικού παιχνιδιού είναι τέσσερα:

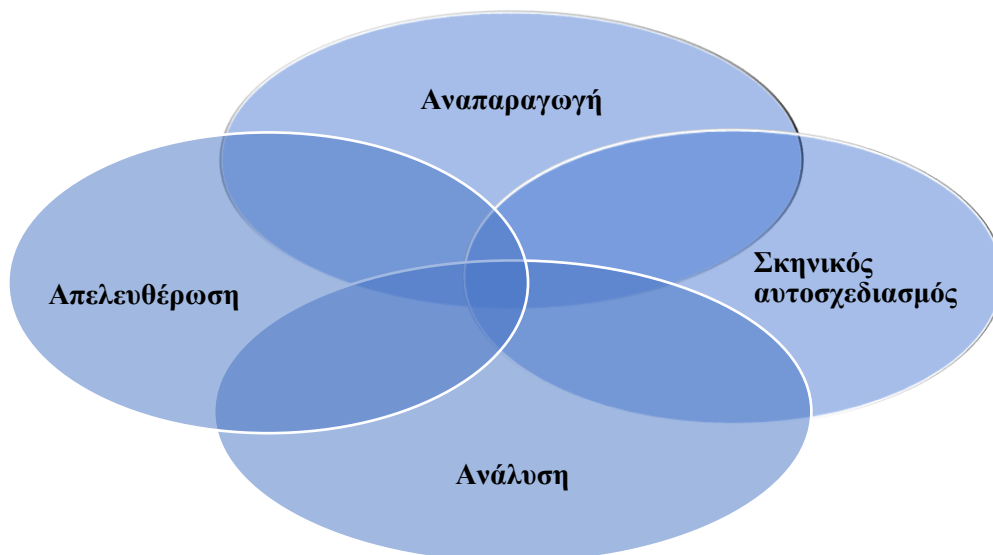
α) Απελευθέρωση. Στο στάδιο αυτό γίνεται το ζέσταμα και μια προσπάθεια σύνδεσης της ομάδας.

β) Αναπαραγωγή. Εδώ καθορίζεται το θεματικό περιεχόμενο του δράματος.

γ) Σκηνικός αυτοσχεδιασμός. Στη φάση αυτή η κάθε ομάδα παρουσιάζει με αυτοσχεδιασμούς τη δουλειά της.

δ) Ανάλυση. Στο τελευταίο στάδιο γίνεται μέσω συζήτησης, μια κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων όσων προηγήθηκαν.

Το κάθε στάδιο εμπεριέχει και τα υπόλοιπα και όλα μαζί αποτελούν τον κύκλο δραστηριότητας του θεατρικού παιχνιδιού, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα:



Σχήμα 3.1 Οι τέσσερις φάσεις θεατρικού παιχνιδιού (τροποποιημένο σχήμα από Κουρετζής, 1991).

Για να ολοκληρωθούν όμως σωστά τα στάδια του εκπαιδευτικού δράματος θα πρέπει σύμφωνα με την Tyler (1981) να λαμβάνονται υπόψιν η ηλικία των μαθητών και το αναπτυξιακό τους επίπεδο, καθώς οι δραματικές συμπεριφορές και οι δραματικοί στόχοι επιτυγχάνονται διαφορετικά ανά ηλικία. Συγκεκριμένα:

- Έως 4 ετών: η μεγαλύτερη ανάγκη του παιδιού είναι η ασφάλεια που επιτυγχάνεται μέσω της παρουσίας της μητέρας. Εξωτερικεύει σταδιακά τα συναισθήματα του μέσω ήχων, κινήσεων, θορύβων. Αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να δίνει σημασία σε παιχνίδια και αντικείμενα και να αναπτύσσει μια κοινωνικότητα με φίλους πραγματικούς ή και φανταστικούς.

- 4 - 5 ετών: Στην ηλικία αυτή αρχίζει να μιμείται τους γονείς του, τους συγγενείς αλλά και διάφορα επαγγέλματα. Συχνά οι ρόλοι του δεν είναι μόνο πρόσωπα, αλλά και διάφορα αντικείμενα, όπως ένα αυτοκίνητο ή και τα δύο ταυτόχρονα (οδηγός και αυτοκίνητο). Δείχνει ενδιαφέρον για μάγισσες, ξωτικά, μυθικά πρόσωπα και σταδιακά μέσω της μίμησης μυείται στις ελεύθερες κινήσεις και στο χορό.
- 5 - 6 ετών: Θέλει να είναι και να δείχνει αρχηγός και βασιλιάς, γι' αυτό τριγυρνάει και φωνάζει ηχηρά με ανάλογο τρόπο. Του αρέσει να παίζει όλη τη διάρκεια της ημέρας.
- 6 - 7 ετών: Επινοεί ιστορίες, φτιάχνει αστεία στιχάκια, επινοεί δικούς του χορούς, παίζει κλέφτες και αστυνόμους και εκδηλώνει τους φόβους του.
- 7 - 8 ετών: Αρχίζει να αντιλαμβάνεται τα οργανωμένα παιχνίδια και να τα απολαμβάνει. Του αρέσει να φτιάχνει κρησφύγετα και να νικάει «τους κακούς».
- 8 - 9 ετών: Αρχίζουν να του αρέσουν τα δραματικά παιχνίδια, να φοράει μάσκες, είναι διστακτικός όμως να εξωτερικεύσει τις ιδέες του.
- 9 - 10 ετών: Δραματοποιεί ιστορίες με δικό του τρόπο, παράλληλα αποδίδει ρόλους σε άλλους «εγώ θα είμαι αυτός, εσύ θα είσαι εκείνος», ενώ δημιουργεί κώδικες με μυστικές λέξεις. Μπορεί να διαβάζει καλύτερα.
- 10 - 11 ετών: Του αρέσει να κατασκευάζει πράγματα με τα χέρια και έχει γενικότερα πιο πρακτική αντίληψη και απαιτήσεις. Μπορεί λόγω εμπειρίας πλέον στα παιχνίδια, στη μίμηση και τους ρόλους, να αντιλαμβάνεται και να απολαμβάνει περισσότερο το δράμα.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν διέρχονται όλα τα παιδιά από αυτά τα στάδια χωρίς αποκλίσεις, καθώς πάντα παίζει ρόλο η προσωπικότητα, η ιδιοσυγκρασία και οι πρότερες εμπειρίες του κάθε παιδιού (Gerald Tyler in McCaslin, 1981). Επίσης πάντα θα υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες και εμπόδια στην υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού δράματος όπως η μη εξοικείωση των μαθητών, οι απαιτητικές δραστηριότητες, ο βαθμός δυσκολίας, η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή αλλά και ο χώρος εφαρμογής του. Επίσης στη χώρα μας ένα σοβαρό πρόβλημα είναι ο απαιτούμενος χρόνος εφαρμογής του, καθώς η μια διδακτική ώρα (45 λεπτά) δεν επαρκεί, γεγονός που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να είναι απρόθυμοι να το εφαρμόσουν.

3.7 Ψηφιακό δράμα

Αρκετοί ερευνητές αναφέρουν ότι ο συνδυασμός τεχνικών του δράματος και νέων τεχνολογιών μπορεί να αποτελέσει μια νέα στρατηγική για να επιτευχθούν συγκεκριμένοι παιδαγωγικοί

στόχοι (Γκερλεκτσή, 2015), όπως η απόκτηση κοινωνικών αξιών και ανθρώπινων ιδανικών από τους μαθητές, καθώς είναι μια διαδικασία που αξιοποιεί συνδυαστικά τα πλεονεκτήματα και των δύο αυτών εκπαιδευτικών εργαλείων (McCaslin, 2006).

Ένα αποτέλεσμα αυτού του συνδυασμού είναι το ψηφιακό δράμα, η απόδοση δηλαδή ενός θεατρικού δράματος μέσα από μια πολυμεσική μορφή παρουσίασης (εικόνες, βίντεο, ήχοι, κείμενα) με τη χρήση ψηφιακών μέσων. Είναι μια δραστηριότητα, η οποία υλοποιείται με τη χρήση λογισμικού υπολογιστή και παρουσιάζεται με προγράμματα περιήγησης διαδικτύου ή άλλων εφαρμογών πληροφορικής (Cavallo et al, 2018).

Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στις τεχνικές του δράματος, είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που βρίσκεται πιο κοντά στον κόσμο που ζουν και έχουν γεννηθεί οι μαθητές (Carroll et al., 2006). Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν το ψηφιακό δράμα με επιφυλακτικότητα, προσκολλημένοι στον παραδοσιακό τρόπο διεξαγωγής του εκπαιδευτικού δράματος, καθώς όπως και σε άλλους τομείς, έτσι και στη δραματική τέχνη, οι νέες τεχνολογίες μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, με καινοτομία στα ήδη θετικά παιδαγωγικά αποτελέσματα. Παρόλο που *«οι εκπαιδευτικοί δράματος θα πρέπει να παραμένουν αφοσιωμένοι στη διδασκαλία της ζωντανής μορφής τέχνης, η τεχνολογία συχνά μπορεί να εμπλουτίσει και να επεκτείνει τη φαντασία των μαθητών»* (Jensen, 2011).

Όπως αναφέρει ο Flintoff (2005), οι νέες τεχνολογίες μπορούν να υποστηρίξουν το εκπαιδευτικό δράμα στους παρακάτω άξονες:

- **πριν την εφαρμογή δράματος:** έχει ερευνητικό σκοπό και βοηθά τους συμμετέχοντες να προετοιμάσουν το θέμα πριν προχωρήσουν στη δράση. Αυτή η προετοιμασία μπορεί να είναι εικόνες, βίντεο, κείμενα ή πληροφορίες από το διαδίκτυο, από ηλεκτρονικά βιβλία και βιβλιοθήκες, εφαρμογές δημιουργίας γραφικών 2D / 3D για την δημιουργία ψηφιακών σκηνικών θεάτρου, τα οποία αργότερα θα χρησιμοποιηθούν ως πρότυπο για την κατασκευή του πραγματικού θεατρικού χώρου. Επιπλέον μπορούν να χρησιμοποιηθούν επεξεργαστές κειμένων για τη δημιουργία και επεξεργασία των κειμένων των ρόλων και ολόκληρου του έργου, καθώς και προγράμματα προσομοιώσεων εικονικών κόσμων, αφενός για να εξοικειωθούν οι συμμετέχοντες με τις δραματικές δραστηριότητες και αφετέρου για να γνωρίσουν καλύτερα τους ρόλους που πρόκειται να υποδυθούν.
- **κατά τη διάρκεια εφαρμογής του δράματος:** οι θεατρικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ενσωματώνουν πλέον στη δράση αρκετά ψηφιακά στοιχεία όπως ειδικά οπτικά και

ηχητικά εφέ, προγράμματα ελέγχου εικόνας και ήχου, μουσική, βίντεο, αλλά και χαρακτήρες γραφικών (avatar) που εμπλουτίζουν, επηρεάζουν και δίνουν έναν πιο ρεαλιστικό τόνο στη δραματική δραστηριότητα.

- **ως μέρος - τμήμα του δράματος:** υπολογιστές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέρη του σκηνικού μιας θεατρικής παράστασης ή σαν ζωντανοί χαρακτήρες (robots) που υποδύονται έναν ρόλο. Εκτός των υπολογιστών μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλες περιφερειακές συσκευές νέων τεχνολογιών (βιντεοπροβολείς, ολογράμματα κ.α.) σαν τμήματα μιας εκπαιδευτικής θεατρικής παρέμβασης.
- **μετά την εφαρμογή του δράματος:** όπου διάφορες εφαρμογές και προγράμματα ψηφιακής επικοινωνίας, όπως Messenger, Google Hangouts, NetMeeting, blogs κ.α. μπορούν να χρησιμοποιηθούν για συζήτηση και ανατροφοδότηση, σχετικά με το θεατρική εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε (Anderson et al., 2009).
- **δράμα εντός του υπολογιστή:** ένα εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να εξελιχθεί εξ' ολοκλήρου στον υπολογιστή μέσα σε εικονικούς κόσμους (virtual worlds) και σε εικονικές πραγματικότητες (virtual reality). Σε αυτές τις περιπτώσεις, όλα σχεδιάζονται εντός του υπολογιστή, από τη θεατρική σκηνή μέχρι τους ηθοποιούς, οι οποίοι γίνονται ψηφιακοί χαρακτήρες (avatar) και ο έλεγχος των κινήσεων τους γίνεται από τους μαθητές, με τα κατάλληλα χειριστήρια. Οι ηθοποιοί - avatar επικοινωνούν μεταξύ τους μέσα στους εικονικούς κόσμους μέσω φωνής, κειμένων ή με τη χρήση μικροφώνων και ακουστικών.

Υπάρχουν όμως περιορισμοί και δυσκολίες στην εφαρμογή του ψηφιακού δράματος και των νέων τεχνολογιών γενικότερα στη θεατρική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα σχετικοί ανασταλτικοί παράγοντες είναι:

- το μεγάλο κόστος αγοράς και συντήρησης υπολογιστικών συστημάτων και εφαρμογών πληροφορικής, καθώς και περιορισμοί χρήσης (συνδρομές) αυτών των εφαρμογών (Flintoff, 2005). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι τεχνολογίες εξελίσσονται ταχύτατα, με αποτέλεσμα το κόστος εκσυγχρονισμού των τεχνολογικών συστημάτων να ανεβαίνει περισσότερο κάθε φορά σε σχέση με τις αρχικές εκτιμήσεις.
- ο απαιτούμενος χρόνος εξοικείωσης μαθητών και εκπαιδευτικών προκειμένου να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αυτές τις τεχνολογίες.
- σχετικές έρευνες (Flintoff, 2005), διαπιστώνουν ότι τα αγόρια γενικότερα δείχνουν να είναι περισσότερο εξοικειωμένα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε σχέση με τα κορίτσια, γεγονός που αποτελεί παράγοντα διάκρισης στις ίσες ευκαιρίες συμμετοχής

των μαθητών στο εκπαιδευτικό ψηφιακό δράμα. Σχετικοί όμως παράγοντες διάκρισης μεταξύ των μαθητών ενδέχεται επιπλέον να αποτελέσουν α) η διαθεσιμότητα προσωπικών υπολογιστών, β) οι οικονομικοί τους πόροι γ) η διαθεσιμότητα οικιακής σύνδεσης στο διαδίκτυο, δ) η διαθεσιμότητα σύγχρονων προσωπικών περιφερειακών συσκευών πληροφορικής.

- Οι διαθέσιμοι πόροι και τεχνολογικό υλικό στις σχολικές μονάδες.
- Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις χειρισμού υπολογιστών ή εξοικείωσης με τα τις σχετικές τεχνολογικές εφαρμογές. Ακόμα όμως και αν έχουν τη θέληση να εξειδικευτούν, ενδέχεται να μην υπάρχουν διαθέσιμα προγράμματα επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τον Banzato (2014) επιπλέον σχετικοί ανασταλτικοί παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι η έλλειψη χρόνου, οι περιορισμοί του προγράμματος σπουδών και η δυσκολία πρόσβασης σε λογισμικό ή στα εργαστήρια υπολογιστών στους χώρους όπου εργάζονται (σχολικές μονάδες), προκειμένου να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα ψηφιακού εκπαιδευτικού δράματος.
- Οι αυστηροί περιορισμοί στη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών διαχείρισης υλικού στο διαδίκτυο, ιστότοπων και μέσων κοινωνικής δικτύωσης στα σχολεία, λόγω προστασίας προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων Davis (2010).

Είναι αναγκαίο όμως σε κάθε περίπτωση οι παραπάνω περιορισμοί να ξεπερνούνται, καθώς οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν διαφορετικές πτυχές και ανοίγουν νέους ορίζοντες στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος (ψηφιακό εκπαιδευτικό δράμα). Συγκεκριμένα:

- Οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν ή να δημιουργήσουν ψηφιακές εικόνες με διάφορα εργαλεία γραφικών όπως Macromedia Flash, Macromedia Director, Adobe Photoshop και να ενσωματώνουν στο έργο τους ήχους, εικόνες, φιγούρες, ταινίες, κινούμενα σχέδια, κείμενα (Stokrocky, 2007).
- Η χρήση ειδικών εφαρμογών (DanceForms, LifeForms) μπορεί να βοηθήσει στην ενσωμάτωση και επεξεργασία των χορευτικών στοιχείων μιας παράστασης. Επιπλέον υπάρχει η δυνατότητα καταγραφής και αποθήκευσης της παράστασης μέσω προγραμμάτων (CD-ROM, USB STICK), όπου οι μαθητές μπορούν να αναστοχαστούν και να αναλύσουν τις κινήσεις και τις χορευτικές τους φιγούρες, ώστε να βελτιώσουν την παράστασή τους (Parrish, 2007).
- Πέραν της καλλιτεχνικής εκπαιδευτικής αξίας του όμως, το ψηφιακό δράμα λειτουργεί παράλληλα για τους μαθητές και σαν εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων πληροφορικής (Bamford, 2006).

Το ψηφιακό δράμα εντός του υπολογιστή μπορεί να εμφανιστεί με τις μορφές της ψηφιακής αφήγησης, των εικονικών κόσμων και του ψηφιακού animation.

3.8.1 Ψηφιακή αφήγηση

Σύμφωνα με τον Lathem (2005), ψηφιακή αφήγηση (Digital Storytelling - DS) είναι ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με τα πολυμέσα του 21^{ου} αιώνα και τα εργαλεία τηλεπικοινωνίας. Είναι μια μορφή τέχνης που χρησιμοποιεί την εικόνα, το βίντεο και την αφήγηση, ώστε να περιγράψει ιστορίες σχετικές με τη ζωή και τις εμπειρίες των ανθρώπων, τις οποίες μοιράζουν ψηφιακά στο διαδίκτυο.

Στον τομέα της εκπαίδευσης είναι ένα εργαλείο μάθησης που αφορά τόσο μαθητές, όσο και εκπαιδευτικούς (Robin, 2008) και είναι συνήθως μια σύντομη προσωπική μορφή αφήγησης, που προβάλλεται μέσω υπολογιστή ή τηλεόρασης. Με την προσθήκη οπτικοακουστικού υλικού στην παραδοσιακή αφήγηση, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν, καθώς και να φτιάξουν φανταστικούς κόσμους ευκολότερα και πιο δημιουργικά (Akay, 2018). Όπως αναφέρει ο Akay (2018) τα στάδια δημιουργίας ενός ψηφιακού δράματος μέσω ψηφιακής αφήγησης είναι τα εξής:

1. Σχεδιασμός - προετοιμασία: οι συμμετέχοντες αναζητούν σχετικό ψηφιακό υλικό (ήχους, εικόνες, βίντεο κ.α.) με το προς διερεύνηση θέμα ή δημιουργούν δικό τους με διαθέσιμες εφαρμογές ψηφιακών εργαλείων.
2. Εκτέλεση: όλοι οι συμμετέχοντες έχουν ένα ενεργό ρόλο. Κάποιοι υποδύονται ρόλους και κάποιοι προσαρμόζουν τους ήχους, τις εικόνες, τα βίντεο που τους πλαισιώνουν, με βάση τις απαιτήσεις του σεναρίου.
3. Ανατροφοδότηση: όλοι οι συμμετέχοντες, αλλά και όσοι παρακολούθησαν την ψηφιακή παράσταση, στο τέλος συζητούν για τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, τα ψηφιακά σκηνικά, όσο και για το συνολικό αποτέλεσμα και εξετάζουν αν το ψηφιακό υλικό χρήσης μπορεί να βελτιωθεί.
4. Επανάληψη εκτέλεσης: εφόσον στην ανατροφοδότηση καταλήξουν σε νέο ή βελτιωμένο ψηφιακό υλικό, τότε μπορούν να επαναλάβουν τη δραστηριότητά τους.

Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια δραστηριότητα που δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις από τους χρήστες, αλλά απλές δεξιότητες χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή (Wang & Zhan, 2010). Στο τελικό παραγόμενο θεατρικό υλικό μπορούν να προστεθούν αρχεία βίντεο, ήχων και εικόνων, έτοιμα από τα διαδίκτυο ή να τα δημιουργήσουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες.

Συγκεκριμένα η καταγραφή των αρχείων βίντεο μπορεί να γίνει με τη χρήση ψηφιακής βιντεοκάμερας, η δημιουργία ήχων με τη χρήση μικροφώνου και κονσόλας ήχου, ενώ οι εικόνες με τη χρήση ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής ή σαρωτή για τη μεταφορά στην ψηφιακή ιστορία κάποιας ήδη υπάρχουσας εκτυπωμένης εικόνας. Η εξέλιξη της τεχνολογίας καθιστά δυνατόν όλη η διαδικασία δημιουργίας ενός ψηφιακού δράματος με ψηφιακή αφήγηση, να μπορεί να εξελιχθεί εξ' ολοκλήρου μέσω εφαρμογών πληροφορικής. Ενδεικτικές εφαρμογές για αρχεία βίντεο είναι τα Microsoft Movie Maker, Adobe Premiere Elements, Pinnacle Studio, PhotoStory-Digital Media· για αρχεία ήχων τα Audacity, Goldwave και Audition· για αρχεία εικόνων τα Microsoft Paint, Paint Shop Pro και Adobe Photoshop (ETEC 510, 2018).

Ο Albers (2007) επεσήμανε τη συμβολή του ψηφιακού δράματος στην γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, διαπιστώνοντας ότι η τεχνολογία επεκτείνει τις δεξιότητες ανάγνωσης, ομιλίας, παρακολούθησης, γραψίματος και οπτικής αναπαράστασης. Επιπλέον η τεχνολογία τους βοηθά να φέρνουν σε ακολουθία και να οργανώνουν τις ιδέες τους. Οι ρεαλιστικές εικόνες τους εμπνέουν να τις συσχετίσουν λεπτομερώς με τις λέξεις και τους βοηθά να ανακαλύψουν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης, επεκτείνοντας τη δημιουργικότητά τους (Kullo - Abbott & Polman, 2008).

Σύμφωνα με τον Conentry (2009) η ψηφιακή αφήγηση βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τον προσωπικό τους αφηγηματικό λόγο και να τον προωθήσουν ευκολότερα στους υπόλοιπους, παίρνοντας ανατροφοδότηση. Αναπτύσσει δραστηριότητα εμπλοκής, καθώς είναι ελκυστικό για τα μικρά παιδιά να αφηγούνται πράγματα που έχουν να κάνουν με τον εαυτό τους (Jonassen et al., 2003).

Επιπλέον οι μαθητές εμπλέκονται με τις νέες τεχνολογίες και αποκτούν εμπειρία σε εργαλεία πληροφορικής που θα τους χρειαστούν και στην ενήλικη ζωή τους, σε ένα κόσμο που εξελίσσεται τεχνολογικά συνεχώς. Τα ευχάριστα ψηφιακά περιβάλλοντα τους δημιουργούν ισχυρά κίνητρα εμπλοκής και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι ένα μέσο που προωθεί και διευκολύνει την έκφραση των μαθητών, την ομαδοσυνεργατικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδρασή τους, καθώς στα ασφαλή πολυμεσικά περιβάλλοντα ενδυναμώνεται χωρίς φόβο η φωνή τους και μέσω του διαμοιρασμού στο διαδίκτυο, το έργο τους φτάνει ευκολότερα σε πλήθος ανθρώπων (Lowenthal, 2009; Wang & Zhan, 2010). Συγκεκριμένα οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να αναρτηθούν σε αποθετήρια, ιστολόγια, κοινότητες (blogs) και ιστοσελίδες, δημιουργώντας

έτσι ένα ισχυρό κίνητρο εμπλοκής για τους μαθητές, καθώς τα έργα τους γίνονται αντικείμενα σχολιασμού, επεκτείνοντας τη διάρκεια ζωής και την εμβέλειά τους

Οι Chen, Verdig και Wood (2003) στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι παραδοσιακοί τρόποι των γλωσσικών τεχνών (γράψιμο, ανάγνωση, άκουσμα, παρακολούθηση, ομιλία, οπτική αναπαράσταση), μπορούν να επεκταθούν μέσω μιας ιστορίας που δημιουργείται και μοιράζεται με ψηφιακή αφήγηση. Επιπλέον οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν και ως συγγραφείς, καθώς μέσω της τεχνολογίας οι ιδέες τους μπαίνουν σε μια ακολουθία και οργανώνονται καλύτερα. Οι ρεαλιστικές εικόνες αποτελούν πηγή έμπνευσης, ώστε να γράψουν με περισσότερη λεπτομέρεια, χρησιμοποιώντας πιο ακριβείς λέξεις για να τις περιγράψουν. Ανακαλύπτουν συνεχώς νέους τρόπους για να περιγράψουν τις ιδέες τους, επεκτείνοντας τη δημιουργικότητά τους (Kullo - Abbott & Polman, 2008).

Η ψηφιακή αφήγηση έχει το πλεονέκτημα να χρησιμοποιεί πολλές ψηφιακές γλώσσες, όπως το γράψιμο, την εικόνα, τη φωνή, τον ήχο, ενθαρρύνοντας έτσι τους μαθητές, ιδιαίτερα μικρότερης ηλικίας να μεταφέρουν τις σκέψεις τους και τις πολιτιστικές πρότερες εμπειρίες τους, ώστε να εμπλακούν ευκολότερα σε παραδοσιακά πιο δύσκολα και περιθωριοποιημένα μαθήματα, όπως είναι τα ιστορικά (Benmayor, 2008). Οι ψηφιακές ιστορίες είναι δραστηριότητες όπου μπορεί να εφαρμοστεί ο οπτικός εγγραμματισμός (literacy). Οι μαθητές που στα σχέδια εργασίας τους (project) χρησιμοποιούν πολυμέσα για τις εικόνες, τους ήχους και την παραγωγή γενικότερα, αφενός γίνονται πιο ενεργοί και αφετέρου συγκρατούν περισσότερο τις πληροφορίες του θέματος (Regan, 2008).

Με βάση τα παραπάνω, τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πέντε τομείς (Gils, 2005):

- Εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής πρακτικής με νέες μεθόδους διδασκαλίας.
- Εξατομίκευση της μαθησιακής εμπειρίας.
- Διευκόλυνση της κατανόησης πολύπλοκων εννοιών ή της πρακτικής εφαρμογής διαφόρων γνώσεων των μαθητών.
- Προσομοίωση - απεικόνιση καταστάσεων της πραγματικής ζωής με εύκολο και προσιτό τρόπο.
- Ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία μάθησης.

3.8.2 Εικονικοί κόσμοι

Εικονικοί κόσμοι όπως αναφέρεται σήμερα ο όρος, είναι τρισδιάστατα περιβάλλοντα φτιαγμένα σε υπολογιστή, όπου συμμετέχει μεγάλος αριθμός χρηστών, οι οποίοι εμφανίζονται ως ενσαρκώσεις (avatars) και μπορούν να συναντούν και να αλληλεπιδρούν με άλλους χρήστες, να δημιουργούν καινούριο περιεχόμενο, να εξερευνούν το ήδη υπάρχον και γενικότερα να λειτουργούν με τρόπους ανάλογους όπως στον πραγματικό κόσμο (Βοσινάκης, 2015).

Ένας εικονικός κόσμος μοιάζει περισσότερο με έναν ιστότοπο κοινωνικής δικτύωσης παρά με ένα διαδικτυακό ηλεκτρονικό παιχνίδι. Συγκεκριμένα ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι μέσω διαδικτύου έχει καλύτερη οργάνωση περιεχομένου ώστε ο χρήστης να φτάσει σε ένα προκαθορισμένο τέλος, σε σχέση με έναν εικονικό κόσμο, όπου οι χρήστες κινούνται και δρουν ελεύθερα, χωρίς επαναλαμβανόμενα μοτίβα, συμπεριφοράς και ενέργειες (Mennecke, 2008). Επίσης όπως οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης, έτσι και οι εικονικοί κόσμοι είναι αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα, όπου οι συμμετέχοντες επικοινωνούν, ενεργούν, καινοτομούν, συνεργάζονται για διάφορους λόγους και σκοπούς (O'Riordan et al., 2009). Είναι «ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον που προσομοιώνει οπτικά τους περίπλοκους φυσικούς χώρους, όπου οι άνθρωποι μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με εικονικά αντικείμενα και στα οποία οι χρήστες εκπροσωπούνται ως ανθρώπινοι χαρακτήρες κινουμένων σχεδίων» (Bainbridge, 2007, p. 472). Αυτή η χρήση ανθρώπινων χαρακτήρων (avatars) είναι που ενισχύει την αίσθηση παρουσίας και άλλων χρηστών εντός του εικονικού κόσμου και δημιουργεί την επιθυμία αλληλεπίδρασης, όπως στον πραγματικό κόσμο (Blascovich et al., 2002). Τα βασικά χαρακτηριστικά που έχει ένας εικονικός κόσμος συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα:

Βασικά Χαρακτηριστικά	Επεξήγηση
Τρισδιάστατο περιεχόμενο	Ποιοτική οπτική απόδοση περιβάλλοντος, αντικειμένων και χρηστών σε τρεις διαστάσεις.
Περιβάλλον	Κανόνες, περιορισμοί, φυσική μοντελοποίηση, τεχνητή νοημοσύνη.
Διάρκεια	Το περιβάλλον υπάρχει και εξελίσσεται ανεξάρτητα από την παρουσία χρηστών.
Πολυχρηστικότητα	Πολλαπλοί χρήστες συνυπάρχουν, γίνονται αντιληπτοί ως «ενσαρκώσεις».
Πλοήγηση	Ελεύθερη μετακίνηση στο περιβάλλον, φυσικό βάδισμα, εξερεύνηση.
Χειρισμός αντικειμένων	Αντικείμενα που λειτουργούν ως εργαλεία, πλήκτρα, συσκευές, όπλα, ρούχα κ.λπ.
Δημιουργία περιεχομένου	Διαμόρφωση χώρου, κατασκευή αντικειμένων, ορισμός συμπεριφοράς τους.
Επικοινωνία	Χωροθετημένη επικοινωνία, κείμενο, φωνή, κατάδειξη.

Συνεργασία	Συνύπαρξη χρηστών, αντικειμένων και εργαλείων σε κοινό τόπο, επίγνωση κατάστασης του περιβάλλοντος, από κοινού ενέργειες χρηστών.
Εικονική ταυτότητα	Διαμόρφωση και προσωποποίηση των ενσαρκώσεων.
Ανάδυση εικονικών κοινοτήτων	Ομάδες χρηστών με κοινά ενδιαφέροντα που μοιράζονται εμπειρίες στον εικονικό κόσμο.

Πίνακας 3.2 Βασικά χαρακτηριστικά των εικονικών κόσμων (Βοσινάκης, 2015).

Το πιο δημοφιλές περιβάλλον εικονικού κόσμου σήμερα, με εκατομμύρια χρήστες ανά τον κόσμο, είναι το περιβάλλον του Second Life. Για να συνδεθεί ένας χρήστης, να πλοηγηθεί ή και να δημιουργήσει έναν εικονικό κόσμο, απαιτείται αρχικά υψηλή ταχύτητα σύνδεσης στο διαδίκτυο (Bell & Robbins, 2008), χρήση υψηλών δυνατοτήτων υπολογιστή με ισχυρό επεξεργαστή, μεγάλη διαθέσιμη μνήμη και αξιόλογα γραφικά (Dickey, 2007). Επιπλέον απαιτείται η χρήση ενός προγράμματος τρισδιάστατης περιήγησης χρηστών, όπως για παράδειγμα η εφαρμογή Second Life Viewer για να συνδεθεί κάποιος χρήστης στο εικονικό περιβάλλον Second Life ή την εφαρμογή Firestorm για τη σύνδεση στο εικονικό περιβάλλον Simonastick.

Για τη υλοποίηση ψηφιακών ιστοριών ή την πραγματοποίηση θεατρικών δράσεων εντός τρισδιάστατων εικονικών κόσμων, οι απαιτήσεις σε λογισμικό και εξοπλισμό είναι λιγότερες, ενδέχεται όμως να απαιτηθεί η καταβολή εικονικών νομισμάτων χρήσης για την αγορά κουστουμιών ή την δημιουργία σκηνικών, όπως για παράδειγμα το νόμισμα Linder Dollar στον εικονικό κόσμο Second Life. Επιπλέον η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών εντός εικονικών κόσμων απαιτεί μεγαλύτερη εκπαίδευση των χρηστών σε σχέση με την εκπαίδευσή τους στα υπόλοιπα λογισμικά και εργαλεία πληροφορικής για τον ίδιο σκοπό (Sarac, 2014).

Οι εικονικοί κόσμοι έχουν σήμερα πολλές δυνατότητες αξιοποίησης σε πολλά πεδία εφαρμογών. Συγκεκριμένα στο χώρο της ψυχαγωγίας με ποιοτικές αναπαραστάσεις δράσεων, στον πολιτισμό με τη δημιουργία εικονικών μουσείων, αναβίωση εποχών και ανασύσταση χώρων, στην αρχιτεκτονική με προκαταρκτική διαμόρφωση ιδεών, περιήγηση και αξιολόγηση, στις τέχνες με κινούμενες, τρισδιάστατες διαδραστικές αναπαραστάσεις, στη σχεδίαση προϊόντων με παρουσίαση σε ρεαλιστικό και όχι τόσο θεωρητικό περιβάλλον χρήσης, στην ιατρική για αποκατάσταση κινητικών προβλημάτων, ανακούφιση από τον πόνο και αντιμετώπιση των φοβιών (Βοσινάκης, 2015).

Στην εκπαίδευση οι εικονικοί κόσμοι χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια για περιήγηση και παρατήρηση σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο, πειραματισμό, διδασκαλία εξ' αποστάσεως και συνεργατική μάθηση. Ήδη πολλά πανεπιστήμια ανά τον κόσμο

και κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις ΗΠΑ, χρησιμοποιούν εικονικά περιβάλλοντα σχολικών τάξεων, τα οποία αντιπροσωπεύουν εικονικές πανεπιστημιούπολεις, όπου οι φοιτητές μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα, να συναντηθούν και να συνεργαστούν με συμφοιτητές και τους καθηγητές τους (Ma et al, 2009). Τα οφέλη είναι πολλαπλά για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Αρχικά τα ευχάριστα περιβάλλοντα των εικονικών κόσμων δημιουργούν ισχυρά κίνητρα εμπλοκής και συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον στους εικονικούς κόσμους μπορούν να προσομοιωθούν γεγονότα και καταστάσεις που είναι δύσκολο να προσομοιωθούν στο εξωτερικό περιβάλλον των μαθητών και ιδιαίτερα στο εσωτερικό της σχολικής αίθουσας. Επομένως η συμμετοχή αλλά και οι πειραματισμοί εντός των εικονικών κόσμων μειώνει τον κίνδυνο επιπτώσεων (π.χ ένα αποτυχημένο πείραμα ηλεκτρισμού) των οποίων πιθανόν να είχαν οι συμμετέχοντες στον πραγματικό κόσμο (Linden Lab, 2011).

Τα περιβάλλοντα εικονικών κόσμων εμπεριέχουν όλες τις προϋποθέσεις σεναρίων συνεργατικής μάθησης και μάλιστα με ευχάριστο, ψυχαγωγικό τρόπο. Υπάρχει σύγχρονη παρουσία πολλών μαθητών, με δυνατότητα επικοινωνίας, συνεργασίας, κοινής παρατήρησης και αντιμετώπισης των προβληματισμών, ώστε να φτάσουν στην επίλυσή τους. Συνεπώς τα σενάρια αυτά βασίζονται στις πιο σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως της μάθησης μέσω δημιουργίας (constructionism / learning by making), του εποικοδομητισμού (constructivism) και της προβληματοκεντρικής μάθησης (problem - based learning) (Βοσινάκης, 2015).

Είναι ένα εργαλείο βιωματικής μάθησης, καθώς οι πρότερες εμπειρίες των μαθητών εντός του εικονικού περιβάλλοντος μεταμορφώνονται σε χρήσιμες γνώσεις για ανάλογες δραστηριότητες. Παρομοίως η χρήση εικονικού κόσμου σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος, βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν εμπειρίες με βιωματικό τρόπο που θα τους χρησιμεύσουν σε δραστηριότητες ψηφιακού δράματος στον πραγματικό κόσμο (Barab et al., 2005).

Αυτή η μορφή βιωματικής μάθησης, βοηθά τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση των διάφορων αντικείμενων διδασκαλίας (Roogman, 2002), διευκολύνοντας έτσι την κατανόηση του πραγματικού κόσμου, την αλληλεπίδραση ακόμα και των πιο ντροπαλών μαθητών, καθώς ενισχύει τα κίνητρα συμμετοχής σε ένα ασφαλές περιβάλλον γι' αυτούς (Aubusson et al., 2006). Οι μαθητές αλληλεπιδρούν αρχικά εντός του εικονικού κόσμου, με αποτέλεσμα να υπάρχουν ήδη έτοιμοι οι κώδικες επικοινωνίας και συνεργασίας, όταν θα πρέπει αυτό να συμβεί

στον πραγματικό κόσμο, προωθώντας έτσι την κοινωνική μάθηση (Baker et al., 2009). Οι συμμετέχοντες δεν γίνονται παθητικοί δέκτες μηνυμάτων, αλλά εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και συνεπώς τις δεξιότητες αντίληψης (Sarac, 2014).

Γενικότερα οι εικονικοί κόσμοι μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές μοναδικές εμπειρίες μάθησης με έναν καινοτόμο τρόπο, όπου συνδυάζεται η μετάδοση γνώσης με την ψυχαγωγία και την διασκέδαση. Ενδεικτικά οι μαθητές μπορούν να περιηγηθούν σε αρχαία και σύγχρονα θέατρα, λαμβάνοντας μέρος σε αρχαίες τραγωδίες και κωμωδίες ως ηθοποιοί ή θεατές, σε μουσεία, σε ιστορικά μνημεία όπως την Ακρόπολη και την Κνωσό, να γνωρίσουν και να αλληλεπιδράσουν εικονικά με αρχαίους πολιτισμούς, να ζήσουν από κοντά σημαντικές στιγμές της ανθρωπότητας και να μελετήσουν φυσικά φαινόμενα, με την ασφάλεια που τους παρέχει ο εικονικός κόσμος. Στην εικόνα 3.1 φαίνεται ένα παράδειγμα χρήσης εικονικού κόσμου σε σενάριο μαθήματος για την διδασκαλία των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας:



Εικόνα 3.1 Χρήση της εφαρμογής Firestorm σε σενάριο μαθήματος για τη διδασκαλία των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας.

3.8.3 Ψηφιακό animation

Τα κινούμενα σχέδια μέσω υπολογιστή (computer animation) αποτελούν μια μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργίας που ελκύει όλο και περισσότερους μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς το βρίσκουν διασκεδαστικό και ευχάριστο εργαλείο μάθησης, ωστόσο υπάρχουν μεικτές απόψεις για την αποτελεσματικότητά του. Παρακάτω θα γίνει λεπτομερής

αναφορά στο ψηφιακό animation, καθώς αποτελεί το βασικό εργαλείο ψηφιακού δράματος, στο οποίο βασίζεται η πειραματική έρευνα της παρούσας εργασίας.

Οι πρώτοι που έδωσαν έναν ορισμό της έννοιας του animation, ήταν οι Betrancourt και Tversky (2000), οι οποίοι το ανέφεραν ως «οποιαδήποτε εφαρμογή, η οποία δημιουργεί μια σειρά πλαισίων, έτσι ώστε κάθε πλαίσιο να εμφανίζεται ως αλλαγή του προηγούμενου και όπου η ακολουθία των πλαισίων είναι καθορισμένη, είτε από τον σχεδιαστή είτε από τον χρήστη». Στην ουσία η τέχνη του animation βασίζεται στη δημιουργία μιας ψευδαίσθησης της κίνησης. Προκύπτει από την φωτογράφιση μονών καρτέ που έχουν ελάχιστες διαφορές και εξελικτική πορεία μεταξύ τους και στη συνέχεια παρουσιάζονται σε ακολουθία με μεγάλη ταχύτητα, συνήθως 16 ή 24 καρτέ το δευτερόλεπτο. Για την μαγική αυτή ψευδαίσθηση της κίνησης, υπεύθυνη είναι μια ιδιότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου που ονομάζεται μετείκασμα ή μεταίσθημα, με βάση την οποία ο εγκέφαλος διατηρεί μια καταγεγραμμένη εικόνα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Αν σε αυτό το διάστημα προβληθεί και δεύτερη εικόνα, τότε ο εγκέφαλός δεν μπορεί να τις αντιληφθεί ως δύο ξεχωριστές εικόνες (Μούρη, 2009).

Στο φαινόμενο του μετείκασματος στηρίζεται και η τέχνη του κινηματογράφου γενικότερα, όμως είναι λάθος να μπερδεύονται οι δύο τέχνες καθώς το animation είναι εντελώς αυτόνομο και από πολλούς θεωρείται η 9η τέχνη. Η κίνηση στο animation είναι ιδιόρρυθμη και διαφορετική από την κίνηση στον πραγματικό κόσμο. Οφείλεται στην έμπνευση και την φαντασία αποκλειστικά του δημιουργού της και ενδέχεται να μην εμπίπτει σε κανένα κανόνα του χωροχρόνου στον πραγματικό κόσμο, προσφέροντας υψηλή καλλιτεχνική εμπειρία και κάνοντας το αποτέλεσμα αρκετά ελκυστικό, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες (Βασιλειάδης, 2006).

Το animation δημιουργεί στους μαθητές μια οικειότητα, καθώς συνδέονται από την πρώτη στιγμή της εμφάνισής τους με τα κόμικς, που παραδοσιακά τα παιδιά διαβάζουν με ευχαρίστηση, από τη στιγμή που μαθαίνουν ανάγνωση (Wright, 1979). Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των κινουμένων σχεδίων, βασίζεται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι αντλούν τις πληροφορίες μέσα από την παρατήρηση του περιβάλλοντος και στο συγκεκριμένο πλαίσιο σημαντικό ρόλο παίζουν τα χρώματα, τα σχέδια και το περιεχόμενο των αντικειμένων της παρατήρησης. Οι λειτουργίες που υπάρχουν σε μια διαδικασία μάθησης που βασίζεται στη χρήση της εικόνας είναι η προσοχή, η εξερεύνηση, η επιβεβαίωση, η έμφαση, η αισθητική καλλιέργεια και η διασκέδαση (Medina, 1992).

Τόσο τα οπτικά στοιχεία, όσο τα χιουμοριστικά, αλλά και γενικότερα η δομή του animation, δημιουργεί μια καθολική οπτική γλώσσα, που είναι εύκολο να διαβαστεί από μαθητές όλων

των ηλικιακών ομάδων και να ανακληθεί στη μνήμη ευκολότερα, σε σχέση με το γραπτό λόγο και τα βιβλία γενικότερα (Madden, 2008). Τα κινούμενα σχέδια χρησιμοποιούν εικόνες και αντικείμενα που δημιουργούνται με απλές γραμμές, γεγονός που τα κάνει πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο είναι σε θέση να εξηγήσει ευκολότερα ακόμα και επιστημονικά θέματα, χωρίς ασάφειες, που ενδέχεται να δημιουργήσει ο γραπτός λόγος (Horn, 1980).

Ακόμα όμως και στην περίπτωση που οι μαθητές είναι οι παραγωγοί μιας ταινίας κινουμένων σχεδίων, δημιουργείται ένα ιδανικό περιβάλλον μάθησης όπου μπορούν, έχοντας ενεργό ρόλο, να καλλιεργήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αποκτήσουν την ζητούμενη γνώση. Συγκεκριμένα οι δεξιότητες αυτές είναι:

- Η δυνατότητα κατανόησης: Όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή μιας ταινίας κινουμένων σχεδίων με συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο, συμμετέχουν ταυτόχρονα στην δημιουργία της ίδιας της ζητούμενης γνώσης.
- Οι εκφραστικές του δυνατότητες: Η ελευθερία χρήσης και συνδυασμού χρωμάτων, ήχων, κίνησης και μουσικής απελευθερώνει την δημιουργικότητα των μαθητών και τους βοηθάει να πειραματιστούν ώστε να διευρύνουν τις γνωστικές τους ικανότητες (Halas, 1969).
- Η δυνατότητα παρατήρησης: Η ταχύτητα μεταβολής των καρέ στα κινούμενα σχέδια, αναγκάζει τους μαθητές να συμμετέχουν σε μια διαδικασία παρατήρησης και καταγραφής των πληροφοριών.
- Η ελκυστικότητα: Η εικόνα και ο ήχος είναι δύο στοιχεία που κάνουν πιο ελκυστική και πλούσια την παροχή πληροφοριών. Όταν οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να παρέμβουν σε αυτά τα δύο στοιχεία, το όφελος είναι διπλό, καθώς αφενός φτάνουν πιο εύκολα στη γνώση και αφετέρου αναπτύσσουν τη φαντασία και την καλλιτεχνική τους δημιουργικότητα, κάνοντας το μαθησιακό περιβάλλον πιο ελκυστικό (Laybourne, 1998).
- Η δυνατότητα συμμετοχής: Η τεχνική animation απαιτεί κυρίως ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας. Το τελικό μαγικό αποτέλεσμα της εργασίας, κάνει το μαθητή να αισθάνεται σημαντικός και αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του αλλά και στη μαθησιακή διαδικασία.
- Η δυνατότητα μετάδοσης γνωστικών πληροφοριών: Μια ταινία κινουμένων σχεδίων μπορεί με την κατάλληλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, να παρέχει γνωστικές

πληροφορίες σε όλα τα στάδια της δημιουργίας της. Συγκεκριμένα μπορεί να δώσει πληροφορίες για το περιβάλλον, τα φυσικά φαινόμενα, τα ζώα, τα φυτά, τις εποχές, το φως, τον ήχο, να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο των παιδιών κλπ. (Halas & Manvel, 1969).

- Η δυνατότητα της ενοποίησης εκπαιδευτικών πρακτικών: Η δημιουργία ταινίας κινουμένων σχεδίων, είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να ενώσουν κομμάτια της γνώσης (αριθμούς, γράμματα, φυσικά φαινόμενα, εικόνες) με τα οποία ήρθαν σε επαφή σε προηγούμενα στάδια μάθησης, σε ένα ενιαίο σύνολο (Halas & Manvel, 1969).

3.9 Το θέατρο σκιών στην Ελλάδα

3.9.1 Ιστορική αναδρομή

Το θέατρο σκιών είναι από τα αρχαιότερα θεατρικά ήδη. Ζωγραφισμένες εικόνες πάνω σε δέρμα, χαρτί και άλλα ημιδιάφανα υλικά, φωτίζονται πάνω σε μια λευκή οθόνη, συνήθως λευκό πανί, δημιουργώντας έτσι το θέατρο σκιών. Τα χρώματα και τα περιγράμματα των εικόνων, φαίνονται στους θεατές από την άλλη πλευρά της οθόνης.

Η γέννηση του θεάτρου σκιών χάνεται στα βάθη των αιώνων, ενώ μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν ξεκάθαρες, εξακριβωμένες απόψεις ως προς την καταγωγή του. Οι περισσότεροι μελετητές καταλήγουν ότι οι ρίζες του θεάτρου σκιών βρίσκονται στην Κίνα, την Ινδονησία και την Ινδία. Η περίπτωση προέλευσης της Κίνας φαίνεται με βάση τις σύγχρονες θεωρίες να είναι πιο πειστική, καθώς πρέπει να ληφθεί υπόψιν ότι οι Κινέζοι ανακάλυψαν πρώτοι το χαρτί, το οποίο συνήθιζαν να τοποθετούν στα παράθυρα αντί για τζάμια. Αυτό το στοιχείο ίσως ήταν το σημείο γέννησης του θεάτρου σκιών, καθώς τα βράδια, όταν άναβαν τα κεριά για να υπάρχει φως μέσα στους χώρους, οι σκιές των ανθρώπων και των αντικειμένων αντανακλούσαν πάνω στο χαρτί. Ένα άλλος μύθος σχετικά με την κινέζικη προέλευση του θεάτρου σκιών αναφέρει ότι ένας μάγος θέλοντας να παρηγορήσει τον αυτοκράτορα Wu, της δυναστείας των Han (121 π.Χ.), για τον θάνατο της αγαπημένης του, κατάφερε να αναπαραστήσει την εικόνα της κοπέλας, προκαλώντας σκιές πάνω σε πανί, μέσα σε ένα σκοτεινό δωμάτιο, εμφανίζοντας έτσι το πνεύμα της στον αυτοκράτορα (Αγραφιώτης, 2008).

Οι φιγούρες του κινέζικου θεάτρου σκιών αναπαριστούσαν στην αρχή θρησκευτικά πρόσωπα, δαίμονες με κεφάλια ζώων και φαντάσματα, σταδιακά όμως απέκτησαν ανθρώπινη μορφή. Ήταν λεπτοκομμένες και περίπλοκες, φτιαγμένες με μαεστρία από δέρμα γαϊδάρου. Γενικότερα οι Κινέζοι μέσα στο θέατρο σκιών κατάφεραν να ενσωματώσουν πολλές τέχνες

όπως την ζωγραφική, τη μουσική, τη μιμητική και την χαρακτηριστική, φτάνοντας σε ένα πολύ σημαντικό βαθμό αισθητικής (Κοντογιάννη, 1992).

Στη συνέχεια το νέο αυτό είδος λαϊκής τέχνης ταξίδεψε από την Ανατολή στη Δύση, αλλάζοντας χαρακτήρα, καθώς πλέον δεν χρησιμοποιούνταν μόνο για επικοινωνία με τον Κάτω κόσμο των σκιών, όπως στην Κίνα, αλλά πήρε τη μορφή δράματος, ιεροτελεστίας και κωμωδίας (Μιτεντζή, 2018). Έτσι σταδιακά φτάνει στις μεσογειακές χώρες, στην Αίγυπτο αρχικά και έπειτα στην Τουρκία και την Ελλάδα. Η γέννηση του τούρκικου θεάτρου σκιών βασίζεται σε έναν μύθο με βάση τα απομνημονεύματα του Σωτήρη Σπαθάρη. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο μύθο *«ο Χατζηαβάτης ήταν εργολάβος οικοδομών και είχε αναλάβει να χτίσει το σαράι του Πασά της Προύσας. Πήρε στο γιαπί εργάτες και έβαλε αρχιμάστορα το Καραγκιόζη που ήταν μαραγκός αλλά είχε μυαλό πρωτομάστορα. Ο Πασάς είδε ότι το σαράι αργούσε να τελειώσει και φοβέρισε τον Χατζηαβάτη πως θα τον σκοτώσει. Ο Χατζηαβάτης φοβήθηκε και φανέρωσε στο Πασά ότι φταίχτης ήταν ο Καραγκιόζης, που έλεγε αστεία στους μαστόρους και γελούσαν. Ο Πασάς φοβέρισε και τον Καραγκιόζη τότε, αλλά εκείνος συνέχισε ν' αστειεύεται. Έτσι ο Πασάς τον σκότωσε. Όλοι αγανάκτησαν με τον άδικο σκοτωμό του Καραγκιόζη κι ο Πασάς για να ημερέψει τον λαό έχτισε ένα ωραίο μνημείο στην Προύσα κι έθαψε εκεί τον Καραγκιόζη με μεγάλες τιμές. Η αδικία όμως αυτή κόστισε πολύ στο Πασά κι αρρώστησε βαριά. Οι άλλοι αγάδες για να τον διασκεδάσουν του έφεραν τον Χατζηαβάτη στο σαράι να του λέει τα χωρατά του Καραγκιόζη. Μια μέρα, ο Χατζηαβάτης έκοψε ένα χάρτινο Καραγκιόζη, τέντωσε ένα πανί που το φώτισε κι έδωσε παράσταση του Καραγκιόζη. Ο Πασάς ευχαριστήθηκε τόσο, που έδωσε άδεια στο Χατζηαβάτη να παίζει παραστάσεις όπου θέλει. Λέγεται, λοιπόν, πως έτσι δημιουργήθηκε ο Καραγκιόζης»* (Ιωάννου, 2009).

Ένας διαφορετικός θρύλος αναφέρει ότι ο άνθρωπος που έφερε το θέατρο σκιών στην Τουρκία ήταν ο Γ. Μαυρομάτη (Karagoz στα τούρκικα σημαίνει αυτός που έχει μαύρο μάτι), Έλληνας από την Ύδρα, ο οποίος πήγε στην Κωνσταντινούπολη από την Κίνα κατά τον 18^ο αιώνα, μεταφέροντας μαζί με τα υπάρχοντά του και το νέο είδος θεάτρου, προσαρμόζοντας το στα ήθη των Τούρκων. Ονόμασε τον πρωταγωνιστή του θεάτρου σκιών του «Καραγκιόζη». Όσο ζούσε μύησε στην τέχνη τον βοηθό του Γιάννη Μπράχαλη, ο οποίος ήταν ο πρώτος που έφερε το θέατρο σκιών στην Ελλάδα, μετά το θάνατο του δασκάλου του (Ιωάννου, 1995).

Στα χρόνια που ακολούθησαν το ελληνικό θέατρο σκιών βασίστηκε στο τούρκικο και αφομοίωσε αυτούσια αρκετά στοιχεία του στη δομή, την πλοκή και τους ήρωες. Διαφοροποιήθηκε όμως στην αρχιτεκτονική δομή από το τούρκικο, το ύφος του οποίου ήταν

πιο αυστηρό, αναλλοίωτο και άκαμπτο, λόγω πιθανόν της ισλαμικής αντίληψης για τη ζωή και από το γεγονός ότι ξεκίνησε από την αυλή του Τούρκου Πασά, κρατώντας συγκεκριμένη φόρμα, ώστε να ικανοποιείται ο τελευταίος (www.greekshadows.com, 05/01/2023).

Στον ελληνικό Καραγκιόζη, η παράσταση προσαρμόζεται πολλές φορές στο κοινό και δεν υπάρχει σταθερή δομή. Ενώ υπάρχει ένας βασικός σκελετός που ακολουθούν οι καραγκιοζοπαίχτες, συνήθως οι παραστάσεις ακολουθούν την επικαιρότητα της κάθε εποχής. Στο πέρασμα των χρόνων μετατράπηκε σε αμιγώς οικογενειακό και λαϊκό θέαμα και το ρεπερτόριο των έργων του ήταν κυρίως λαογραφικό, δραματικό, ηρωικό, συνήθως όμως με κωμικά στοιχεία. Ο εξελληνισμός του διαμορφώθηκε προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα αρχικά στην Πάτρα, την Αθήνα και σε άλλες πόλεις και λάμβανε χώρα σε καφενεία και χώρους συγκέντρωσης κυρίως ανδρών, καθώς οι ήρωες ήταν αρχικά άσεμνοι και βωμολόχοι. Με βάση τα παραπάνω, δεν υπάρχει αμφιβολία για την οθωμανική καταγωγή του Καραγκιόζη (Karagoz), όμως η φαντασία και η δημιουργικότητα των Ελλήνων καραγκιοζοπαιχτών στα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, είναι που τον απογείωσαν και του έδωσαν αυθεντική ελληνική διάσταση (Κοταρίδης, 2002).

3.9.2 Ήρωες του ελληνικού θεάτρου σκιών

Γύρω στο 1900 έγινε προσπάθεια από τους Έλληνες δημιουργούς του καραγκιόζη να αποβάλλουν κάθε ξένο στοιχείο, κάνοντας αλλαγές στη δομή, τις παραστάσεις, αλλά και τους ήρωες. Έτσι κάθε καραγκιοζοπαίχτης επινοούσε δικούς του ήρωες, πέραν των βασικών, ώστε να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της δικής του παράστασης. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα πλήθος ηρώων, οι χαρακτήρες των οποίων αναλύονται παρακάτω, σύμφωνα με τον πιο γνωστό καραγκιοζοπαίχτη της Ελλάδας, Ευγένιο Σπαθάρη:

- Καραγκιόζης: είναι ο βασικότερος, ήρωας, ο πρωταγωνιστής στο θέατρο σκιών. Είναι τεμπέλης και αντιπροσωπεύει τον φτωχό και κατατρεγμένο Έλληνα, αφού συνεχώς δεν έχει χρήματα, ταυτόχρονα όμως είναι καλοκάγαθος και φιλότιμος, ενώ δεν παραλείπει να πειράζει και να κοροϊδεύει με καυστικά σχόλια τους πάντες, όπως και τον εαυτό του. Το πρόσωπο και το σώμα του έχει ιδιαίτερη μορφολογία, ενώ το χέρι του είναι μακρύ για να χειρονομεί, να ξύνεται και να χτυπάει τους άλλους. Είναι αστείος και ετοιμόλογος, ενώ αντιμετωπίζει τα προβλήματα που κουβαλάει με αισιοδοξία και γέλιο. Η πιο γνωστή του φράση είναι «*θα φάμε, θα πιούμε και νηστικοί θα κοιμηθούμε*».



Εικόνα 3.2 Καραγκιόζης, εφαρμογή eShadow

- Αγλαΐα: είναι η γυναίκα του Καραγκιόζη και αντιπροσωπεύει τη φτωχή Ελληνίδα νοικοκυρά, η οποία καθαρίζει σπίτια ευκατάστατων ανθρώπων για να βοηθήσει οικονομικά την οικογένειά της.



Εικόνα 3.3 Αγλαΐα, Σπαθάρειο μουσείο

- Κολλητήρια: είναι ο Κοπρίτης, ο Μιρικόγκος και ο Κολλητήρης, οι τρεις γιοί του Καραγκιόζη. Μάλιστα ο τελευταίος έχει τον ίδιο χαρακτήρα με τον πατέρα του, αστείος και διασκεδαστικός.



Εικόνα 3.4 Κολλητήρια, εφαρμογή eShadow

- Χατζηαβάτης: είναι ο φίλος του Καραγκιόζη που τον φροντίζει και τον συμβουλεύει. Προβάλλει το προφίλ του μορφωμένου κοινωνικά, αξιοπρεπή και ευγενικού, κατά βάθος όμως είναι αδύναμος σαν χαρακτήρας, δειλός, κόλακας απέναντι σε αυτούς που έχουν την εξουσία, πονηρός και πάντα πρόθυμος να παρανομήσει. Αντιπροσωπεύει τον αστό βιοπαλαιστή που κάνει διάφορες εργασίες του ποδαριού.



Εικόνα 3.5 Χατζηαβάτης, εφαρμογή eShadow

- Νιόνιος ή Σιορ Διόνυσος: κατάγεται από τη Ζάκυνθο, γι' αυτό και έχει τη χαρακτηριστική επτανησιακή γρήγορη ομιλία. Είναι φαντασιόπληκτος, καλοντυμένος, αγαθός, αξιοπρεπής, ευγενικός, αλλά παρασύρεται εύκολα από τις κατεργαριές του φίλου του Καραγκιόζη, μπλέκοντας συνεχώς σε περιπέτειες. Το ψηλό καπέλο, η αμφίεση, η ομιλία και η μεγάλη του μύτη, δημιουργούν ένα αρκετά κωμικό χαρακτήρα.



Εικόνα 3.6 Μορφονιός, εφαρμογή eShadow

- Μπάρμπα- Γιώργος: Αντιπροσωπεύει τον βουνίσιο Έλληνα της Ρούμελης με δυνατό, ευθύ, ηθικό και αγαθό χαρακτήρα, ο οποίος προστατεύει τον ανιψιό του Καραγκιόζη, για τον οποίο καμαρώνει.



Εικόνα 3.7 Μπάρμπα-Γιώργος, εφαρμογή eShadow

- Σταύρακας: το όνομα του είναι Σταυράκης Τζίμης και αντιπροσωπεύει τον μάγκα και τον παλληκαρά, ο οποίος υπερηφανεύεται, άλλα «τρώει» συνεχώς ξύλο.



Εικόνα 3.8 Σταύρακας, ιστοσελίδα Κώστα Μακρή

- Πασάς: έχει σοβαρό και αυστηρό ύφος, είναι επιβλητικός και σοφός, με πλούσιο ντύσιμο, καθώς αντιπροσωπεύει την τούρκικη εξουσία.



Εικόνα 3.9 Πασάς, εφαρμογή eShadow

- Βεζυροπούλα: είναι πολύ όμορφη νέα κοπέλα, καλομαθημένη, ζει μέσα στα πλούτη, καθώς είναι κόρη του Πασά, υπακούει και σέβεται τον πατέρα της, πάντα όμως πετυχαίνει, αυτό που επιδιώκει.



Εικόνα 3.10 Βεζυροπούλα, εφαρμογή eShadow

- Μπέης: Είναι ηθικός, καλός οικογενειάρχης και αντιπροσωπεύει έναν πλούσιο αστό της ανώτερης κοινωνικά τάξης. Δίνει παραγγελίες για διάφορες υποθέσεις, τις οποίες εκτελεί συνήθως ο Χατζηαβάτης σαν τελάλης ή μεσίτης.



Εικόνα 3.11 Μπέης, εφαρμογή eShadow

- Εβραίος: ο Καραγκιόζης τον αποκαλεί Σολωμό ή Σολομών και είναι πλούσιος έμπορος που εργάζεται στη Θεσσαλονίκη. Είναι πονηρός και τσιγκούνης. Συνήθως στις παραστάσεις είναι δεμένος σε δύο μεριές και όταν χορεύει κουνιέται το κεφάλι και η μέση του, προκαλώντας άφθονο γέλιο στους θεατές.



Εικόνα 3.12 Εβραίος, ιστοσελίδα Πάνου Καπετανίδη

- Βεληγκέκας: Είναι τουρκαλβανός στην καταγωγή, γι' αυτό δε μιλάει καλά ελληνικά, χρησιμοποιώντας ανάμικτες τούρκικες και αρβανίτικες εκφράσεις. Είναι πονηρός και απολίτιστος και αντιπροσωπεύει σαν φρουρός την εκτελεστική αρχή της δημόσιας τάξης.



Εικόνα 3.13 Βεληγκέκας, ιστοσελίδα Πάνου Καπετανίδη

3.9.3 Οι караγκιοζοπαίχτες και η προσφορά τους

Ο Καραγκιόζης και το θέατρο σκιών γενικότερα ήταν πολύ σημαντικό διαχρονικά για τους Έλληνες. Ιδιαίτερα σε περιόδους φτώχειας, πολέμων και ανασυγκρότησης, ελλείπει άλλων θεαμάτων, ο Καραγκιόζης τους διασκεδάζε και τους έκανε να ξεχνούν τα δύσκολα οικονομικά και κοινωνικά τους προβλήματα. Επιπλέον μέσα από τα ιστορικά του έργα δίδασκε ιστορία σε ανθρώπους, που εκείνες τις εποχές δεν είχαν τη δυνατότητα να λάβουν κάποιου είδους μόρφωση, τονώνοντας το πατριωτικό τους αίσθημα. Είναι ένα είδος τέχνης που πέρασε με αγάπη και νοσταλγία από γενιά σε γενιά, αφήνοντας το αποτύπωμά της σε κάθε εποχή. Γι' αυτούς τους λόγους αποτελεί μια από τις κυριότερες μορφές παραδοσιακής λαϊκής τέχνης.

Ένας από τους πιο ιστορικούς και γνωστούς караγκιοζοπαίχτες με τεράστια προσφορά στην τέχνη, ήταν ο Ευγένιος Σπαθάρης, ο οποίος μέσα από τα έργα του σατίριζε γεγονότα της εποχής, περνώντας μηνύματα. Όπως έλεγε *«ο Καραγκιόζης αντιπροσωπεύει τον απλό λαό και τα προβλήματά του. Κι ο λαός μας έχει πολύ βασανιστεί, ματώσει και καταπιεστεί... Κι ο Καραγκιόζης πάει κόντρα σε κάθε καταπίεση, στη μιζέρια και τη φτώχεια... Είναι φτωχός... Αλλά η φτώχεια δεν είναι κουσούρι. Κι αν πούμε την αιτία της φτώχειας θα πάμε αλλού... Τη φτώχεια τη δημιουργούνε αυτοί που δε θέλουν το λαό ζύπνιο, που τον θέλουν απομονωμένο και αποβλακωμένο»* (Μιτεντζή, 2018).

Οι караγκιοζοπαίχτες αρχικά δεν ήταν άνθρωποι της τέχνης και του πνεύματος, αλλά φτωχοί περιφερόμενοι βιοπαλαιστές, συχνά περιφρονημένοι από τις οικογένειές τους και την κοινωνία. Μάθαιναν την τέχνη από κάποιον παλαιότερο караγκιοζοπαίχτη ή μόνοι τους και δεν είχαν σενάριο για τις παραστάσεις τους, αλλά έπαιζαν ιστορίες που μεταφέρονταν από στόμα σε στόμα, μέσω της προφορικής παράδοσης (Μιτεντζή, 2018).

Γνωστοί караγκιοζοπαίχτες επιγραμματικά ήταν οι:

- Γιάννης Βραχάλης που όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, εικάζεται ότι έφερε το θέατρο σκιών από την Κωνσταντινούπολη στην Ελλάδα (Καϊμη, 1990).
- «Μίμαρος» (Δημήτριος Σαρδούνης), ο οποίος βρέθηκε αντιμέτωπος με την οικογένειά του και την εκκλησία, όταν αποφάσισε να αφήσει την βυζαντινή μουσική και να αφοσιωθεί στο θέατρο σκιών (Χριστόπουλος, 2002).
- Γιάννης Ρούλιας, μαθητής του Σαρδούνη, ο οποίος θεωρείται ο βασικός εμπνευστής της φιγούρας του Μπαρμπαγιώργου.

- Μέμος ή Δημήτριος Χριστοδούλου, μαθητής και βοηθός αργότερα του Σαρδούνη, ο οποίος θεωρείται θεμελιωτής της ηπειρωτικής παράδοσης του θεάτρου σκιών στη Μακεδονία και τη Θεσσαλία.
- Σωτήρης Σπαθάρης και Αντώνιος Μόλλας, οι οποίοι το 1924 ίδρυσαν το Σωματείο Ελλήνων Καραγκιοζοπαιχτών, το οποίο αποτελούνταν από 120 μέλη. Σημαντικά μέλη του σωματείου ήταν οι: Γιάννης Μώρος, Ανδρέας Αγιομαυρίτης, Κώστας Νταμαδάκης, Μάρκος Ξανθάκης ή Ξάνθος, Γιάννης Παπούλιας, Χρήστος Χαρίδημος, Σπύρος Κούζαρος, Παναγιώτης Μιχόπουλος, Ντίνος Θεοδωρόπουλος, Βασίλης Αγαπητός, Γιάννης Πρεβεζάνος, Λευτέρης Κελαρινόπουλος, Μήτσος Μανωλόπουλος, Βασίλης Αγαπητός και αρκετοί ακόμα που με το προσωπικό ύφος και τα δικά τους έργα, συνέβαλαν στην ανάπτυξη του ελληνικού θεάτρου σκιών (Μιτεντζή, 2018).

3.10 Εργαλεία και εφαρμογές για τη δημιουργία ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών

Η ψηφιακή εκδοχή του θεάτρου σκιών είναι ένας συνδυασμός της παράδοσης με τη σύγχρονη τεχνολογία. Βασίζεται στο εκπαιδευτικό εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν μια σειρά από τεχνολογικές και διαπροσωπικές δεξιότητες όπως έρευνα, οργάνωση, επικοινωνία, συνεργασία, προφορικό και γραπτό λόγο κ.α. (Μουμουτζής et al., 2015).

Υπάρχουν πολλά ψηφιακά εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιος χρήστης προκειμένου να δημιουργήσει μια ψηφιακή παράσταση θεάτρου σκιών. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά τα πιο δημοφιλή:

Ψηφιακή εφαρμογή	Ιστοσελίδα	Λογότυπο	Δυνατότητες
Microsoft Photo Story 3	www.support.microsoft.com		Επεξεργασία ήχου, εικόνων, προσθήκη ειδικών εφέ, ηχογράφηση αφήγησης κ.α.
animaker	www.animaker		Εργαλείο δημιουργίας βίντεο και σκίτσων για ψηφιακές αφηγήσεις και πληροφοριακά γραφήματα.
Animoto	www.animoto.com/projects		Εύχρηστο εργαλείο δημιουργίας βίντεο από φωτογραφίες ή αποσπάσματα βίντεο.

Pixton	www.pixton.com		Εργαλείο δημιουργίας σκίτσων και κόμικς για ψηφιακές ιστορίες, χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις γραφιστικής.
piclits	www.piclits.com		Εργαλείο δημιουργίας ιστοριών με αντιστοίχιση εικόνας - λέξης κλειδί, κατάλληλο για ψηφιακή αφήγηση, αλλά και δημιουργική γραφή.
My StoryMaker	www.shorthand.com		Εργαλείο ψηφιακής αφήγησης για μικρούς μαθητές.
littleBird Tales	www.littlebirdtales.com		Εργαλείο ψηφιακής αφήγησης για μικρούς μαθητές.
StoryJumper	www.storyjumper.com		Εργαλείο ψηφιακής αφήγησης για μικρούς μαθητές.
Storybird	www.storybird.com		Εργαλείο ψηφιακής αφήγησης για μικρούς μαθητές.
Zooburst	www.edshelf.com		Εργαλείο ψηφιακής αφήγησης για μικρούς μαθητές.
Voki	www.l-www.com		Εργαλείο ψηφιακής αφήγησης για μικρούς μαθητές.

Πίνακας 3.3 Εφαρμογές δημιουργίας ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών.

3.10.1 Το λογισμικό eShadow

Το λογισμικό eShadow είναι μια σύγχρονη εκδοχή του παραδοσιακού θεάτρου σκιών, ένας συνδυασμός του παραδοσιακού λαϊκού θεάτρου με τις σύγχρονες τεχνολογίες. Είναι αρκετά διαδεδομένο στην εκπαιδευτική κοινότητα και αναπτύχθηκε από μια ομάδα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών από το Εργαστήριο Διανεμημένων Πληροφοριακών Συστημάτων και Εφαρμογών Πολυμέσων του τμήματος ΗΜΜΥ του Πολυτεχνείου Κρήτης. Είναι ένα καινοτόμο και εύκολο εργαλείο μάθησης που απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες, από παιδιά νηπιαγωγείου μέχρι εκπαιδευτικούς, γονείς και ερευνητές. Δημιουργεί ένα σύγχρονο και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης, όπου ο μαθητής δεν είναι παθητικός δέκτης πληροφοριών, αλλά συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντάς του δυνατότητες ζωντανής επικοινωνίας και συνεργασίας, δια ζώσης και εξ' αποστάσεως (μέσω διαδικτύου) και του δημιουργεί κίνητρα εμπλοκής τόσο στις νέες τεχνολογίες, όσο και στις παραδοσιακές μορφές τέχνης.

Οι συμμετέχοντες μέσω του λογισμικού έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα το θέατρο σκιών, να επιλέξουν φιγούρες, σκηνικά, να καταγράψουν τις ιδέες τους και να φτιάξουν ή να τροποποιήσουν το δικό τους σενάριο, δημιουργώντας μια ψηφιακή παράσταση, έτοιμη για προβολή. Παράλληλα η εφαρμογή eShadow χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες για να δώσει μια «δεύτερη ζωή» και να επικαιροποιήσει ένα παραδοσιακό στοιχείο της ελληνικής λαϊκής τέχνης, περνώντας τον Καραγκιόζη και τους φίλους του από γενιά σε γενιά στη νέα εποχή.

Για τη δημιουργία μιας ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών μέσω της εφαρμογής eShadow θα πρέπει να ακολουθηθούν όπως και σε κάθε θεατρικό έργο τα πέντε στάδια δημιουργίας:

- Σενάριο
- Προ - παραγωγή
- Γυρίσματα
- Μετά - παραγωγή
- Διανομή

Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού δημιουργούν ένα σενάριο ή τροποποιούν ένα ήδη υπάρχον, που καλύπτει τις ανάγκες του θέματός τους. Έπειτα, στο στάδιο της προ - παραγωγής γίνεται η επιλογή φιγούρων και σκηνικών και διαχωρίζεται η ιστορία σε σκηνές. Στη συνέχεια γίνονται τα γυρίσματα των σκηνών και η καταγραφή τους. Στο στάδιο της μετά - παραγωγής επεξεργάζονται οι καταγραφές και οι ηχογραφήσεις, τελειοποιείται το μοντάζ, ενώνοντας τις επιμέρους σκηνές σε μια ενιαία ιστορία. Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο, γίνεται η διανομή της ψηφιακής ιστορίας. Συνήθως υλοποιείται με την ανάρτηση της παράστασης στην ηλεκτρονική ιστοσελίδα «Youtube». Για να ολοκληρωθούν τα πέντε στάδια χρειάζεται να αξιοποιηθούν εργαλεία Ελεύθερου Ανοιχτού Λογισμικού (ΕΛΛΑΚ), όπως επεξεργασία βίντεο, εικόνας ήχου, κειμένου. Ο εκπαιδευτικός όμως έχει τη δυνατότητα, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, να επιλέξει ποιες από τις δραστηριότητες θα αναθέσει στους μαθητές και ποιες μπορεί ενδεχομένως να παραλείψει.

Ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εφαρμογής είναι ο ρεαλισμός των φιγούρων και η φυσικότητα της κίνησής τους, καθώς αποτελούνται από ενωμένα κομμάτια των μερών του σώματός τους, εξισώνοντάς τις με τις κινήσεις των παραδοσιακών φιγούρων. Η παλαιότερη έκδοση του λογισμικού, έδινε τη δυνατότητα είτε μέσω της εφαρμογής eShadow editor, είτε μέσω οποιουδήποτε λογισμικού επεξεργασίας εικόνων, της δημιουργίας φιγούρων του ψηφιακού θεάτρου σκιών και την ενσωμάτωσή τους στη βιβλιοθήκη των φιγούρων του

προγράμματος, είναι όμως μια δυνατότητα που δεν υποστηρίζεται πλέον (Μουμουτζής et al. 2015).

Από τα πρώτα στάδια κυκλοφορίας του λογισμικού, άρχισε να μπαίνει σταδιακά στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις σχολικές τάξεις και να δημιουργούνται όλο και περισσότερες ψηφιακές παραστάσεις θεάτρου σκιών από σχολεία και να διανέμονται μέσω διαδικτύου προς προβολή. Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες από αυτές που είναι δημοσιευμένες στον παγκόσμιο ιστό αναπαραγωγής βίντεο «YouTube»:

Τίτλος / Ιστοσελίδα	Θέμα	Δημιουργός / Έτος
«Ο Καραγκιόζης και η ανάπτυξη» www.youtube.com/watch?v=AjgbXNhj_-8	Οικολογικού περιεχομένου	Νίκος Μπλαζάκης, 2012
«Ο Καραγκιόζης πάει διακοπές» www.youtube.com/watch?v=adZJzcU6emQ	Γενικού περιεχομένου	Δημοτικό σχολείο Αγιάς Χανίων, 2012
«Ο Καραγκιόζης φούρναρης» www.youtube.com/watch?v=oNzyYCnSUVQ	Γενικού περιεχομένου	Πολυτεχνείο Κρήτης και Εκπαιδευτήρια Θεοδωροπούλου, 2013
«Ο Καραγκιόζης και το ΔΝΤ» www.youtube.com/watch?v=JXP-3ruCrvC	Επικαιρότητα	9 ^ο δημοτικό σχολείο Χανίων, 2013
«Το πάθημα του Καραγκιόζη που έγινε μάθημα» https://www.youtube.com/watch?v=Fpf8tMhP_iM	Ασφαλές διαδίκτυο	ΕΠΑΛ Ελ. Βενιζέλου, 2014
«Ο Καραγκιόζης τεχνικός υπολογιστών» www.youtube.com/watch?v=dkbwT6QMrfA	Ασφαλές διαδίκτυο	19ο δημοτικό σχολείο Χανίων, 2014
«Ο Καραγκιόζης σερφάρει στο ίντερνετ» www.youtube.com/watch?v=CqutEGacMtg&feature=youtu.be	Ασφαλές διαδίκτυο	2 ^ο Γυμνάσιο Πύργου, 2015
«Ο Καραγκιόζης εκπαιδεύεται στο διαδίκτυο» www.youtube.com/watch?v=Ax4qZBgBd7U	Ασφαλές διαδίκτυο	Β' Τάξη Γυμνασίου Θραψανού, 2017
«Ο Καραγκιόζης οικολόγος» www.youtube.com/watch?v=jLz1588pmgw	Οικολογικού περιεχομένου	8ο ΓΕΛ Ηρακλείου Κρήτης, 2017
«Ο Καραγκιόζης πληρώνει εφορία» www.youtube.com/watch?v=eeAMCIAep9w	Επικαιρότητα	Ειδικό γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης, 2017

«Ο Καραγκιόζης στο 1ο νηπιαγωγείο Κρηνίδων» www.youtube.com/watch?v=HTT-DlmBck0	Γενικού περιεχομένου	1 ^ο Νηπιαγωγείο Κρηνίδων, 2017
«Τα Χριστούγεννα του Καραγκιόζη» www.youtube.com/watch?v=zb_2jLauXtU	Επικαιρότητα	8ο Λύκειο Ηρακλείου Κρήτης
«Ο άμυαλος άνθρωπος μια παραδοσιακή αρμένικη ιστορία» www.youtube.com/watch?v=8zHVnNtKkRU	Παραμύθι	Εκπαιδευτήρια Θεοδωροπούλου, 2017
Πλατωνικοί διάλογοι: «Ευτυχία», «Φιλία και Διχόνοια», «Φτώχεια και Πλούτος», «Δειλία και Γενναιότητα» www.youtube.com/watch?v=MkvMPO1FWKk&list=PLhB4ZBoVYmkJsQIzAjFaajUv9-uzlBI2f	Αρχαία Ελλάδα και Φιλοσοφία	19ο δημοτικό σχολείο Χανίων, 2014
«Karagiozis and the Ecofans save the forest and his “Paranga” » www.youtube.com/watch?v=VB_jn0WkG1Y	Οικολογικού περιεχομένου	Eco Fans Club της Ελληνοαμερικανικής Ένωσης, 2013

Πίνακας 3.4 Ψηφιακές παραστάσεις θεάτρου σκιών, δημοσιευμένες στον παγκόσμιο ιστό αναπαραγωγής βίντεο «YouTube».

Το eShadow μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υποστηρίζει και υιοθετεί τη διαθεματικότητα (Μουμουτζής et al., 2015; Κουλουμπαρίση 2005), βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθολικές δεξιότητες - γραμματισμούς όπως:

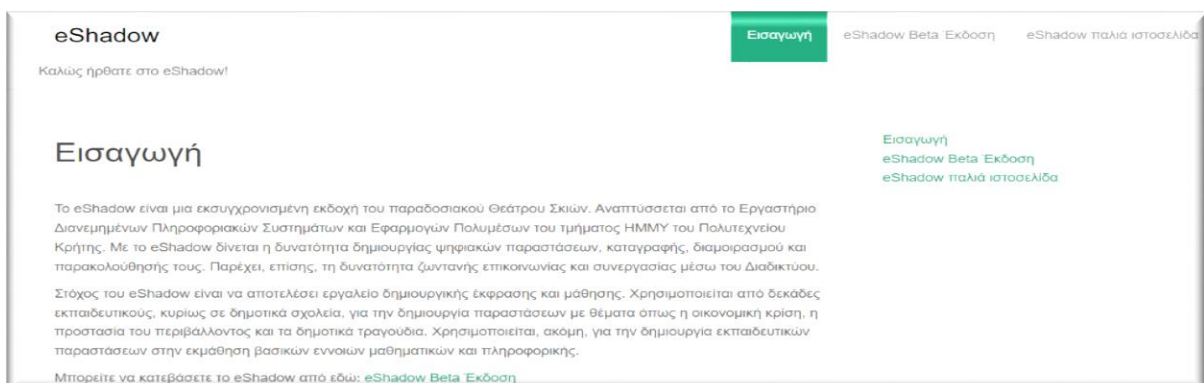
- Εγγραμματισμό: Δεξιότητες στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.
- Γραμματισμό στα μαθηματικά: Να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αριθμούς στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων.
- Γραμματισμό στις κοινωνικές δεξιότητες: Να συνεργάζονται αποτελεσματικά με άλλα άτομα για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας.
- Επιστημονικό γραμματισμό: Να χρησιμοποιούν επιστημονικές έννοιες και να εφαρμόζουν επιστημονική μέθοδο έρευνας.
- Ηλεκτρονικό γραμματισμό: Να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με την υποστήριξη της σύγχρονης τεχνολογίας.
- Γραμματισμό στις μεταγνωστικές δεξιότητες: Να επιλέγουν κατάλληλες στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων και αυτοδιόρθωση.

Οι ψηφιακές παραστάσεις που δημιουργούνται σχετίζονται με τους περισσότερους τομείς της καθημερινότητας, όπως η προστασία του περιβάλλοντος, η ασφάλεια στο διαδίκτυο, η οικονομική κρίση, το προσφυγικό και μεταναστευτικό πρόβλημα, τα δημοτικά τραγούδια και οι λαϊκές παραδόσεις κ.α. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, όπως της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Πληροφορικής κ.α.

Κατά την ανάπτυξη του λογισμικού δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην ευχρηστία της εφαρμογής, γι' αυτό διεξήχθησαν δοκιμαστικές έρευνες σε πραγματικούς χρήστες, μαθητές και εκπαιδευτικούς, με σκοπό να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλες τις ηλικίες χρηστών που έχουν βασικές δεξιότητες χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή (Μουμουτζής et al., 2015).

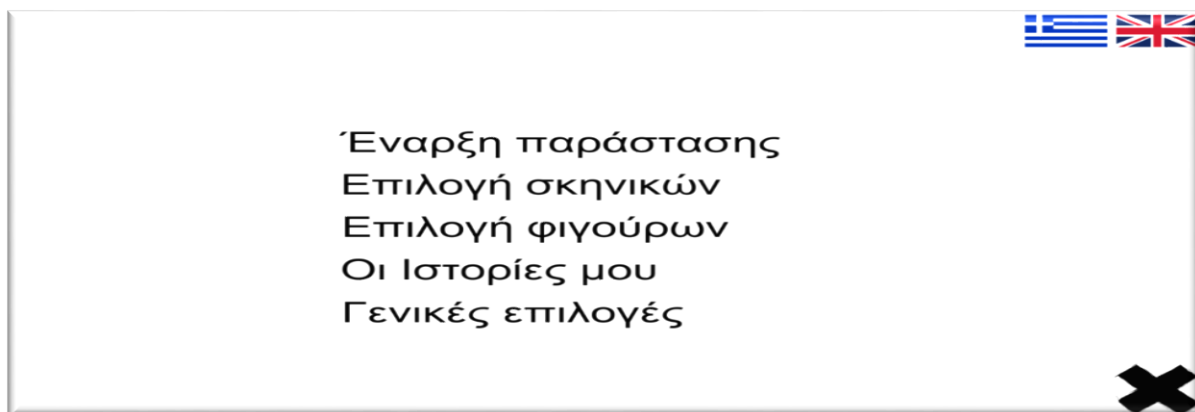
3.10.2 Δημιουργία ψηφιακής παράστασης μέσω του λογισμικού Eshadow.

Για να μπορεί να γίνει χρήση του λογισμικού, πρέπει προηγουμένως να εγκατασταθεί στον ηλεκτρονικό υπολογιστή ή την ηλεκτρονική ταμπλέτα, κατεβάζοντας το αρχείο «eShadow Beta Έκδοση» (η παλιά έκδοση δεν υποστηρίζεται πλέον) από την επίσημη ιστοσελίδα «<http://eshadow.gr/>».



Εικόνα 3.14 Αρχική σελίδα eShadow

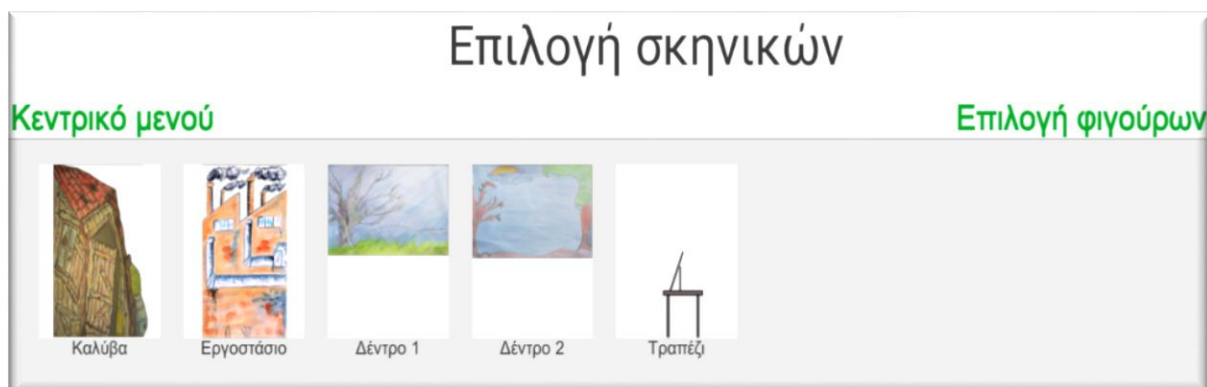
Όταν η λήψη του αρχείου ολοκληρωθεί στον Η/Υ, τότε θα πρέπει να γίνει εκτέλεση και εγκατάσταση του λογισμικού με διπλό αριστερό κλικ ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Όταν πλέον ανοίξει η εφαρμογή θα έχει την εξής μορφή:



Εικόνα 3.15 Αρχική σελίδα εφαρμογής eShadow

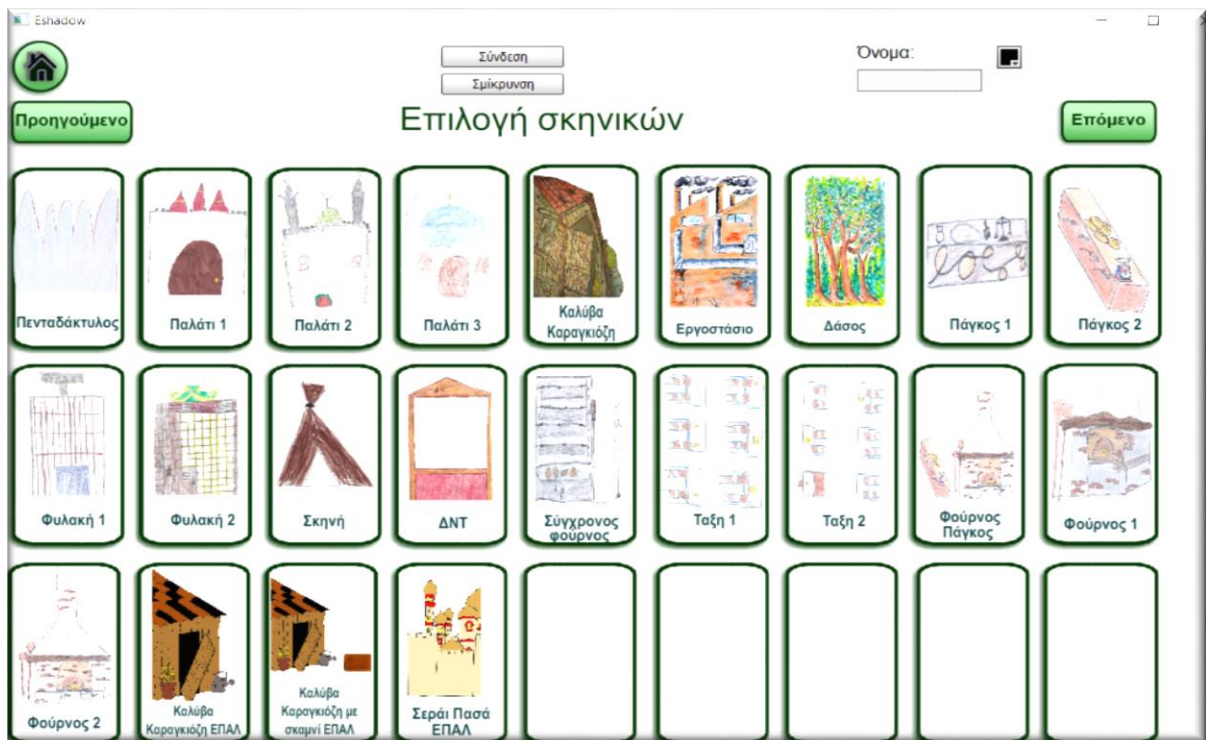
Όπως φαίνεται στην παραπάνω εικόνα, αρχικά ο χρήστης μπορεί να επιλέξει ελληνική ή αγγλική γλώσσα χρήσης της εφαρμογής, από τα εικονίδια πάνω και δεξιά στην οθόνη. Στη συνέχεια υπάρχουν πέντε επιλογές: «Έναρξη παράστασης», «Επιλογή σκηνικών», «Επιλογή φιγούρων», «Οι ιστορίες μου» και «Γενικές επιλογές».

Εφόσον οι χρήστες έχουν ολοκληρώσει και προετοιμάσει το **στάδιο του σεναρίου** (το οποίο μπορεί να είναι κάποιο έτοιμο ή τροποποιημένο ή ακόμα και αυτοσχεδιασμός πάνω σε έναν θεματικό άξονα κατά τη διάρκεια της δράσης), τότε μπορούν να προχωρήσουν στο **στάδιο της προ - παραγωγής** της ψηφιακής παράστασης, επιλέγοντας στο κεντρικό μενού της εφαρμογής την επιλογή «Επιλογή σκηνικών». Έπειτα μεταφέρονται σε ένα νέο περιβάλλον όπου μπορούν να επιλέξουν ήδη έτοιμα σκηνικά εμπνευσμένα από παραδοσιακές παραστάσεις του Καραγκιόζη.



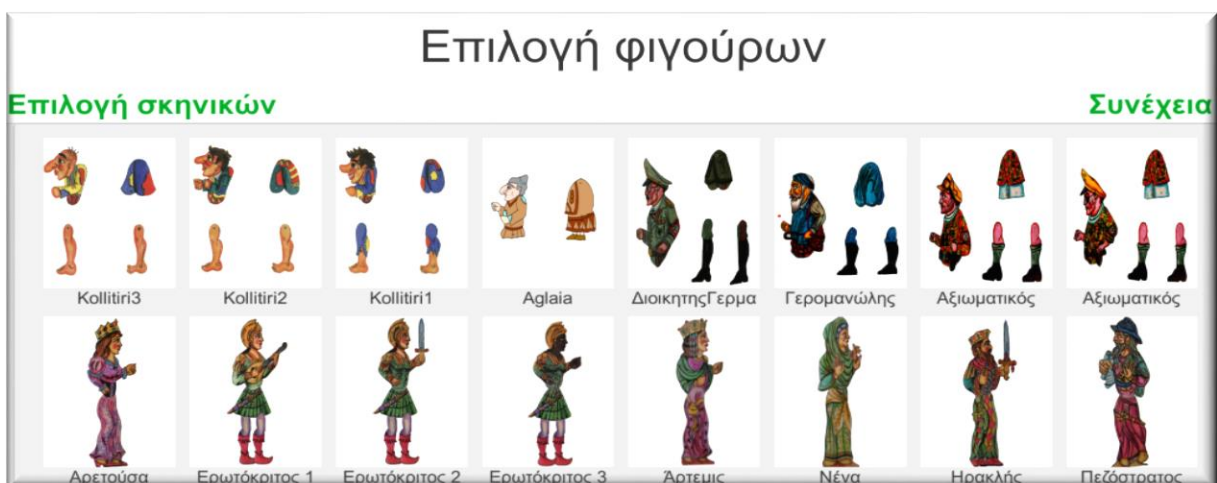
Εικόνα 3.16 Επιλογή σκηνικών στην εφαρμογή eShadow

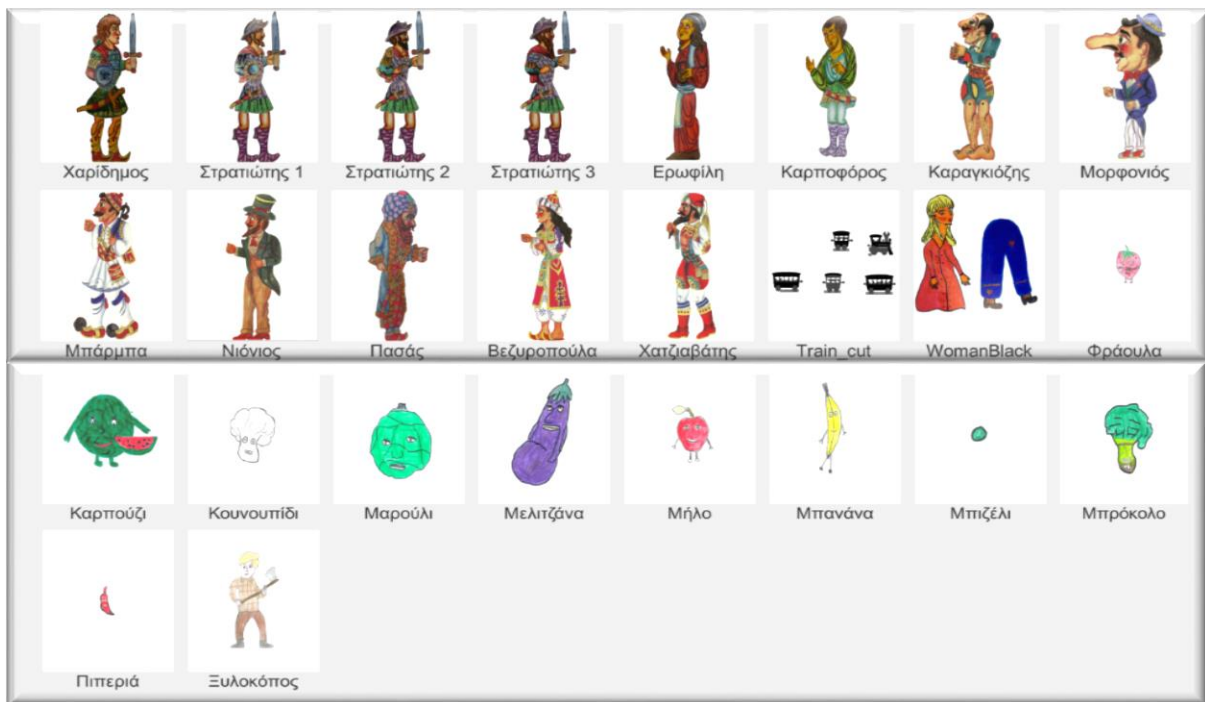
Όπως φαίνεται στην επόμενη εικόνα, η παλαιότερη έκδοση του λογισμικού eShadow έχει περισσότερες επιλογές σκηνικών (καλύβα Καραγκιόζη, εργοστάσιο, δάσος, παλάτι, Σεράι Πασά), ωστόσο όμως δεν υποστηρίζεται πλέον τεχνολογικά από την ομάδα ανάπτυξης του λογισμικού.



Εικόνα 3.17 Επιλογή σκηνικών στην παλαιά εφαρμογή eShadow

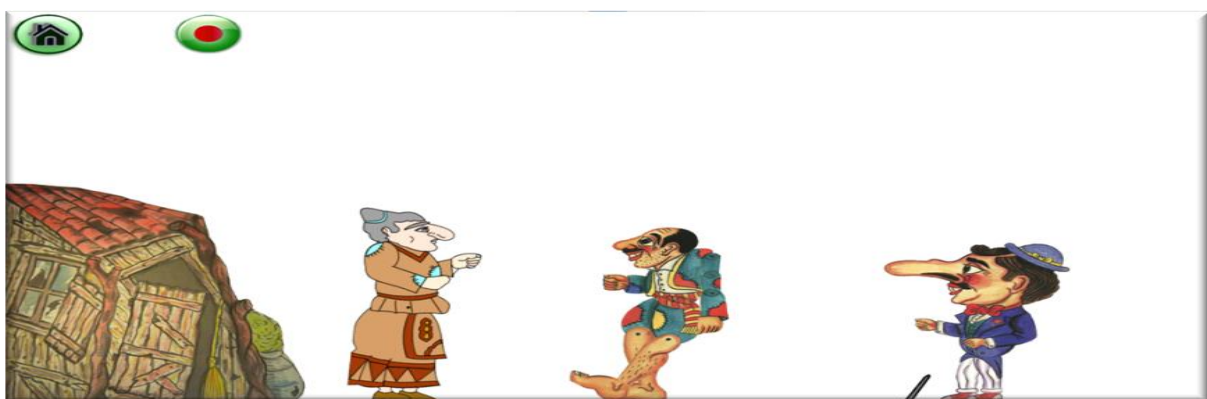
Μετά την επιλογή σκηνικών, πατώντας την επιλογή «επόμενο» που βρίσκεται πάνω δεξιά στην οθόνη, οι χρήστες μεταφέρονται σε ένα νέο περιβάλλον όπου είναι διαθέσιμοι όλοι οι κεντρικοί ήρωες παραδοσιακού θεάτρου σκιών, έχοντας την δυνατότητα επιλογής μέχρι 3 φιγούρων σε κάθε σκηνή.





Εικόνα 3.18 Επιλογή φιγούρων στην εφαρμογή eShadow

Όταν ολοκληρωθεί η επιλογή και των φιγούρων, τότε οι χρήστες μεταφέρονται αυτόματα στο περιβάλλον της κεντρικής σκηνής με τις φιγούρες και τα σκηνικά που επέλεξαν προηγουμένως, δίνοντάς τους ζωή, κίνηση με το ποντίκι του υπολογιστή και τη δική τους φωνή. Οι φιγούρες στην desktop έκδοση γυρνάνε με δεξί κλικ του ποντικιού την ώρα που κουνιέται η φιγούρα (κρατώντας το αριστερό κλικ πατημένο). Τα σκηνικά μπορούν να αλλάξουν θέση στην κεντρική σκηνή κρατώντας πατημένο πάνω τους το δεξί κλικ, μεταφέροντάς τα με το ποντίκι σε όποιο σημείο χρειάζεται. Στην web έκδοση οι φιγούρες γυρίζουν με την ροδέλα του ποντικιού την ώρα που κουνιέται η φιγούρα (κρατώντας το αριστερό κλικ πατημένο). Εναλλακτικοί τρόποι χειρισμού των φιγούρων είναι με χειριστήριο αναγνώρισης κίνησης (Nintendo wiimote) και με οποιαδήποτε συσκευή υποστηρίζει το πρότυπο Open Sound Control (OSC) (Μουμουτζής et al., 2015).



Εικόνα 3.19 Έναρξη σκηνής

Έπειτα οι χρήστες είναι έτοιμοι να περάσουν στο στάδιο της παραγωγή (γυρίσματα σκηνών). Η καταγραφή της δράσης αρχίζει με κλικ στο κόκκινο κουμπί, πάνω αριστερά της οθόνης, όπως φαίνεται στην παραπάνω εικόνα και η ολοκλήρωσή της με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Οι σκηνές που καταγράφηκαν αποθηκεύονται στον φάκελο «Capture» του λογισμικού «ShadowBeta_v0.1» που έχει εγκατασταθεί στον υπολογιστή. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι στο υλικό της καταγραφής, οι ήχοι δεν είναι ενσωματωμένοι στο τελικό βίντεο, αλλά αποθηκευμένοι ως ξεχωριστό αρχείο στον ίδιο φάκελο.

Στη συνέχεια οι χρήστες προχωρούν στο στάδιο της μετά - παραγωγής, στην επεξεργασία δηλαδή και ενσωμάτωση των καταγραφών και των ηχογραφήσεων σε ένα ενιαίο αρχείο, χρησιμοποιώντας προγράμματα ψηφιακού μοντάζ όπως Movie Maker 10, Movavi, OpenShot, Shotcut, OpenShot, για την παραγωγή της τελικής ψηφιακής ιστορίας. Η εξέλιξη της τεχνολογίας όμως δίνει τη δυνατότητα να ξεπεραστεί το συγκεκριμένο μειονέκτημα του λογισμικού, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν προγράμματα καταγραφής οθόνης με ταυτόχρονη εγγραφή ήχου (Screen Recorder, Screencastify, Screencast-O-Matic), κατά τη διάρκεια εξέλιξης της δράσης. Έτσι στο τελικό αρχείο της καταγραφής οθόνης, οι ήχοι θα υπάρχουν ενσωματωμένοι στο βίντεο, χωρίς να χρειαστεί να γίνει μοντάζ. Αυτός ο τρόπος υιοθετήθηκε στην παραγωγή της ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση της παρούσας εργασίας, προκειμένου να εξοικονομηθεί πολύτιμος ποιοτικός χρόνος.

Στο τελευταίο στάδιο και αφού έχει ολοκληρωθεί η επεξεργασία και το μοντάζ, γίνεται η τελική διανομή του υλικού. Αυτή μπορεί να είναι η προβολή ή αποστολή του σε ένα συγκεκριμένο κοινό (μαθητές ενός σχολείου, γονείς, εκπαιδευτικούς κ.α.) για κάποιο συγκεκριμένο γεγονός (σχολικές γιορτές, παγκόσμιες ημέρες κ.α.) ή η κοινοποίησή του προς όλους, μέσω διαδικτύου, συνήθως στον παγκόσμιο ιστό αναπαραγωγής βίντεο «YouTube».



Εικόνα 3.20 Σκηνή από την ψηφιακή παράσταση «Ο Καραγκιόζης Παραμυθάς» (δημοσιευμένη στον παγκόσμιο ιστό αναπαραγωγής βίντεο «YouTube»).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών

4.1 Έρευνες για τη μείωση της παιδικής συστολής μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Την περίοδο 2018 - 2020 εκπονήθηκε το πρόγραμμα “Play it out Loud”, χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, το οποίο ενσωματώθηκε στο πρόγραμμα Erasmus+EU, το οποίο σαν στόχο είχε μέσω μαθημάτων δράματος να βελτιώσει την συστολή των μαθητών, ώστε να αποφεύγουν κινδύνους ακραίας μορφής και ενδεχόμενη κακή προσαρμογή σε κοινωνικές καταστάσεις. Ήταν ένα πρόγραμμα που συντόνιζε η Πολωνία και συμμετείχαν άλλες 4 ευρωπαϊκές χώρες, μέσω των ιδρυμάτων: α) Πολωνία, Πανεπιστήμιο Ανθρωπιστικών και Οικονομικών στο Lodz β) Ελλάδα, Ευρωπαϊκό Κέντρο Κατάρτισης για την Απασχόληση, ECTE (σχολεία από το Ρέθυμνο Κρήτης) γ) Ισπανία, FYG Consultores δ) Αγγλία, Εκπαιδευτικός Οργανισμός Θεατρικής Αγωγής, National Drama ε) Ιρλανδία, Εταιρεία Θεάτρου, Smashing Times Theatre Company.

Πριν εφαρμοστεί το πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα συμμετείχαν, εκπαιδεύτηκαν για 5 μέρες στις τεχνικές και τη μεθοδολογία του δράματος. Έλαβαν μέρος 22 παιδιά (11 αγόρια και 11 κορίτσια) ηλικίας 6 - 8 ή 8 - 12, σε κάθε μία τις παραπάνω χώρες και συμμετείχαν για 4 μήνες, μια φορά την εβδομάδα σε 12 από τα 20 μαθήματα δράματος. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας (μελέτες περιπτώσεων, ερωτηματολόγια, ημερολόγια τάξης) έγινε από 22 εκπαιδευτικούς και ακολούθησε η αξιολόγησή τους.

Τελικά υπήρξαν εμπόδια στην ερευνητική μελέτη, καθώς έγινε πιο σύντομη λόγω Covid19 και κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν κατάφεραν να τελειώσουν μερικά μαθήματα. Επίσης δεν κατέστη δυνατή η βιντεοσκόπηση, η οποία θα έδινε πολύτιμες πληροφορίες για την εικόνα των παιδιών εξαιτίας της έλλειψης συγκατάθεσης από τους γονείς. Η αποτίμηση όμως του προγράμματος ήταν θετική, καθώς οι μαθητές έγιναν πιο συνεργάσιμοι, καλύτεροι ομιλητές, ενώ καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση, η αυτοεκτίμηση, η αποδοχή, οι κοινωνικές δεξιότητες και μετριάστηκε η συστολή τους. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα εφαρμόσουν και στη συνέχεια το εκπαιδευτικό δράμα όπου αυτό είναι εφικτό, τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα, κάνοντας κυρίως ασκήσεις ενδυνάμωσης και προθέρμανσης (Witerska, 2020).

Ο Hefferon (2000) διεξήγαγε μια έρευνα σε δύο δημοτικά σχολεία στο Δουβλίνο της Ιρλανδίας, με στόχο να ερευνήσει αν το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να καλλιεργήσει την αυτοεκτίμηση

και την κοινωνική αποδοχή μαθητών της Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Η έρευνα δράσης διήρκησε 6 εβδομάδες και μέσα από ερωτηματολόγια μαθητών (κλίμακα αυτοεκτίμησης του Coopersmith) και εκπαιδευτικών, αλλά και παρατηρήσεις του ερευνητή, επιβεβαιώθηκε η αρχική του εκτίμηση. Τα ευρήματα έδειξαν βελτίωση στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και στην κοινωνικότητά τους.

Ο Τσιάρας (2006) πραγματοποίησε πειραματική παρέμβαση σε δύο δημοτικά σχολεία της Αττικής με στόχο την ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών. Η παρέμβαση διήρκησε 18 εβδομάδες και έλαβαν μέρος συνολικά 141 μαθητές (πειραματική και ομάδα ελέγχου) από τις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις δημοτικού σχολείου. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανέπτυξαν αυτογνωσία, θετική αυτοαντίληψη, αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση και βελτιώθηκε η εικόνα που είχαν για τον εαυτό τους.

Το 2010 η Lin διεξήγαγε έρευνα στην πόλη Changhua της Κίνας, σε μαθητές της Στ΄ Δημοτικού σχολείου, χρησιμοποιώντας τη δημιουργική διδασκαλία του δράματος για να διαπιστώσει ότι βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και κοινωνικές δεξιότητες. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι ερευνητές Joronen, Konu, Rankin και Astedt - Kurki (2011) μέσα από ένα πρόγραμμα που εφάρμοσαν στη Φιλανδία σε 190 μαθητές Γ΄ και Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Επιπλέον μέσω του δράματος καταγράφηκε μείωση στα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των συμμετεχόντων σε ποσοστό 20,7 %.

Λίγα χρόνια αργότερα (2015) οι Cicek και Palavan πραγματοποίησαν ένα ερευνητικό πρόγραμμα 14 εβδομάδων στην Τουρκία, όπου συμμετείχαν 34 μαθητές και σαν στόχο είχαν να ερευνήσουν αν το εκπαιδευτικό δράμα επιδρά θετικά στην αυτοπεποίθηση των μαθητών και στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Τα αποτελέσματα, μετά την εμπλοκή των μαθητών στις δραστηριότητες του δράματος, έδειξαν αύξηση στην αυτοπεποίθησή τους και στα ποσοστά επίλυσης προβλημάτων.

Η Παπαδημητρίου (2019) πραγματοποίησε έρευνα διάρκειας 5 μηνών, σε μαθητές Γ΄ και Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου στην Πάτρα, με στόχο να διαπιστώσει αν οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, ενισχύουν την ενσυναίσθησή τους. Μετά το τέλος του προγράμματος με βάση τα ευρήματα της ερευνήτριας, οι μαθητές βελτιώθηκαν στην έκφραση των συναισθημάτων τους, στην επικοινωνία, αλλά και στον τομέα της ενσυναίσθησης. Την επόμενη χρονιά (2020) η Κοντογεώργη μέσα από δικό της ερευνητικό πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος σε δημοτικό σχολείο του Ναυπλίου, διαπίστωσε επίσης ανάπτυξη στις

κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, καθώς και μείωση της διστακτικότητας και αμηχανίας τους.

Τέλος, ο Gurgan (2020), πραγματοποίησε ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε 83 μαθητές παιδικής και εφηβικής ηλικίας με σκοπό να προσδιορίσει αν και πόσο το εκπαιδευτικό δράμα τους βοηθά να προσαρμόζονται θετικά και να είναι ανθεκτικοί, μετά από διαζύγιο των γονιών τους. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν αύξηση της ανθεκτικότητας και προσαρμοστικότητάς τους σε σχέση με τα ποσοστά τους πριν την παρέμβαση. Διαπιστώθηκε αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μαθητών, αύξηση της αυτοεκτίμησης και ανάπτυξη θετικής στάσης για τη ζωή και αισιοδοξία για το μέλλον.

Όλες οι ενδεικτικές έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω, εστιάζουν στην ωφέλιμη λειτουργία που έχουν οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος ως ψυχο - εκπαιδευτικού παιδαγωγικού εργαλείου. Όπως φαίνεται, το εκπαιδευτικό δράμα βοηθά τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν και να μάθουν να διαχειρίζονται πιο εύκολα άγχη και αρνητικά συναισθήματα που δημιουργούνται στο σχολικό ή οικογενειακό τους περιβάλλον, υιοθετώντας πιο θετική στάση για τις ζωές τους. Ενώ όμως υπάρχει πλήθος σχετικών ερευνών διεθνώς, με τα ευεργετικά αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν, εντούτοις στον ελλαδικό χώρο οι έρευνες που σχετίζονται με τον ρόλο της δραματικής τέχνης στην αντιμετώπιση της κοινωνικής συστολής και στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών γενικότερα, είναι σχετικά λίγες. Φαίνεται να υπάρχει ένα ερευνητικό κενό στον ρόλο που έχει ειδικότερα ως προς την αντιμετώπιση των παιδικών φοβιών. Στην κατεύθυνση αυτή οι έρευνες είναι ελάχιστες και έχουν κυρίως θεωρητικό προσανατολισμό και λιγότερο εμπειρικό.

4.2 Έρευνες για το ψηφιακό animation στην εκπαίδευση

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που μελέτησαν την εκπαιδευτική αξία και τις επιπτώσεις της χρήσης κινουμένων σχεδίων στη μάθηση γενικότερα, χωρίς όμως να δίνουν αρχικά μια ολοκληρωμένη εικόνα. Σε πολλές μελέτες το animation δεν οδήγησε σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, σε σύγκριση με το στατικό υλικό (π.χ. Adesope & Nesbit, 2013; Dindar, Yurdakul & Dönmez, 2015; Kim, Yoon, Whang, Tversky & Morrison, 2007; Koroglanian & Klein, 2004). Οι περισσότερες από τις μελέτες όμως βρήκαν σε σημαντικό βαθμό καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα στη συνθήκη χρήσης κινουμένων σχεδίων παρά στη στατική συνθήκη (π.χ. Höffler & Leutner 2007; Ayres, Marcus, Chan & Qian, 2009; Boucheix & Guignard, 2005; Kühl, Stebner, Navratil, Fehringer & Münzner, 2018; Lin & Atkinson, 2011; Lin & Dwyer, 2010; Pfeiffer, Gemballa, Jarodzka, Scheiter & Gerjets, 2009). Είναι σημαντικό

να αναφερθεί ότι υπήρχαν και κάποιες έρευνες που ανέφεραν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα όταν χρησιμοποιήθηκαν στατικές εικόνες και υλικό γενικότερα, σε σύγκριση με τη χρήση κινουμένων σχεδίων (π.χ. Lowe, Schnotz & Rasch, 2011; Mayer, Hegarty, Mayer & Campbell, 2005; Scheiter, Gerjets & Catrambone, 2006). Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες βασίστηκαν σε διάφορες θεωρίες για να εξηγήσουν τα ευρήματά τους, όπως την «Θεωρία Διπλής Κωδικοποίησης» του Paivio, το «Ολοκληρωτικό Μοντέλο» του Schnotz, την «Γνωσιακή Θεωρία Εκμάθησης Πολυμέσων» (CTML) του Mayer και την «Θεωρία Γνωσιακού Φορτίου» (CLT) του Sweller (Watson, Butterfield, Curran & Craig, 2010).

Υπάρχουν πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα του animation σε σύγκριση με τη στατική απεικόνιση. Όσον αφορά τα θετικά του animation, ένα προφανές πλεονέκτημα είναι η ικανότητά του να απεικονίζει άμεσα τη χωρική οργάνωση των στοιχείων (Betrancourt, Bauer - Morrison & Tversky, 2001). Δεδομένου ότι οι μεταβαλλόμενες πληροφορίες πρέπει να συναχθούν από τους μαθητές από μια σειρά στατικών γραφικών, η κινούμενη εικόνα παρέχει την άμεση απεικόνιση των μικροβημάτων, που είναι οι μικρές αλλαγές που συμβαίνουν σε ένα δυναμικό σύστημα, αποφεύγοντας έτσι την παρερμηνεία και τη γνωστική υπερφόρτωση (Betrancourt et al., 2001; Tversky et al., 2002). Αντίθετα, μια σειρά από στατικά γραφικά που παρουσιάζονται ταυτόχρονα, επιτρέπει την εξέταση και σύγκριση των διαφορετικών καταστάσεων ή βημάτων μέσα σε μια απεικονιζόμενη διαδικασία, ενώ δεν παρουσιάζονται ποτέ ταυτόχρονα σε μια κινούμενη εικόνα (Betrancourt et al., 2001).

Σύμφωνα με έρευνες των Barak, Ashkar, Dori, η συμμετοχή πολλών αισθήσεων στην οικοδόμηση της γνώσης προωθεί το νόημα της μάθησης. Συνεπώς τα κινούμενα σχέδια είναι ένα βασικό εργαλείο, καθώς κινητοποιεί τρεις μαθησιακές διαδικασίες, την ακουστική, την οπτική και την κιναισθητική, αλλά συγχρόνως και τρεις αισθήσεις των μαθητών, την όραση, την ακοή και την αφή κατά κάποιον τρόπο.

Σε τέσσερα πειράματα, τα οποία έκαναν το 2005 οι Richard E. Mayer, Mary Hegarty, Sarah Mayer, και Julie Campbell, ανακάλυψαν ότι το animation υπερτερούσε σαν εκπαιδευτική διαδικασία σε γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την Φυσική επιστήμη (φυσικά φαινόμενα, ανάπτυξη φυτών, εξελικτικές διαδικασίες της φύσης) και γενικότερα σε περιπτώσεις που ήταν δύσκολο να αντιληφθούν τα παιδιά με στατικές εικόνες ή να δουν με «γυμνό» μάτι.

Οι τρέχουσες απόψεις για τη μάθηση από πληροφορίες πολυμέσων, υποθέτουν ότι αφού επιλεγθούν και οργανωθούν οι πληροφορίες από διαφορετικές πηγές, ενσωματώνονται σε μια

νοητική αναπαράσταση που συνδέει τη νέα πληροφορία με την προηγούμενη γνώση (Mayer, 2005; Schnotz, 2005). Η παροχή κινούμενων εικόνων, μπορεί να μειώσει τις γνωστικές απαιτήσεις, καθώς οι δυναμικές αλλαγές γίνονται άμεσα αντιληπτές και δεν χρειάζεται να συνταχθούν. Ωστόσο είναι σημαντικό, όπως οι Tversky et al. (2002) συνιστούν, ότι τα κινούμενα σχέδια απεικονίζουν μόνο αλλαγές που ταιριάζουν με τους μαθησιακούς στόχους και δεν παρέχουν επιπλέον πληροφορίες. Αυτό βοηθά τους μαθητές να χτίσουν το εννοιολογικό μοντέλο για το οποίο σχεδιάστηκε το κινούμενο σχέδιο.

Από γνωστική άποψη, ο Schnotz και οι συνεργάτες του (Schnotz & Rasch, 2005; Schnotz, 2005) περιέγραψαν τα πιθανά οφέλη της κινούμενης εικόνας στη μάθηση, από την άποψη της ενεργοποίησης και διευκόλυνσης των εφέ. Η συνεχής απεικόνιση των αλλαγών στα κινούμενα σχέδια όμως υποστηρίζει την αντιληπτική και εννοιολογική επεξεργασία δυναμικών πληροφοριών, κάτι που θα ήταν αδύνατο να επιτευχθεί σε αρχάριους ή γενικότερα πολύ απαιτητικό για όλους, από την άποψη των γνωστικών πόρων.

Αντίθετα όμως οι άφθονες και παροδικές πληροφορίες που εξάγονται από κινούμενα σχέδια, πρέπει να υποβάλλονται σε επεξεργασία και να διατηρούνται από τη μνήμη εργασίας, πριν από την επόμενη επεξεργασία. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε γνωστική υπερφόρτωση, απρόσιτες πληροφορίες και αποτυχία εργασιών (Jones & Scaife, 2000; Lowe, 1999; Mayer & Moreno, 2002). Αυτή η υπερφόρτωση πληροφοριών δεν υπάρχει στα στατικά γραφικά, καθώς οι πληροφορίες παραμένουν μόνιμες. Επιπλέον, μια σειρά από ταυτόχρονα στατικά γραφικά, επιτρέπει την εξέταση των διαφορετικών καταστάσεων ή βημάτων μέσα σε μια απεικονιζόμενη διαδικασία ανά πάσα στιγμή, ενώ ένα κινούμενο σχέδιο, πρέπει να επαναλαμβάνεται ως σύνολο (Betancourt et al., 2001). Ωστόσο, η παροδικότητα της κινούμενης εικόνας θα μπορούσε να επιτρέψει στους μαθητές να κατακερματίσουν τη συνεχή ροή οπτικών πληροφοριών σε ογκώδη γεγονότα, όπως μπορεί να παρατηρηθεί στις *«προσπάθειες του συμμετέχοντα, να προβλέψει επερχόμενες πληροφορίες»* (Boucheix & Lowe, 2010; Lowe & Boucheix, 2008). Αυτή η τμηματοποίηση θα μπορούσε στη συνέχεια να μειώσει το φορτίο επεξεργασίας κινούμενων εικόνων.

Η εκμάθηση γλωσσών έχει δείξει θετική βελτίωση εδώ και χρόνια, ιδιαίτερα μετά την εισαγωγή μεθόδων που βασίζονται στην τεχνολογία. Για παράδειγμα ο Hat (2017) εντόπισε την αποτελεσματικότητα της χρήσης κινούμενων σχεδίων στη διδασκαλία και εκμάθηση της αραβικής γλώσσας μεταξύ διπλωματούχων φοιτητών και υποστήριξε την ιδέα ότι οι τεχνολογίες κινούμενων σχεδίων μπορούν να ενσωματωθούν στα βοηθήματα διδασκαλίας γλώσσας, για να βελτιώσουν θετικά την απόδοση των μαθητών, το μαθησιακό περιβάλλον και

τα κίνητρά τους. Παράλληλα η Hannah (2019), πρότεινε μια αραβική γλώσσα e - learning για την απόκτηση ευχέρειας στην ανάγνωση του Κορανίου, χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Flash Multimedia. Ο Ayadi (2018) παρουσιάζει τη βελτίωση και ενίσχυση του πρωτοτύπου εκμάθησης και διδασκαλίας της Αραβικής Νοηματικής Γλώσσας (ArSL), που βασίζεται σε ένα σύστημα μετάφρασης υψηλής απόδοσης από αραβικά κείμενα στην αντίστοιχη νοηματική γλώσσα (ArSL), χρησιμοποιώντας τρισδιάστατα κινούμενα σχέδια. Σε αυτήν την περίπτωση, ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή ακριβών κινούμενων εικόνων για εκμάθηση γραμματικής και λεξιλογίου σε τρισδιάστατο χώρο. Αυτά τα κινούμενα σχέδια, έχουν τη δυνατότητα να διευκολύνουν τους μαθητές να κατανοήσουν δύσκολες προτάσεις ή θηλυκές λέξεις. Έτσι ενθαρρύνουν τους μαθητές να δώσουν περισσότερη προσοχή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ωστόσο, τα κινούμενα σχέδια υπολογιστή έχουν και αρκετές ιδιαιτερότητες και περιορισμούς κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να διαθέτουν τουλάχιστον βασική τεχνογνωσία προγραμματισμού και εμπειρίες για να εφαρμόσουν αυτά τα προγράμματα κινούμενων εικόνων υπολογιστή. Επομένως, το animation δεν είναι εύκολο για κάθε δάσκαλο. Επιπλέον, ορισμένες πτυχές όπως ο σχεδιασμός γραφικών, η επιλογή ήχου, η παρουσίαση κινούμενων εικόνων, η επιλογή χρώματος, πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ανάπτυξη ενός προϊόντος πολυμέσων, για να γίνει πιο αποτελεσματική η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Schreglmann, & Kazanci, 2018). Παράλληλα, το κινούμενο σχέδιο υπολογιστή είναι δύσκολο να ταιριάζει σε κάθε διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο και επίπεδο του μαθητή.

Με βάση την τα παραπάνω, η χρήση κινουμένων σχεδίων στη μάθηση αποτελεί ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο. Ωστόσο, για να έχει σωστά αποτελέσματα, οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να λάβουν υπόψιν και κάποιες ιδιαιτερότητες ή περιορισμούς που μπορεί να προκύψουν, σχετικά με την καταλληλότητα του μαθήματος και το υπόβαθρο των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό ρόλο για να καθορίσουν την κατάλληλη διδασκαλία που θα χρησιμοποιηθεί στην τάξη και θα βελτιώσει τις δεξιότητες οπτικοποίησης και κατανόησης των μαθητών (Wang, 2017). Το κινούμενο σχέδιο υπολογιστή βοηθά τους μαθητές να οπτικοποιήσουν περιεχόμενο ή θέμα που δεν είναι εύκολα ορατό στον πραγματικό κόσμο. Επιπλέον είναι ένας από τους συναρπαστικούς και διασκεδαστικούς τρόπους διδασκαλίας εκμάθησης γλώσσας, λεξιλογίου και γραμματικής. Η κινούμενη εικόνα υπολογιστή, με βάση τις έρευνες, έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως ανάγνωση, γραφή, ακρόαση, εξήγηση ρημάτων, σε σύγκριση με την παραδοσιακή στατική

εικόνα. Παράλληλα, η χρήση κινούμενων εικόνων υπολογιστή στην εκπαίδευση έχει επεκταθεί και συνεχίζει να αυξάνεται, η τεχνολογία αλλάζει το ίδιο το κινούμενο σχέδιο, για παράδειγμα από εικόνα 2D σε 3D και από εικόνα χαμηλής ανάλυσης σε εικόνα υψηλής ανάλυσης. Παρομοίως, οι εκπαιδευτικοί σταδιακά εξειδικεύονται με την απαραίτητη βάση, για την παραγωγή και την χρήση κινουμένων σχεδίων ως διδακτικό υλικό.

4.3 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων

Στο εκπαιδευτικό δράμα τα άτομα ενεργούν, αλληλεπιδρούν και εργάζονται συλλογικά (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007), αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες καθώς ανταλλάζουν απόψεις, κατανοούν την αλήθεια του άλλου (Κοντογιάννη, 2000) και κάνουν πρόβα για την ενήλικη ζωή τους (Παπαδόπουλος, 2007), μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, έχοντας την ευχέρεια να κάνουν λάθος (Τσιάρας, 2014).

Ένα παιδί μέσα από τους ρόλους που υποδύεται κατανοεί καλύτερα τις λειτουργίες των κοινωνικών ρόλων. Έτσι αναπτύσσεται ταυτόχρονα και ως άτομο, αλλά και ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας, διαμορφώνοντας θετικές στάσεις, αντιλήψεις, προσωπική γνώμη, αλλά και κριτική σκέψη σε στερεότυπα που σχετίζονται με κοινωνικά ζητήματα (Αντωνούρης, 2019).

Μέσω του δράματος έχουν την ευκαιρία να διαχειρίζονται και να λύνουν προβλήματα από κοινού, να μοιράζονται ιδέες, να επαναπροσδιορίζουν τις θέσεις τους, να δείχνουν κατανόηση στις ανάγκες του άλλου, μαθαίνουν να εμπιστεύονται, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα, έρχονται σε επαφή με σκέψεις και παραδόσεις άλλων, λαών αναπτύσσοντας μια ευρύτερη πολιτισμική συνείδηση (Φλέτσιου, 2018; McFarlane, 2012).

Ιδιαίτερα μέσω του θεατρικού παιχνιδιού συντελούνται δύο είδη κοινωνικοποίησης, αφενός οι ρόλοι τους οποίους παίζει ένα παιδί και θα έρθει αργότερα αντιμέτωπο στη ζωή του (Sarbin, 1966) και αφετέρου ρόλους που δεν θα συναντήσει ποτέ, καθώς είναι φανταστικοί (Wilshire, 1982). Είναι μια παιγνιώδης διαδικασία όπου ψυχαγωγείται ενώ μαθαίνει, εκτίθεται, δέχεται ευχάριστα διορθώσεις εντάσσεται σε μια παιδική ομάδα, όπου και οι δυσκολίες γίνονται αντικείμενο παιχνιδιού και αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον ρόλο του στην αυριανή κοινωνική ομάδα (Τσιάρας, 2004β). Έχει την ευκαιρία να καλλιεργήσει τον προφορικό και τον γραπτό του λόγο (Δαφιώτη, 2010), ενώ τα ομαδικά σχήματα αναγκάζουν ευχάριστα τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά και να αναπτύξουν τις διαπροσωπικές τους επικοινωνίες (Τσιάρας, 2004α), απελευθερωμένα από εγωκεντρικές τάσεις (Wagner, 1978).

Σύμφωνα με την περιγραφή του O Cohen (1996) «*Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια θεμελιώδης δραστηριότητα στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας*» και συμβάλλει στη διευθέτηση κοινωνικών προκλήσεων και προβλημάτων (Cole, & Cole, 1996: 369).

Με βάση τα παραπάνω, τα παιδιά μέσω του δράματος από εγωκεντρικές οντότητες εξελίσσονται σε άτομα δοτικά, ικανά να μοιραστούν, το «εγώ» μετατρέπεται σε «εμείς» (Γραμματάς, 2004: 57) και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ένα σημαντικό μέλος μιας ομάδας την οποία θα βοηθήσουν αλλά και θα βοηθηθούν, ώστε να εκπληρώσει τους στόχους της.

4.4 Η αναγκαιότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος στη σχολική κοινότητα

Όλο και περισσότερες έρευνες αποκαλύπτουν τη συμβολή που μπορεί να έχει το εκπαιδευτικό δράμα στη σχολική κοινότητα. Είναι μια καινοτομία που απέχει από τα καθιερωμένα δασκαλοκεντρικά πρότυπα διδασκαλίας και δημιουργεί ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο, όπου τα παιδιά γίνονται οι πρωταγωνιστές, με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Μπορεί να λειτουργήσει βιωματικά, δημιουργικά και ίσως λυτρωτικά σε δύσκολες περιπτώσεις για ένα σχολείο (Κοντογιάννη, 2012).

Θα πρέπει να διδάσκεται σαν ανεξάρτητο μάθημα, χωρίς να σημαίνει ότι δεν μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και δεν πρέπει να προορίζεται μόνο για τις θεατρικές παραστάσεις της τάξης (Wooland, 1999). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σχεδιασμό πολλών μαθημάτων και με διάφορους τρόπους και να αξιοποιηθεί ως ένα ικανό εκπαιδευτικό εργαλείο διερευνητικής μάθησης και διαθεματικής προσέγγιση της γνώσης (Τσιάρας, 2014).

Βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική ικανότητα, δημιουργικότητα, ηθικές αξίες και συνεργατικότητα (Κοντογιάννη, 2008). Μέσω των παραγωγικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές καλλιεργούν τις επικοινωνιακές και δημιουργικές τους ανάγκες και γενικότερα βελτιώνεται η στάση τους για το σχολείο. Εμπλέκονται ζωνρά στη μαθησιακή διδασκαλία και δεν είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης (Τσιάρας, 2004α).

Στην Ελλάδα, με βάση τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, δεν έχει αποδοθεί στο εκπαιδευτικό δράμα ο ρόλος που του αξίζει και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς σαν μάθημα διδάσκεται μία ώρα μόνο την εβδομάδα σε κάθε τάξη. Από την άλλη όμως τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις παραστατικές τέχνες, όχι μόνο για τις σχολικές εορτές, αλλά στρέφονται στη δραματική τέχνη σαν εργαλείο,

χρησιμοποιώντας την διαθεματικά στα υπόλοιπα μαθήματα, αλλά και για θέματα κοινωνικού ή περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος (Τσιάρας, 2014). Είναι όμως μια κυρίως προσωπική προσπάθεια που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς, μέσω επιμορφώσεων, μεταπτυχιακών προγραμμάτων και σεμιναρίων να εξειδικευτούν στο συγκεκριμένο μέσο διδασκαλίας. Είναι ανάγκη να ενσωματωθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα όλων των βαθμίδων και να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικό εργαλείο για όλα τα μαθήματα (Τσιάρας, 2003).

4.5 Εκπαιδευτικό Δράμα και Κοινωνικές Φοβίες

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας έγινε με βάση τις ενδείξεις που υπήρχαν, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σε προηγούμενες έρευνες σχετικά με τις ευεργετικές συνέπειες του εκπαιδευτικού δράματος στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Σύμφωνα με αυτές τις ενδείξεις, μέσω της Δραματικής τέχνης τα παιδιά μπορούν να εκδηλώνουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους χωρίς αναστολές, μέσα σε ένα περιβάλλον σταθερότητας και αποδοχής (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006), που θα τα βοηθήσει να *βγουν από το κλειστό κέλυφος της υποκειμενικότητάς τους* (Λενακάκης, 2013α: 2). Ιδιαίτερα τα ντροπαλά παιδιά, ανακαλύπτουν δεξιότητες που μέχρι τότε δεν ήξεραν ότι έχουν, με αποτέλεσμα να ισχυροποιείται η αυτοπεποίθησή τους, αλλά και η εντύπωση που έχουν οι συνομήλικοί τους γι' αυτούς (Μουδατσάκης, 1994). Είναι μια δραστηριότητα διαφορετική από τα υπόλοιπα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος, καθώς δεν συμμετέχουν μόνο οι άριστοι μαθητές και μέσω των διαλόγων του δράματος και της λεκτικής αλληλεπίδρασης, αναπτύσσεται η γλωσσική ετοιμότητα και οι ενδεχόμενες συστολές τους υποχωρούν, πολλές φορές ασυνείδητα (Baldwin, & Fleming, 2002).

Το παιδί ήδη από το στάδιο της απελευθέρωσης (προθέρμανση) χαλαρώνει, ώστε να μπορεί να συγκεντρωθεί και να μεταδώσει μηνύματα με το σώμα του. Πλησιάζει τους υπόλοιπους, μαθαίνοντας πότε πρέπει να κάνει πίσω, αλλά και πότε να βγει μπροστά για να διεκδικήσει, να προάγει θετικά συναισθήματα και μέσα από αυτό τελικά να διερευνήσει τη δική του ταυτότητα, ενώ οι φοβίες και τα αρνητικά του συναισθήματα εγκλωβίζονται με δημιουργικό τρόπο. Το φανταστικό του δράματος του επιτρέπει να κάνει ευκολότερα διάχυση των συναισθημάτων που πιθανόν εγκλωβίζει εσωτερικά στην καθημερινότητά του, καθώς νιώθει (με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού) ότι σε όλη τη διαδικασία δεν υπάρχουν επιπτώσεις. *«Μέσα απ'όλα αυτά θα ξεπεράσει τις αναστολές του, άλλοτε με την παρότρυνση μας και άλλοτε με τη βοήθεια μιας μάσκας. Θα ξεπεράσει τους δισταγμούς του, τις φοβίες του και θα πεισθεί το ίδιο ότι είναι άξιο να δράσει και να δημιουργήσει. Θα διασταλεί λοιπόν ο προσωπικός του χώρος, όπου δρα πλέον η διαφοροποιημένη του φωνή, ο νέος του εαυτός».* (Κοντογιάννη, 1984: 8). Μπαίνοντας τα

παιδιά σε κάποιον ρόλο που τους προκαλεί φόβο, έχουν την ευκαιρία να τον αναπλάσουν όπως εκείνα θέλουν, να αλλάξουν τις τακτικές του (Davison, 2011) και τελικά φέρνοντάς τον στα μέτρα τους, να εκλογικεύσουν τις ανησυχίες τους (Mc Farlane, 2013).

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν για τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση της συστολής και των φοβιών των μαθητών μέσω του δράματος. Συγκεκριμένα ο Wooland (1999) θεωρεί ότι ιδιαίτερα για τα συνεσταλμένα παιδιά η επιλογή μασκών από τον εκπαιδευτικό μπορεί να είναι λυτρωτική καθώς *«δημιουργούν σε όποιον τις φορά το κίνητρο της επικοινωνίας με απλές κινήσεις, η χρήση τους μπορεί να είναι απελευθερωτική και ενθαρρυντική»*. Επιπλέον ο δάσκαλος μπορεί να παρασύρει τα πιο συνεσταλμένα παιδιά στο Δράμα, μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις ή πλούσιες εικόνες (Wooland, 1999; Usakli, 2018). Ο χειρισμός τους πρέπει να είναι διαφορετικός για τα παιδιά που ντρέπονται, να τα βοηθήσουν στα σκηνικά, τον ήχο, το φωτισμό ή δίνοντάς τους λιγότερο απαιτητικούς ρόλους, όπως να υποδυθούν φωτογράφους, δημοσιογράφους ή θεατές (Κοντογιάννη, 1989).

Μέσα στην παράσταση τα παιδιά απελευθερώνονται και η ενδεχόμενη μεταμπίηση για τις ανάγκες ενός ρόλου, να λειτουργεί σαν ασπίδα για τις συστολές τους (Nash, 1996). Ενισχύεται η αυτοαντίληψη ακόμα και των πιο μοναχικών μαθητών και μέσα από τον ρόλο που υποδύονται, ανακαλύπτουν πτυχές του εαυτού τους που ίσως να μην μάθαιναν ποτέ, αν δεν συμμετείχαν στην παράσταση (Τσιάρας, 2014). Βρίσκουν έναν τρόπο να τραβήξουν την προσοχή των άλλων (McCaslin, 1968). Όπως αναφέρει ο Τσιάρας *«ιδιαιτέρη εντύπωση προκάλεσε η αυτοπεποίθηση, την οποία απέκτησαν στην έκφρασή τους τα συνεσταλμένα και περιθωριοποιημένα παιδιά. Η ανακάλυψη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που κρύβουν μέσα τους και έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν στη δραματοποίηση, τονώνει το αυτοσυναισθημα και την αυτοπεποίθησή τους»* (Τσιάρας, 2004α: 103).

Κινούμενοι στα όρια της φαντασίας τους, οι μαθητές «αποφυλακίζουν» την παιδική τους ενέργεια, τα εσωτερικά συναισθήματα, τις προκαταλήψεις και εμπειρίες τους, ώστε πλέον χωρίς να είναι καχύποπτοι και απαλλαγμένοι από τις συστολές και τις φοβίες τους, επικοινωνούν με τους υπόλοιπους για τη δημιουργία ενός κοινού οράματος (Μουδατσάκης 1994). Μπορούν μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο να μιλήσουν για τις φοβίες, τα άγχη και τις ανησυχίες τους και να αναπλάσουν μέσω της φαντασίας τους ένα καλύτερο κόσμο (Vukovic, 2020).

4.6 Γενικότερες θετικές επιδράσεις του εκπαιδευτικού δράματος στα παιδιά

Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια δραστηριότητα όπου όλοι οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται και δρουν ισότιμα. Διαφορετικές κουλτούρες και παραδόσεις συνδυάζονται δημιουργικά, ενώ το εμπόδιο της διαφορετικής γλώσσας αντισταθμίζεται από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας. Προσφέρει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στα παιδιά που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό (Σέργη, 1991; Κοντογιάννη, 2012), σε όσα έχουν υποστεί ή δέχονται φαινόμενα εκφοβισμού (Joronen, Konu, Rankin & Astedt - Kurki, 2011), σε αυτά που έχουν αναπηρίες (Erbay & Dođru, 2010), σε όσα προέρχονται από οικογένειες χαμηλών οικονομικών στρωμάτων (Ruppert, 2006), αλλά και σε αυτά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Βλασοπούλου, 2019), παιδιά με νοητική υστέρηση, ΔΕΠΥ (Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - Υπερκινητικότητα) (Κοντογιάννη, 2010) και σε αυτά που βρίσκονται στο φάσμα αυτιστικών διαταραχών (ΔΑΦ) (Στράτου, 2016). Είναι ένα δημιουργικό «καταφύγιο» όπου παιδιά με δύσκολα βιώματα από το οικογενειακό περιβάλλον, παιδιά απομονωμένα - περιθωριοποιημένα με επιθετικές συμπεριφορές, από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες όπως προσφυγόπουλα (Mavroudis & Bournelli, 2016), μπορούν να βρουν, με την κατάλληλη καθοδήγηση, μέσα στο εκπαιδευτικό δράμα, χώρο έκφρασης (Βλασοπούλου, 2019) και να κερδίσουν μέσω της τέχνης όσα ίσως η κοινωνία κατά περίπτωση δεν τους παρέχει.

Είναι μια διαδικασία όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους, με αποτέλεσμα να πετυχαίνουν μεγαλύτερη εμπάθυνση και κατάκτηση της γνώσης, καθώς μαθαίνουν βιωματικά, σε περιβάλλοντα με πολλά ερεθίσματα (Ulas, 2008). Χωρίς να το αντιλαμβάνονται θεραπεύουν μέσα από το δράμα (δραματοθεραπεία) άσχημα βιώματα και τραύματα, κυρίως της παιδικής ηλικίας, ενώ μαθαίνουν να απαλλάσσονται και να διαχειρίζονται φόβους, φοβίες, ανησυχίες και αρνητικά συναισθήματα που τα βασανίζουν. Έχουν την ευκαιρία να λύσουν όλα αυτά τα προβλήματα, μέσα από την ασφάλεια που τους παρέχει ο φανταστικός κόσμος του δράματος (Usakli, 2018).

Επιπλέον, μέσω του δράματος αναπτύσσεται η φαντασία των παιδιών, καθώς ακόμα και τα πιο απλά πράγματα, όπως ένα αντικείμενο, ζωντανεύει, μεταμορφώνεται, αποκτώντας νέα υπόσταση. Εντρυφούν στις τέχνες και τον πολιτισμό, κατανοώντας καλύτερα τα ανθρώπινα δημιουργήματα. Βιώνουν τη λυτρωτική εμπειρία της τέχνης του θεάτρου, που αφενός τους ψυχαγωγεί και αφετέρου τους οδηγεί στην «κάθαρση». Ο δραματικός κόσμος είναι ένας κόσμος ανοιχτός, δεν μπορεί να προβλεφθεί εύκολα, έχει εκπλήξεις, με αποτέλεσμα να κινεί την περιέργεια όσων συμμετέχουν, ένα στοιχείο το οποίο συνδέεται με τη δημιουργικότητα (Παπακώστα, 2014). Το γεγονός ότι δεν έχει καθορισμένο τέλος, καλλιεργεί την ανοχή των

συμμετεχόντων στο ασαφές και το θάρρος στο άγνωστο, στοιχεία που έχουν τα δημιουργικά άτομα (Toivanen, Komulainen, & Ruismäki, 2011).

Η συμμετοχή των μαθητών σε μια εκπαιδευτική διαδικασία όπου εφαρμόζονται τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, τους προκαλεί ενδιαφέρον, περιέργεια και ενθουσιασμό, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα κίνητρα συμμετοχής και εμπλοκής τους στο μάθημα (Özbek, 2014). Ο αυτοσχεδιαστικός τρόπος εξέλιξης της δραματικής διαδικασίας καλλιεργεί τη δημιουργικότητά τους, καθώς καλούνται μέσω του παιχνιδιού να ανταποκριθούν άμεσα σε φανταστικές καταστάσεις, λαμβάνοντας υπόψιν πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες (Neelands, 2011). Η δημιουργική αυτή σκέψη που προωθεί το εκπαιδευτικό δράμα, δεν τα ωθεί μόνο να βρουν λύσεις σε έκτακτες καταστάσεις, αλλά τα οδηγεί και να αναρωτηθούν τι μπορεί να βελτιωθεί (Merrotsy, 2017; Beal, 1998), τους προκαλεί ερωτηματικά, τα κατευθύνει στην αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων (Zipes, 2004) και ανακαλύπτουν ότι υπάρχουν περιθώρια αλλαγής, φτάνει τα ίδια να βοηθήσουν ώστε να εξελιχθεί μια διαφορετική προοπτική στο μέλλον τους (Wolf & Heath, 1999).

Η φύση του δράματος είναι μια διαδικασία που καλλιεργεί τη ενσυναίσθηση, καθώς εκ των πραγμάτων, μέσα από τους ρόλους ο μαθητής μπαίνει στη θέση του άλλου (Verducci, 2000; Mellou, 1994a). Μάλιστα η ενσυναίσθηση διαχέεται σε όλη την τάξη, καθώς είναι μια διαδικασία που απαιτεί ομαδικότητα και συνεργασία από όλους τους συμμετέχοντες (Κουρετζής, 1991). Βέβαια είναι σημαντικό οι μαθητές κατά τη διαδικασία να αντιλαμβάνονται τη σχέση του ρόλου με τον εαυτό τους ως *δυαδικότητα*, μετακινούμενοι προς τον άλλον να κατανοούν ότι στην κατάσταση του συγκεκριμένου ρόλου ενδέχεται να βρεθούν κάποια στιγμή και οι ίδιοι στο μέλλον (Verducci, 2000). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η μέθοδος του Θεάτρου των Καταπιεσμένων του Boal (2013), όπου οι μαθητές έρχονται μεν στο ρόλο και τη θέση του «καταπιεσμένου», αλλάζουν όμως τα όσα συμβαίνουν με βάση τη δική τους βούληση και επιθυμίες, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στη μεταγνώση.

Με βάση τη θεωρία του Goleman (2011), η ικανότητα να διαχειρίζεται κάποιος τα συναισθήματά του, να νοιάζεται για τους άλλους, να παίρνει σωστές και ηθικές αποφάσεις, σχετίζεται με τη συναισθηματική μάθηση. Το εκπαιδευτικό δράμα παρέχει δυνατότητα στους συμμετέχοντες για συναισθηματική μάθηση, καθώς διδάσκονται να είναι ανοικτοί σε νέες εναλλακτικές, να ανέχονται (αν δεν συμφωνούν) το διαφορετικό και να ελέγχουν την όποια δυσπιστία τους (Usakli, 2018).

Όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος (2007) η δραματοποίηση και γενικότερα το εκπαιδευτικό δράμα έχει μεγάλη συμβολή στο μάθημα της γλώσσας και στην ανάπτυξη γλωσσικών

δεξιοτήτων, καθώς μέσα σε ένα ευχάριστο μαθησιακό κλίμα ενισχύεται η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Η γλώσσα μέσα από τους διαλόγους ή μονολόγους και τα διαφορετικά κειμενικά είδη, εμπλουτίζεται, διευρύνεται, ζωντανεύει και γίνεται ένα με το σώμα των παιδιών (Αλκηστις, 2012). Οι μαθητές εξασκούνται στο να προσαρμόζονται στο συνομιλιακό τους περιβάλλον, να έχουν ετοιμότητα λόγου και να επιλέγουν τις κατάλληλες φράσεις ανά περίπτωση. Κάθε φράση και επιφώνημα, οδηγεί σε μία δράση ή αντίδραση, οδηγεί σε συμπεράσματα ή υπονοεί πράγματα (Κατσιμαλή, 2007). Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, καθώς μέσα από τις ερμηνείες για παράδειγμα ποιημάτων, οι μαθητές πειραματίζονται με λεκτικά και μη λεκτικά σήματα. Η λεκτική ευχέρεια σε μια ξένη γλώσσα αναπτύσσεται με αυτόν τον τρόπο πολυαισθητικά (Κατσαβού, 2002). Οι ίδιοι οι ρόλοι που υποδύονται, τους ωθούν να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους, καθώς οφείλουν ανάλογα τον συγκεκριμένο ρόλο να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες λέξεις (Ross, 1975).

Η προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, δίνει στους μαθητές την ευκαιρία όχι μόνο να μάθουν, αλλά και να αναπλάσουν και να αναπαραστήσουν ιστορικά γεγονότα μέσα από προσωπικές εμπειρίες, δίνοντας στο μάθημα μια ζωντανή εμπειρία βιωματικής μάθησης (Μουδατσάκης, 2005). Είναι ένας ενεργητικός τρόπος μάθησης της Ιστορίας (Κοντογιάννη, 2008), καθώς οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ψυχικά, συναισθηματικά, νοητικά, κοινωνικά, εκφραστικά, κοινωνικά (Μπρεντάνου, 2012).

4.8 Συζήτηση 3^{ου} και 4^{ου} κεφαλαίου

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στα κεφάλαια 3 και 4 διαπιστώνεται ότι το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μια μορφή παιγνιώδους ψυχοθεραπείας, με πολλά παιδαγωγικά οφέλη, για παιδιά που βιώνουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό κάποιου είδους φοβίας. Μάλιστα στο πλαίσιο αυτό φαίνεται να είναι επιτακτική ανάγκη η ενσωμάτωση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, περισσότερο από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ώστε το πρόβλημα των παιδικών φοβιών να αντιμετωπίζεται στη ρίζα του, πριν προλάβουν να αναδυθούν ή να παγιωθούν νέες φοβίες. Ο παιγνιώδης και ομαδοσυνεργατικός χαρακτήρας των δραματικών δραστηριοτήτων, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να επαναπροσδιορίσει τις σκέψεις του και να μην αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σαν έναν ασθενή που πρέπει να αντιμετωπίσει μόνος το πρόβλημά του. Επιπλέον το οικείο και ευχάριστο περιβάλλον που δημιουργείται μέσα από τη συμμετοχή στις θεατρικές δραστηριότητες, βοηθάει στον κατευνασμό περαιτέρω συστολής και αρνητικών συναισθημάτων που θα δημιουργούσαν για παράδειγμα σε γονείς και παιδιά συνεδρίες στο γραφείο ενός παιδοψυχολόγου, όσο ευχάριστα και αν είχε διαρρυθμιστεί. Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα

στο παιδί μέσα από τις δραστηριότητες και την αλληλεπίδραση, να γνωρίσει πρώτα απ' όλα καλύτερα τον εαυτό του και με μεγαλύτερη έπειτα αυτοπεποίθηση, να αντιμετωπίσει καταστάσεις και συγκυρίες που το ταλαιπωρούν, αποκτώντας εμπειρίες για την υπόλοιπη ζωή.

Όλες αυτές οι ενδείξεις που υπάρχουν για τον ρόλο του εκπαιδευτικού δράματος στην διαχείριση των παιδικών φοβιών, δημιούργησαν την ανάγκη να μελετηθεί περισσότερο το φαινόμενο, μέσω της παρούσας έρευνας, συμβάλλοντας αφενός στην προώθηση της επιστημονικής γνώσης και αφετέρου στην βελτίωση της ψυχικής υγείας των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Μεθοδολογία της έρευνας

Το παρόν κεφάλαιο πραγματεύεται τη μεθοδολογία έρευνας της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα την αναγκαιότητα και τον σκοπό της, τα ερευνητικά ερωτήματα, την πρωτοτυπία, την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, τον ρόλο του ερευνητή και τη μέθοδο επεξεργασίας των δεδομένων. Μετά την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω παιγνιώδους φύσεως δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος, ώστε οι εμπλεκόμενοι (μαθητές) να αντιληφθούν τη διαδικασία όχι σαν μάθημα βαρετό και αναγκαστικό, αλλά ως μια επικοινωνιακή και ευχάριστη δραστηριότητα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

5.1 Σημασία, αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Έχοντας τεκμηριώσει στα προηγούμενα κεφάλαια μέσω θεωριών και ερευνών τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το εκπαιδευτικό δράμα, εντούτοις διαπιστώθηκε ότι στον ελλαδικό χώρο υπάρχει ένας αριθμός ερευνών που σχετίζονται με τον ρόλο της δραματικής τέχνης στην αντιμετώπιση της κοινωνικής συστολής και στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών γενικότερα, όμως φαίνεται να υπάρχει ένα ερευνητικό κενό στον ρόλο που έχει ειδικότερα ως προς την αντιμετώπιση των παιδικών φοβιών. Στην κατεύθυνση αυτή οι έρευνες είναι ελάχιστες και έχουν κυρίως θεωρητικό προσανατολισμό και λιγότερο εμπειρικό. Με βάση τα παραπάνω σχεδιάστηκε μια εκπαιδευτική παρέμβαση όπου οι μαθητές μέσα από την ψηφιακή αφήγηση και τα παιχνίδια ρόλων, μπόρεσαν να εκφράσουν και να έρθουν σε επαφή με τις φοβίες τους σε ένα ελεγχόμενο ψηφιακό περιβάλλον. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι οι θεατρικές δραστηριότητες της εκπαιδευτικής παρέμβασης δεν έγιναν μέσω ενός τυποποιημένου θιάσου θεάτρου σκιών, αλλά μέσω του λογισμικού eShadow, ενός συνδυασμού δηλαδή τεχνολογίας και παραδοσιακού λαϊκού πολιτισμού. Παράλληλα, ενώ κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και προέρευνα διαπιστώθηκαν έρευνες που χρησιμοποίησαν το εν λόγω λογισμικό στο παρελθόν (Μουμουτζής, 2013; Μιτεντζή, 2018; Μαμάση, 2022), ωστόσο φαίνεται να μην έχει χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε δημοσιευμένη έρευνα μέχρι σήμερα στον ελλαδικό χώρο για να ερευνηθούν οι παιδικές φοβίες. Αυτό λειτούργησε ως κινητήριος μοχλός και αφετηρία ενδιαφέροντος από τον ερευνητή, καθώς το ερευνητικό κενό φαίνεται να υπάρχει και στο εξωτερικό, σχετικά με τον αριθμό των δημοσιευμένων μελετών με παρεμφερές θεματικό περιεχόμενο. Επιπλέον σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης οι μαθητές συμμετείχαν ομαδικά (με την κατάλληλη

καθοδήγηση), στη δημιουργία σκηνικών, εικόνων, κειμένων, διαλόγων, μέχρι την επαναξιολόγηση και τελική παραγωγή της ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών, προωθώντας πνεύμα ομαδικότητας, κοινωνικής αυτοπεποίθησης και συνεργατικής μάθησης.

5.2 Σκοπός της έρευνας

Επιστημονική έρευνα είναι *«η σκόπιμη και συστηματική διαδικασία, η οποία ακολουθείται για τη διερεύνηση ενός προβλήματος ή θέματος, με σκοπό τη συλλογή ελεγχόμενων δεδομένων, τα οποία μπορούν να αναλυθούν και να μελετηθούν συστηματικά, έτσι ώστε να επιτρέπουν την ανάπτυξη αρχών, θεωριών, προγραμμάτων ή να καταγραφούν καταστάσεις και να προάγουν την επιστημονική γνώση»* (Αθανασίου, 2007). Συνεπώς σκοπός κάθε επιστημονικής έρευνας είναι να διερευνήσει διεξοδικά ένα θέμα με στόχο να ενισχύσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και θεωρίες, να δημιουργήσει νέες και να επισημάνει ελλείψεις και προβλήματα, αναζητώντας τρόπους αντιμετώπισης και επίλυσής τους. Με βάση τα παραπάνω, κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει αν και κατά πόσο ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος με τη χρήση νέων τεχνολογιών, συμβάλει θετικά στη μείωση των παιδικών φοβιών και της σχολικής φοβίας σε μαθητές δημοτικού σχολείου.

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα - Ερευνητικές υποθέσεις

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που δημιουργήθηκαν κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση και τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι:

1. Αν και κατά πόσο ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος, με τη χρήση νέων τεχνολογιών, συμβάλει θετικά στη μείωση των φοβιών και της σχολικής φοβίας σε μαθητές δημοτικού σχολείου.
2. Αν και κατά πόσο η δραματική τέχνη γενικότερα, βοηθάει στην διαχείριση και τον κατευνασμό αρνητικών συναισθημάτων, στην ενδυνάμωση, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (ενίσχυση του συναισθηματικού κόσμου) και στην κατάκτηση εσωτερικής ισορροπίας και ηρεμίας σε μαθητές δημοτικού σχολείου.
3. Αν και κατά πόσο ένα πρόγραμμα ψηφιακού εκπαιδευτικού δράματος βοηθάει στη βελτίωση της κοινωνικής συστολής σε μαθητές δημοτικού σχολείου, μέσω της δημιουργίας ενός ασφαλούς πλαισίου έκθεσης και επικοινωνίας σε κοινό.

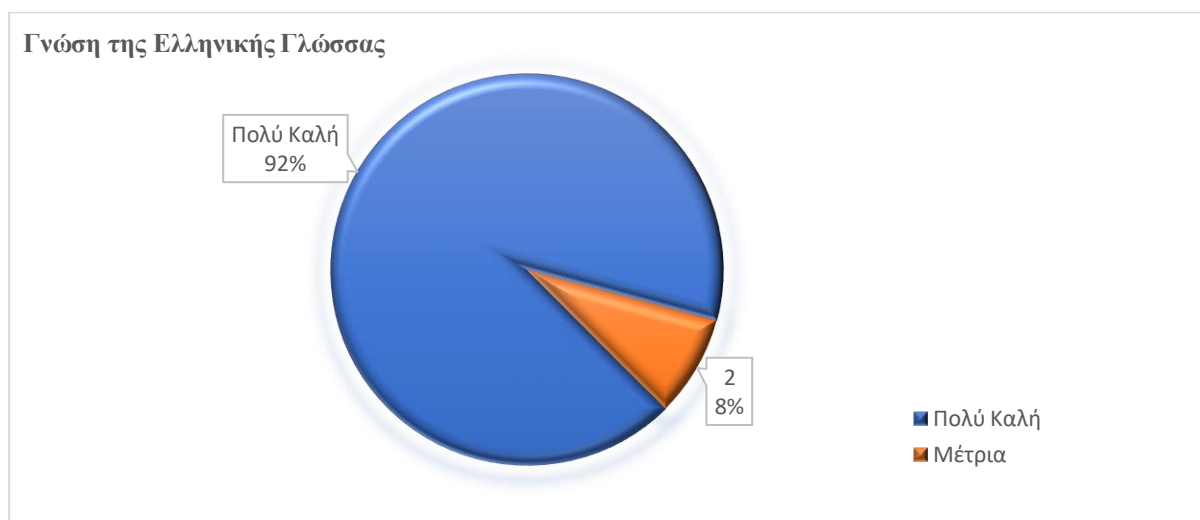
Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, για την παρούσα έρευνα διατυπώθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Η υλοποίηση του προγράμματος εκπαιδευτικού δράματος, συμβάλει θετικά στη μείωση των φοβιών και της σχολικής φοβίας σε μαθητές δημοτικού σχολείου.
2. Η δραματική τέχνη μέσω της υλοποίησης του προγράμματος ψηφιακού εκπαιδευτικού δράματος, βοηθάει σε σημαντικό βαθμό στην διαχείριση και τον κατευνασμό αρνητικών συναισθημάτων, στην ενδυνάμωση, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (ενίσχυση του συναισθηματικού κόσμου) και στην κατάκτηση εσωτερικής ισορροπίας και ηρεμίας σε μαθητές δημοτικού σχολείου.
3. Η υλοποίηση του προγράμματος ψηφιακού εκπαιδευτικού δράματος βοηθάει σε σημαντικό βαθμό στη βελτίωση της κοινωνικής συστολής σε μαθητές δημοτικού σχολείου, μέσω της δημιουργίας ενός ασφαλούς πλαισίου έκθεσης και επικοινωνίας σε κοινό.

5.4 Δείγμα

Η εκπαιδευτική παρέμβαση έγινε σε μαθητές ΣΤ τάξης δημοτικού σχολείου. Είναι ένα δείγμα σκοπιμότητας, καθώς σε αυτή την ηλικία έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών και επιπλέον βρίσκονται στο στάδιο της προ - εφηβείας, όπου ίσως αρχίζουν να αναδύονται νέες φοβίες, άγχη και συναισθήματα. Παράλληλα αποτέλεσε ένα δείγμα ευκολίας, καθώς τα σχολεία της έρευνας είναι το Δημοτικό σχολείο Κουτσουρά Λασιθίου Κρήτης, όπου εργάζεται ως εκπαιδευτικός ο ερευνητής και το γειτονικό Δημοτικό σχολείο Μακρύ Γιαλού Λασιθίου Κρήτης. Το δεύτερο σχολείο δεν επιλέχθηκε για να αποτελέσει την πειραματική ομάδα, αλλά για να μεγαλώσει τον αριθμό του δείγματος, επιδιώκοντας σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Αποτελείται συνολικά από 24 μαθητές, 17 αγόρια και 7 κορίτσια. Η πλειοψηφία των μαθητών κατάγονται από την ευρύτερη περιοχή, ενώ 8 από αυτούς (5 αγόρια, 3 κορίτσια) έχουν καταγωγή από την Αλβανία. Όλοι οι μαθητές καταλαβαίνουν και μιλούν την ελληνική γλώσσα, με εξαίρεση δύο οι οποίοι λόγω της σύντομης παραμονής στην Ελλάδα (περίπου 1 χρόνο) κατανοούν μεν, αλλά δεν ομιλούν καλά ελληνικά, χωρίς όμως να σταθεί εμπόδιο στη συμμετοχή τους στις δραματικές δραστηριότητες. Αντίθετα τους κινητοποίησε να εκφραστούν με όσες λέξεις γνωρίζουν και κυρίως κινήσεις, γεγονός που αποτέλεσε επιπλέον κίνητρο επικοινωνίας.

Μαθητικός πληθυσμός της έρευνας N=24	
Δημοτικό Σχολείο Κουτσουρά	Δημοτικό Σχολείο Μακρύ Γιαλού
Αγόρια 11	Αγόρια 6

Πίνακας 5.1 Μαθητικός πληθυσμός έρευνας**Γράφημα 5.1** Γνώση της Ελληνικής Γλώσσας

5.5 Ερευνητική Μέθοδος

Κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό, η μέθοδος που επιλέχθηκε προκειμένου να ανταποκριθεί στην αναγκαιότητα του ζητούμενου, είναι η **έρευνα δράσης**, η μελέτη δηλαδή «μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991) και μια «παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen, 2000: 258). Μέσω αυτής της μεθόδου ερευνήθηκαν οι παιδικές φοβίες και η σχολική φοβία στο χώρο δυσλειτουργίας τους και η δράση είχε σαν στόχο τη βελτίωση, αλλά και την ανεύρεση τρόπων επίλυσης των εν λόγω προβλημάτων με επιδίωξη πρακτικής εφαρμογής των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008) προωθώντας τη γνώση και την αλλαγή (Kemmis & Mc Taggart, 2008).

Σύμφωνα με τον Kurt Lewin, ενός εκ των καθιερωτών της έρευνας δράσης, μέσω αυτής της μεθόδου διερευνάται ένα θέμα, αλλά παράλληλα μπορούν να επιλύονται αποτελεσματικά τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διάρκεια αυτής της διερεύνησης, ενώ οι συμμετέχοντες εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους μέσω της συνεργατικής μάθησης και επικοινωνίας. Είναι κυκλική, αναστοχαστική και συμμετοχική διαδικασία. Όπως αναφέρει ο Mc Kernan, ο κύκλος στον οποίο κινείται, περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, τον στοχασμό, τη δράση, την παρατήρηση, τον επανασχεδιασμό και επαναπροσδιορισμό του προβλήματος, με στόχο την επίλυσή του και την αυτοβελτίωση των συμμετεχόντων (Cohen, Manion &

Morisson, 2008). Ο ρόλος του ερευνητή είναι να διευκολύνει και να καθοδηγεί και όχι να νουθετεί, γεγονός που αποδεικνύει ότι πρόκειται για μια δημοκρατική διαδικασία.

Η Zuber - Skerritt (1991), αναφέρει τα εξής βήματα της έρευνας δράσης:

- Σχέδιο (ξεπάγωμα). Ορισμός σχεδίου και ανάπτυξη κοινού οράματος.
- Δράση (κίνηση). Διάχυση του κοινού οράματος.
- Παρατήρηση (ξαναπάγωμα). Ανατροφοδότηση του συστήματος.
- Αναστοχασμός (αναθεώρηση). Έλεγχος της όλης διαδικασίας και στοχασμός.

Τα στάδια της έρευνας δράσης ενδέχεται να μην ακολουθούν πάντα την ίδια σειρά, αλλά να διαφέρουν, ανάλογα με το πλαίσιο ή τις συνθήκες διεξαγωγής τους. Γενικότερα όμως διακρίνονται τα εξής στάδια:

- Πρώτο στάδιο. Διατυπώνεται και αξιολογείται ένα πρόβλημα που σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας θεωρείται σημαντικό.
- Δεύτερο στάδιο. Γίνονται συζητήσεις και διαπραγματεύσεις και διατυπώνονται ερωτήματα που χρήζουν απάντησης.
- Τρίτο στάδιο. Αναζητούνται και μελετώνται αντίστοιχες έρευνες και σχετική βιβλιογραφία.
- Τέταρτο στάδιο. Επαναπροσδιορίζεται η αρχική υπόθεση, όπως και η στοχοθεσία.
- Πέμπτο στάδιο. Επιλέγεται το δείγμα, τα υλικά και η μέθοδος.
- Έκτο στάδιο. Γίνονται οι διαδικασίες αξιολόγησης.
- Έβδομο στάδιο. Εφαρμόζεται το πρόγραμμα.
- Όγδοο στάδιο. Ερμηνεύονται τα δεδομένα, εξάγονται συμπεράσματα, γίνονται προτάσεις και αξιολόγηση του προγράμματος.

Η έρευνα δράσης της παρούσας εργασίας βασίστηκε στο μοντέλο που πρότειναν οι Stephen Kemmis και Wilfred Carr, το οποίο βασίζεται σε μια κυκλική εξελικτική διαδικασία τεσσάρων σταδίων. Συγκεκριμένα στο πρώτο στάδιο γίνεται ο **αρχικός σχεδιασμός**, ο οποίος υλοποιείται στο δεύτερο στάδιο της **δράσης**. Στο τρίτο στάδιο, μέσω της δράσης, πραγματοποιείται **διεξοδική παρατήρηση**. Στο τέταρτο στάδιο, μέσω των παρατηρήσεων, προκύπτει ο **αναστοχασμός**, οι **διορθώσεις** και ο **επανασχεδιασμός** (Κατσαρίδου, 2014).



Σχήμα 5.2 Έρευνας δράσης, μοντέλο Stephen Kemmis και Wilfred Carr

5.6 Μέσα συλλογής δεδομένων

Όπως συμβαίνει με την πλειοψηφία των ερευνητών που σκοπεύουν να μελετήσουν μια σχολική τάξη, επιλέχθηκε η μεικτή μέθοδος συλλογής δεδομένων, ένας συνδυασμός συγκεκριμένα τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων (Εμβαλωτής, Κατσή & Σιδερίδης, 2006). Αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση, γνωστή ως «τριγωνισμός» και «πολυμεθοδική προσέγγιση» (Μάγος, 2005), επιλέχθηκε ώστε τα ευρήματα να μην είναι μόνο «μετρήσιμα», αλλά και εμπλουτισμένα με «ποιοτικά» στοιχεία, ώστε να διασφαλιστεί η έρευνα, καθώς πολλές φορές η επιλογή μιας μόνο μεθόδου κρίνεται ανεπαρκής για να διασταυρωθούν τα στοιχεία των δεδομένων (Dominick & Wimmer, 2014).

5.6.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι το [Ελληνικό Ερωτηματολόγιο Αυτό - αναφοράς Παιδικών Φόβων \(FSSC - GR\)](#). Πρόκειται για την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου FSSC - R (Ollendick, 1983), μεταφρασμένο από τους Mellon et.al. (2004), με κάποιες μικρές αλλαγές σε σχέση με το αρχικό. Οι αλλαγές αυτές έγιναν για λόγους γεωγραφικής, κοινωνικής και εκφραστικής προσαρμογής στα ελληνικά δεδομένα και προσφέρει πληροφορίες για την αναπτυξιακή πορεία και τη δομή των φόβων σε παιδιά ηλικίας κυρίως 7 - 12 ετών. Επιπλέον παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διαχωρίσει τις φοβίες των παιδιών σε γενικότερες φοβικές καταστάσεις, σε άγχος αποχωρισμού και σε σχολική φοβία.

Για τις ανάγκες τις παρούσας έρευνας ο αρχικός αριθμός των 80 ερωτήσεων μειώθηκε στις 46, καθώς αφαιρέθηκαν αναφορές που έμοιαζαν παρόμοιες, ώστε αφενός να μην χαθεί η εγρήγορση, το ενδιαφέρον των παιδιών, η εγκυρότητα των απαντήσεων και αφετέρου στο τέλος του ερωτηματολογίου υπάρχει μία ακόμη ερώτηση που δίνει την δυνατότητα στους συμμετέχοντες, να συμπληρώσουν κάποιο φόβο που δεν έχει αναφερθεί προηγουμένως στην κλίμακα. Η συμπλήρωση γίνεται από τους συμμετέχοντες με την επιλογή απαντήσεων οι οποίες έχουν τοποθετηθεί σε κλίμακα Likert τεσσάρων επιλογών: Ποτέ (0), Μερικές φορές (1), Συχνά (2) ή Πάντα (3) (Likert, 1932). Οι αριθμοί δίπλα στις επιλογές χρησιμεύουν ώστε να δοθεί η βαθμολογία της κλίμακας, όσο μεγαλύτερη βαθμολογία, τόσο μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης και έντασης των φοβικών συναισθημάτων. Παράλληλα ανάμεσα στις ερωτήσεις, υπάρχουν και έξι δηλώσεις θετικών συμπεριφορών (π.χ ερώτηση 31, «Αισθάνομαι χαρούμενος») που προστέθηκαν ως αντιστάθμισμα ανάμεσα στις αρνητικές απαντήσεις, για μην χαθεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

Για τις ανάγκες τις έρευνας, οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες σε συσχέτισμό με τα ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι τα επιμέρους ερωτηματολόγια διαμορφώθηκαν από τον ερευνητή ως εξής:

1° Ερευνητικό Ερώτημα	
Ερωτήσεις στο Ερωτηματολόγιο Αυτό-αναφοράς Παιδικών Φόβων (FSSC-GR)	Αριθμός ερώτησης
Φοβάμαι το σκοτάδι	2
Όταν έχω ένα πρόβλημα, νιώθω κάτι στο στομάχι μου	3
Νιώθω φόβο	4
Φοβάμαι όταν πρόκειται να γράψω ένα διαγώνισμα	6
Ανησυχώ ότι θα τα πάω άσχημα στο σχολείο μου.	10
Ξαφνικά, χωρίς κανένα λόγο, νιώθω ότι δεν μπορώ να αναπνεύσω.	13
Φοβάμαι τα σκυλιά.	18
Όταν έχω ένα πρόβλημα, η καρδιά μου χτυπά πολύ δυνατά.	20
Ξαφνικά αρχίζω να τρέμω χωρίς να υπάρχει λόγος.	21
Φοβάμαι να πάω στο γιατρό ή στον οδοντίατρο.	23
Φοβάμαι όταν βρίσκομαι κάπου ψηλά.	25

Ξαφνικά και χωρίς να υπάρχει λόγος, νιώθω πολύ φοβισμένος.	32
Φοβάμαι τα έντομα ή τις αράχνες.	33
Ξαφνικά, νιώθω να ζαλίζομαι ή να λιποθυμώ, χωρίς να υπάρχει λόγος γι' αυτό.	34
Ξαφνικά, χωρίς κανένα λόγο η καρδιά μου αρχίζει να χτυπά πολύ δυνατά.	36
Ανησυχώ ότι ξαφνικά θα φοβηθώ, ενώ δεν υπάρχει τίποτα κακό.	37
Φοβάμαι όταν βρίσκομαι σε μικρά κλειστά μέρη, όπως μικρά δωμάτια, μικρές αποθήκες.	39
Φοβάμαι τα ασανσέρ.	45

Πίνακας 5.2 Αναφορές 1^ο ερευνητικού ερωτήματος

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα	
Ερωτήσεις στο Ερωτηματολόγιο Αυτό-αναφοράς Παιδικών Φόβων (FSSC-GR)	Αριθμός ερώτησης
Με ανησυχούν πολλά και διάφορα πράγματα.	1
Θα φοβόμουν να μείνω μόνος μου στο σπίτι.	5
Ανησυχώ όταν πρόκειται να μην είμαι με τους γονείς μου.	8
Ανησυχώ ότι κάτι πολύ κακό θα συμβεί σε κάποιον στην οικογένειά μου.	12
Όταν έχω τελειώσει μια δουλειά πρέπει να ελέγγω ξανά και ξανά ότι την έκανα σωστά.	14
Φοβάμαι όταν πρέπει να κοιμηθώ μόνος μου, χωρίς άλλον στο δωμάτιο.	15
Έχω κάποιες κακιές ή ανόητες σκέψεις που δεν μπορώ να τις ξεκολλήσω από το μυαλό μου.	19
Ανησυχώ ότι κάτι κακό θα μου συμβεί.	22
Όταν έχω ένα πρόβλημα, αισθάνομαι σαν χαμένος.	24
Πρέπει να λέω μέσα μου κάποια συγκεκριμένη ευχή ή φράση για να μην συμβούν άσχημα πράγματα.	27
Πρέπει να κάνω κάποια ίδια πράγματα ξανά και ξανά (όπως το να πλένω και να ξαναπλένω τα χέρια μου ή να τακτοποιώ και να ξανατακτοποιώ τα ίδια πράγματα με συγκεκριμένο τρόπο).	40
Κάποιες άσχημες ή ανόητες σκέψεις ή εικόνες που έχω στο μυαλό μου, με ενοχλούν.	41

Πρέπει να κάνω κάποιες πράξεις με συγκεκριμένο τρόπο, σωστή σειρά για να μη συμβούν άσχημα πράγματα.	42
--	----

Πίνακας 5.3 Αναφορές 2^ο ερευνητικού ερωτήματος.

3^ο Ερευνητικό Ερώτημα	
Ερωτήσεις στο Ερωτηματολόγιο Αυτό-αναφοράς Παιδικών Φόβων (FSSC-GR)	Αριθμός ερώτησης
Φοβάμαι όταν πρέπει να χρησιμοποιήσω δημόσιες τουαλέτες (στο σχολείο, στο εστιατόριο...).	7
Φοβάμαι μήπως «γίνω ρεζίλι» μπροστά σε κόσμο.	9
Δυσκολεύομαι να φύγω από το σπίτι για το σχολείο επειδή αγχώνομαι ή φοβάμαι.	16
Φοβάμαι όταν πρέπει να ταξιδέψω με αυτοκίνητο, λεωφορείο ή τρένο.	28
Ανησυχώ, τί σκέφτονται οι άλλοι για μένα.	29
Φοβάμαι όταν βρίσκομαι ανάμεσα σε πολύ κόσμο (όπως λαϊκή αγορά, σινεμά, στα λεωφορεία, σε παιδότοπους με πολύ κόσμο).	30
Φοβάμαι όταν πρέπει να μιλήσω μπροστά στην τάξη μου.	35
Θα φοβόμουν αν έπρεπε να μείνω σε άλλο σπίτι όλη την νύχτα.	44

Πίνακας 5.4 Αναφορές 3^ο ερευνητικού ερωτήματος.

Οι έξι ερωτήσεις θετικών συναισθημάτων (11, 17, 26, 31, 38,43) συνήθως στις σχετικές έρευνες, όπως και στην παρούσα, δεν λαμβάνονται υπόψη στον υπολογισμό του συνολικού σκορ, καθώς θα οδηγούσαν σε λανθασμένα αποτελέσματα.

5.6.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

5.6.2.1 Παρατήρηση και σημειώσεις πεδίου

Για τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης και των σημειώσεων πεδίου, καθώς σκοπός του ερευνητή ήταν να παρατηρήσει τους μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας μέσα στη σχολική τάξη και την αίθουσα υπολογιστών, χώρους στους οποίους διεξάγονταν το εκπαιδευτικό δράμα (Creswell, 2011). Η παρατήρηση συνδέονταν άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα και ο ερευνητής ήταν ενεργός συμμετοχικός παρατηρητής, καθώς οι μαθητές γνώριζαν εκ των προτέρων ότι διεξάγει έρευνα με στόχο την διεξαγωγή συμπερασμάτων, ενώ τον έβλεπαν να συμμετέχει στις θεατρικές δραστηριότητες και να

κρατάει παράλληλα σημειώσεις. Ο τύπος της ενεργούς συμμετοχικής παρατήρησης επιλέχθηκε καθώς υπήρχε σχέση εμπιστοσύνης του ερευνητή - εκπαιδευτικού της τάξης με τους μαθητές, διευκολύνοντας τις θεατρικές δραστηριότητες, διατηρώντας παράλληλα την κριτική του σκέψη (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Σε κάθε στάδιο υλοποίησης καταγράφονταν πληροφορίες σχετικά με τις δράσεις, λόγια και αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, συμπεριφορές που είχαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Επιπλέον οι σημειώσεις πεδίου περιλάμβαναν εντυπώσεις και σκέψεις του ερευνητή. Για να μην χάνεται πολύτιμος χρόνος παρατήρησης και καθυστερήσεις στη διαδικασία, ο ερευνητής σημείωνε φράσεις και λέξεις - κλειδιά και μετά το τέλος των συναντήσεων τα κατέγραφε με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Στην παρατήρηση βοήθησε και η φωτογραφική αποτύπωση ορισμένων στιγμιότυπων της διαδικασίας.

5.6.2.2 Δείγματα εργασιών

Θεωρήθηκε χρήσιμο να συγκεντρωθούν τα δείγματα των ψηφιακών αφηγήσεων που παράχθηκαν (μέσω καταγραφής) στο πλαίσιο εφαρμογής του εκπαιδευτικού δράματος σε ένα ενιαίο αρχείο, καθώς αποτέλεσε για τον ερευνητή μια πλούσια πηγή πληροφοριών που ενδέχεται να έχασε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, βγάζοντας χρήσιμα συμπεράσματα για τις απόψεις των συμμετεχόντων, τον τρόπο έκφρασης τους και τον βαθμό κατανόησης του θέματος της έρευνας (Creswell, 2016).

5.6.2.3 Ηχογράφηση και Βιντεοσκόπηση

Οι μέθοδοι αυτές χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να καταγραφούν οι ψηφιακές αφηγήσεις και τα παιχνίδια ρόλων κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του εκπαιδευτικού δράματος, το περιεχόμενο των οποίων θα ήταν δύσκολο να μεταφερθεί με ακρίβεια με διαφορετικό τρόπο. Ουσιαστικά οι μέθοδοι αυτές επιλέχθηκαν για να ενισχύσουν τη συμμετοχική παρατήρηση (Creswell, 2016; Ισαρη & Πουρκός, 2015) με τρόπο υπεύθυνο, πάντα με τη σύμφωνη γνώμη και συγκατάθεση των γονέων των ανήλικων μαθητών.

5.6.2.4 Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ως συμπληρωματικό εργαλείο της παρατήρησης, πραγματοποιήθηκαν μη τυποποιημένες ημιδομημένες συνεντεύξεις. Αυτό το είδος είναι καταλληλότερο όταν πρόκειται για συνεντεύξεις μικρών παιδιών, καθώς είναι πιο ευέλικτο και επιτρέπει την ανακατανομή και ανακατασκευή των ερωτήσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015), χωρίς να χάνεται ο έλεγχος της δομής τους (Creswell, 2011). Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές, καθώς θεωρήθηκε ότι οι μαθητές θα ένιωθαν μεγαλύτερη άνεση να μιλήσουν για τις φοβίες

τους και αν και κατά πόσο βοηθήθηκαν από το πρόγραμμα που συμμετείχαν. Απάντησαν σε τέσσερις προσχεδιασμένες ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα), όμως παράλληλα έθεσαν και δικές τους, δίνοντας την αίσθηση περισσότερο συζήτησης, δίνοντας στον ερευνητή την ευκαιρία να αντλήσει επιπλέον πληροφορίες για τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Για μεγαλύτερη ευκολία, εν γνώση των μαθητών και ύστερα από έγκριση των γονέων οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν. Για μεγαλύτερη εγκυρότητα, οι απαντήσεις των μαθητών διασταυρώθηκαν με τα υπόλοιπα στοιχεία της παρατήρησης και του παραχθέντος υλικού της ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών. Οι συνεντεύξεις έγιναν στην αίθουσα διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος (αίθουσα υπολογιστών), καθώς οι μαθητές είχαν ήδη αποκτήσει άνεση έκφρασης και οικειότητα με τον χώρο.

5.7 Σχεδιασμός κι υλοποίηση έρευνας

Αρχικά επιλέχθηκε το προς διερεύνηση θέμα, με βάση τα ενδιαφέροντα του ερευνητή και την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Έπειτα διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις, τα ερευνητικά ερωτήματα, επιλέχθηκε η κατάλληλη μεθοδολογία, τα ερευνητικά εργαλεία και ο ερευνητικός πληθυσμός.

Στη συνέχεια επιλέχθηκαν τα σχολεία διεξαγωγής της έρευνας σε συνεννόηση με τους διευθυντές τους. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο μικρός αριθμός μαθητών Στ' τάξης (15 μαθητές) στο σχολείο εργασίας του ερευνητή (Δημ. Σχ. Κουτσουρά) όπου είχε εύκολη πρόσβαση, τον παρακίνησε να απευθυνθεί και στο γειτονικό σχολείο (Δημ. Σχ. Μακρύ Γιαλού), ώστε να μεγαλώσει ο ερευνητικός πληθυσμός (σύνολο 24 μαθητές), αποσκοπώντας σε πιο έγκυρα αποτελέσματα. Αυτός ήταν και ο λόγος που οι συμμετέχοντες δεν χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, επιλέγοντας να υπάρχει ένα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα έρευνας.

Οι μαθητές πριν τις παρεμβάσεις συμπλήρωσαν το **Ερωτηματολόγιο Αυτό - αναφοράς Παιδικών Φόβων (FSSC-GR)** μεταφρασμένο στα Ελληνικά (Mellon et al, 2004), ώστε να ανιχνευθούν ενδεχόμενες φοβίες, βάση των οποίων ακολούθησε από τον ερευνητή ο λεπτομερής σχεδιασμός των 12 παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος σε κάθε σχολείο, οι οποίες διήρκεσαν περίπου 2 μήνες (τέλη Δεκεμβρίου έως τέλη Φεβρουαρίου). Μετά το τέλος των παρεμβάσεων συμπλήρωσαν ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο, ώστε σε συνδυασμό με τα ευρήματα των ποιοτικών αναλύσεων να διαπιστωθεί αν και πόσο το πρόγραμμα βοήθησε στην διαχείριση των φοβιών τους. Ενημερώθηκαν οι γονείς κι έδωσαν τη γραπτή συγκατάθεσή τους για τη διεξαγωγή του προγράμματος και τη μαγνητοφώνηση των παρεμβάσεων.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διεξάγονταν κάθε Τετάρτη και στα δύο σχολεία, την ώρα του μαθήματος των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων», διάρκειας 45 λεπτών. Κάθε παρέμβαση είχε τη μορφή θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος και οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν ήταν: Αυτοσχεδιασμός, Ψηφιακή Αφήγηση, Ανακριτική Καρέκλα, Δάσκαλος σε Ρόλο, Μανδύας του Ειδικού, Θέατρο Φόρουμ. Ακολουθήθηκαν τα επιμέρους στάδια του εκπαιδευτικού δράματος προσαρμοσμένα στις ανάγκες του θέματος και συγκεκριμένα: στάδιο γνωριμίας - ζεστάματος, στάδιο ευαισθητοποίησης στο θέμα, στάδιο δραματοποίησης και στάδιο αναστοχασμού. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά τα επιμέρους στάδια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

1^η & 2^η Εκπαιδευτική Παρέμβαση - Στάδιο Γνωριμίας - Ζεστάματος
<p>Ο ερευνητής γνωρίστηκε με τους συμμετέχοντες και τους παρουσίασε τους λόγους και τους σκοπούς του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος. Έγινε μια ιστορική ανασκόπηση του παραδοσιακού και του ψηφιακού θεάτρου σκιών. Επιπλέον έγινε παρουσίαση της εφαρμογής eShadow, οι μαθητές την εγκατέστησαν στους ατομικούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές του εργαστηρίου πληροφορικής και πειραματίστηκαν με τις φιγούρες και τα σκηνικά. Δόθηκε έμφαση στο να υπάρξει μια ισχυρή συνοχή μεταξύ των συμμετεχόντων, αναφέροντας ότι όλη η διαδικασία θα γίνει ομαδοσυνεργατικά, ώστε οι μαθητές να νιώθουν ασφάλεια και άνεση μεταξύ τους, ώστε να εκφράζονται ελεύθερα κατά τη διάρκεια των δράσεων.</p>
3^η Εκπαιδευτική Παρέμβαση - Στάδιο Ευαισθητοποίησης στο Θέμα
<p>Έγινε μια συζήτηση και ευαισθητοποίηση στο θέμα των φοβιών και ανακοινώθηκε στους συμμετέχοντες ότι η ψηφιακή παράσταση θεάτρου σκιών που θα δημιουργήσουν έχει τίτλο «Ο Καραγκιόζης ψυχολόγος», όπου ο κάθε ήρωας μπορεί να μιλήσει ελεύθερα για τις φοβίες του. Τονίστηκε ιδιαίτερα στους μαθητές ότι θα υποδυθούν έναν ρόλο και ότι δεν είναι απαραίτητο να μιλήσουν για τις δικές τους φοβίες, ώστε να μπορεί ο καθένας να εκφραστεί και να επικοινωνήσει ελεύθερα, χωρίς να ντρέπεται.</p>
4^η - 8^η Εκπαιδευτική Παρέμβαση - Στάδιο Δραματοποίησης
<p>Με βάση τα ευρήματα του ερωτηματολογίου σχετικά με τις φοβίες, γυρίστηκαν 14 ψηφιακές σκηνές με καταγραφή οθόνης και ηχητική εγγραφή, όπου οι συμμετέχοντες μέσω της ψηφιακής αφήγησης και των παιχνιδιών ρόλων εκφράστηκαν σχετικά με τις φοβίες, συνομιλώντας μεταξύ τους ή με τον ερευνητή, ο οποίος είχε τον ρόλο του «ψυχολόγου», μέσα από την μορφή του Καραγκιόζη. Θα πρέπει να τονιστεί ότι ο παιγνιώδης τρόπος διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, η ψηφιοποίηση τους μέσω της εφαρμογής eShadow, αλλά και το ασφαλές περιβάλλον έκφρασης (μέσω οθόνης, χωρίς την αληθινή επαφή για παράδειγμα με μια αράχνη ή έναν σεισμό, έδωσε κίνητρο στους μαθητές να συμμετέχουν και να εκφράζονται ελεύθερα, ενώ τους είχε τονιστεί εξαρχής ότι δεν είναι υποχρεωτικό. Επιπλέον κατά τη διάρκεια της δράσης, δόθηκε η ευκαιρία σε όλους τους συμμετέχοντες να παρεμβαίνουν με ερωτήσεις, χωρίς να έχουν πάρει κάποιον ρόλο στην σκηνή που διαδραματίζεται (Θέατρο Φόρουμ), ώστε να υπάρχει αυτοσχεδιασμός και συμμετοχικότητα.</p>
9^η - 12^η Εκπαιδευτική Παρέμβαση - Στάδιο Αναστοχασμού

Στο στάδιο αυτό οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν εκ νέου από κοινού το παραχθέν υλικό για αναστοχασμό. Μέσω του προγράμματος H5P εμπλουτίστηκαν τα σκηνικά και οι καταγεγραμμένες σκηνές με επιπλέον διαδραστικό υλικό (εικόνες, ήχους) που επέλεξαν οι συμμετέχοντες, ώστε να δοθεί κίνηση και περισσότερη ζωντάνια, κάνοντάς το πιο ρεαλιστικό. Στη συνέχεια οι σκηνές μπήκαν σε σειρά δημιουργώντας μια ψηφιακή παράσταση θεάτρου σκιών. Ακολούθησε ομαδική συζήτηση σχετικά με το πρόγραμμα, τα δυνατά και αδύνατα σημεία της ψηφιακής παράστασης, τις εμπειρίες, αλλά και τις τελικές εντυπώσεις των συμμετεχόντων.

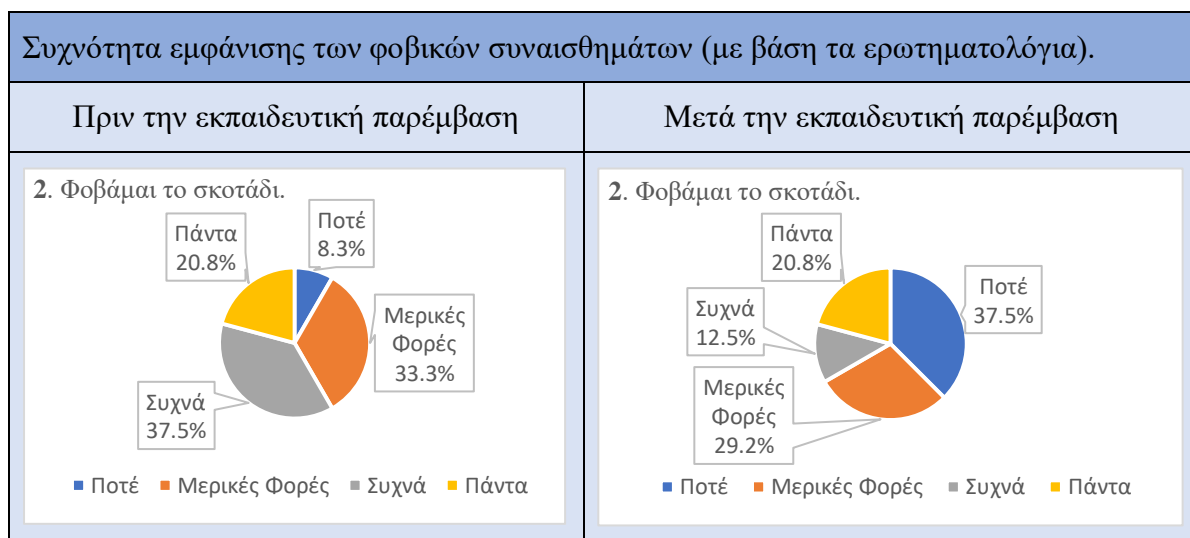
Πίνακας 5.5 Στάδια εκπαιδευτικής παρέμβασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας

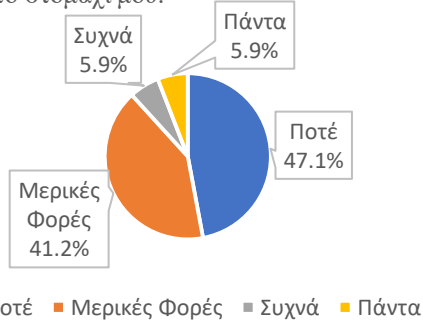
6.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

Για τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα λογιστικών φύλλων Excel της Microsoft Office. Αρχικά αποτυπώθηκαν σε γραφήματα τα ποσοστά εμφάνισης των φοβικών συναισθημάτων ανά ερευνητικό ερώτημα, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι βαθμολογίες των ερωτηματολογίων και η μέση τιμή βαθμολογίας ανά ερευνητικό ερώτημα, τόσο πριν όσο και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Έπειτα συσχετίστηκαν οι μέσες τιμές, ώστε να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο υπήρξε μείωση των βαθμολογιών, συνεπώς και των φοβικών συναισθημάτων (1^ο ερευνητικό ερώτημα - 1^η εξαρτημένη μεταβλητή), κατευνασμός των αρνητικών συναισθημάτων (2^ο ερευνητικό ερώτημα - 2^η εξαρτημένη μεταβλητή) και μείωση της κοινωνικής τους συστολής (3^ο ερευνητικό ερώτημα - 3^η εξαρτημένη μεταβλητή), μετά την υλοποίηση της παρέμβασης εκπαιδευτικού δράματος (ανεξάρτητη μεταβλητή). Τα αποτελέσματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

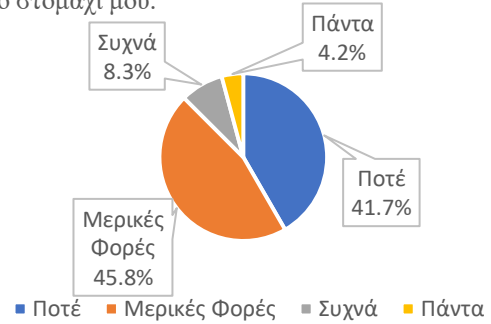
6.1.1 Ευρήματα 1^{ου} Ερευνητικού Ερωτήματος



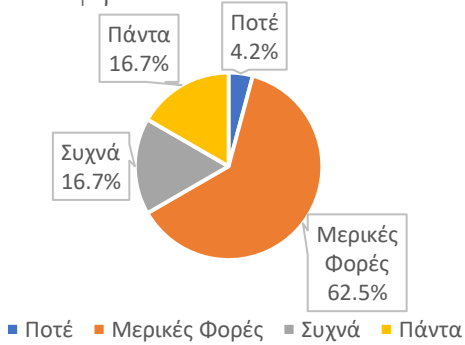
3. Όταν έχω ένα πρόβλημα, νιώθω κάτι στο στομάχι μου.



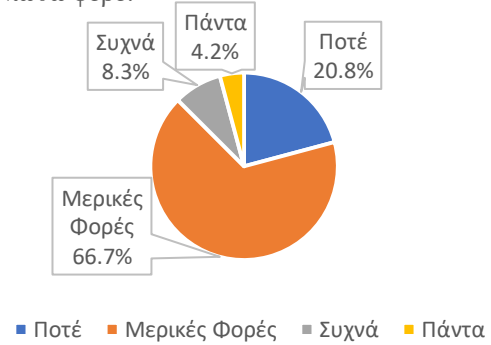
3. Όταν έχω ένα πρόβλημα, νιώθω κάτι στο στομάχι μου.



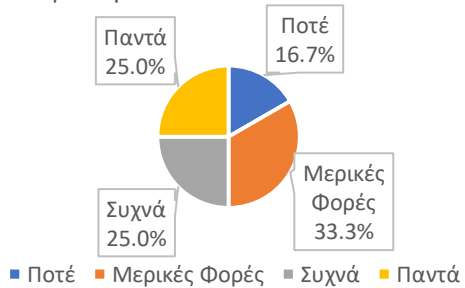
4. Νιώθω φόβο.



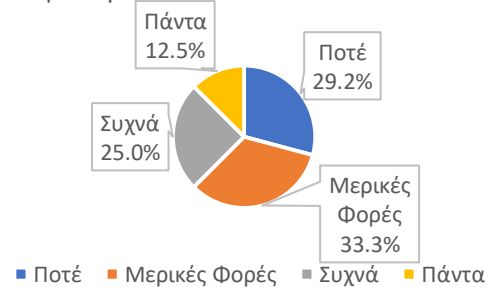
4. Νιώθω φόβο.



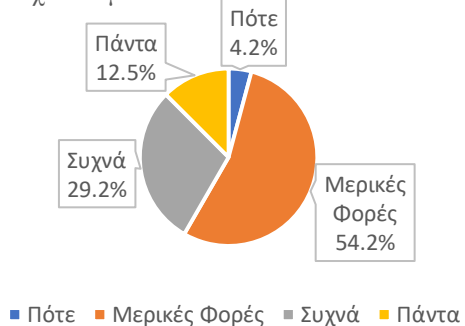
6. Φοβάμαι όταν πρόκειται να γράψω ένα διαγώνισμα.



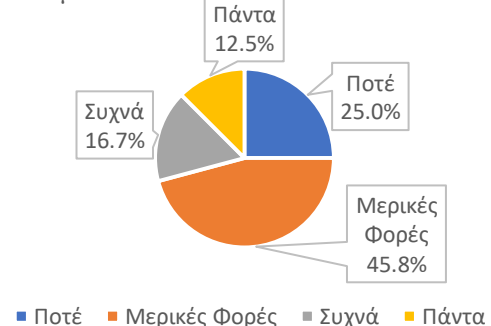
6. Φοβάμαι όταν πρόκειται να γράψω ένα διαγώνισμα.



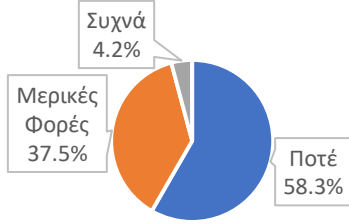
10. Ανησυχώ ότι θα τα πάω άσχημα στο σχολείο μου.



10. Ανησυχώ ότι θα τα πάω άσχημα στο σχολείο μου.

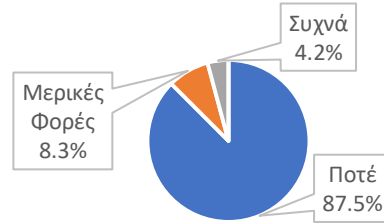


13. Ξαφνικά, χωρίς κανένα λόγο, νιώθω ότι δεν μπορώ να αναπνεύσω.



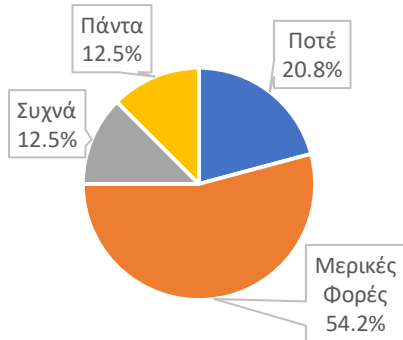
■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα

13. Ξαφνικά, χωρίς κανένα λόγο, νιώθω ότι δεν μπορώ να αναπνεύσω.



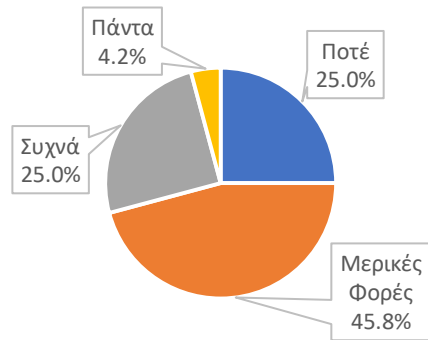
■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα

18. Φοβάμαι τα σκυλιά.



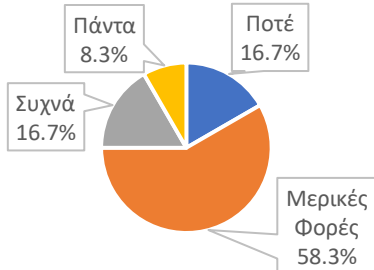
■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα

18. Φοβάμαι τα σκυλιά.



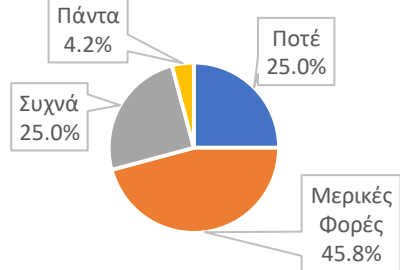
■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα

20. Όταν έχω ένα πρόβλημα, η καρδιά μου χτυπά πολύ δυνατά.



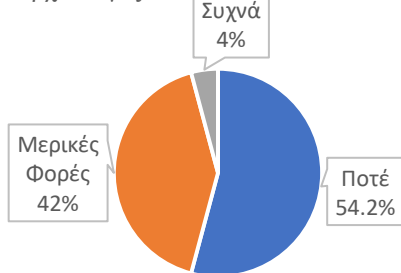
■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα

20. Όταν έχω ένα πρόβλημα, η καρδιά μου χτυπά πολύ δυνατά.



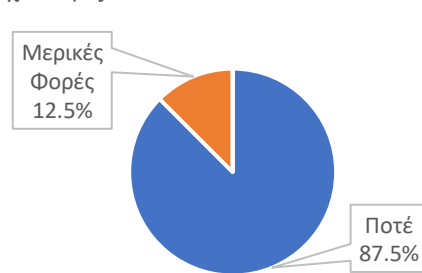
■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα

21. Ξαφνικά αρχίζω να τρέμω χωρίς να υπάρχει λόγος.



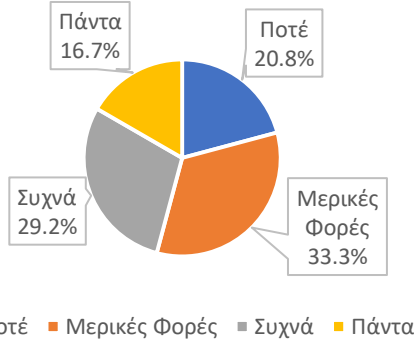
■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα

21. Ξαφνικά αρχίζω να τρέμω χωρίς να υπάρχει λόγος.

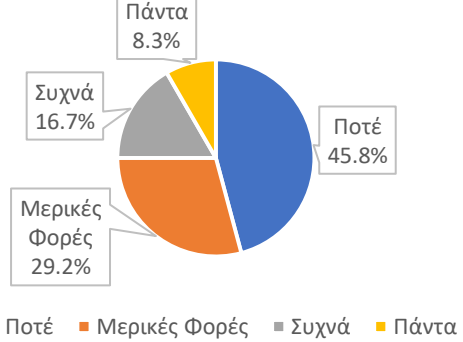


■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα

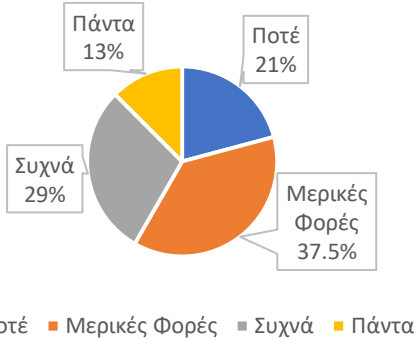
23. Φοβάμαι να πάω στο γιατρό ή στον οδοντίατρο.



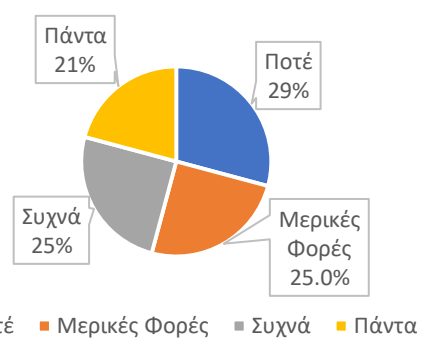
23. Φοβάμαι να πάω στο γιατρό ή στον οδοντίατρο.



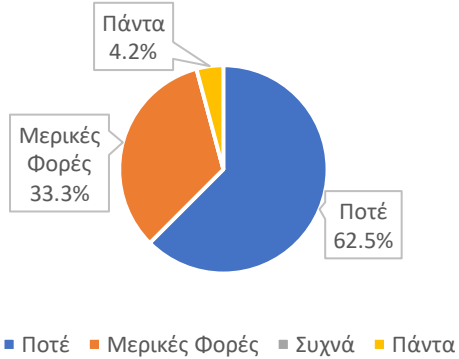
25. Φοβάμαι όταν βρίσκομαι κάπου ψηλά.



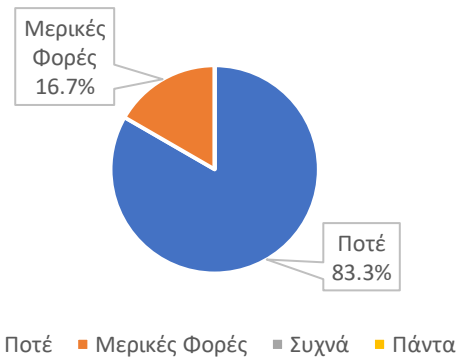
25. Φοβάμαι όταν βρίσκομαι κάπου ψηλά.



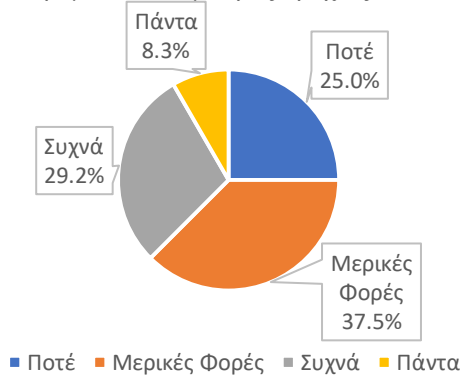
32. Ξαφνικά και χωρίς να υπάρχει λόγος, νιώθω πολύ φοβισμένος.



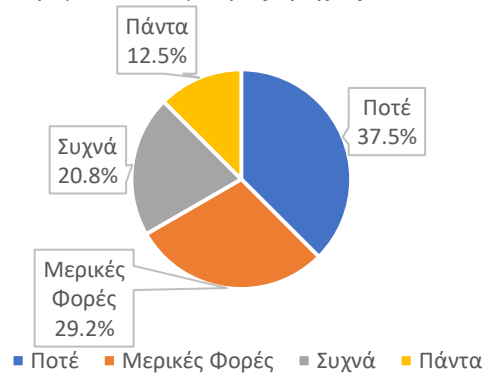
32. Ξαφνικά και χωρίς να υπάρχει λόγος, νιώθω πολύ φοβισμένος.



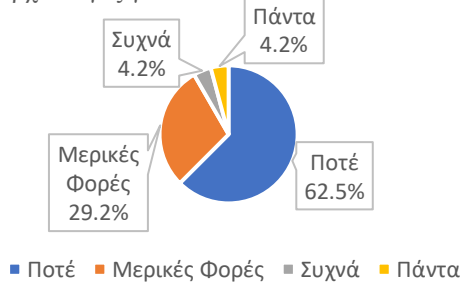
33. Φοβάμαι τα έντομα ή τις αράχνες.



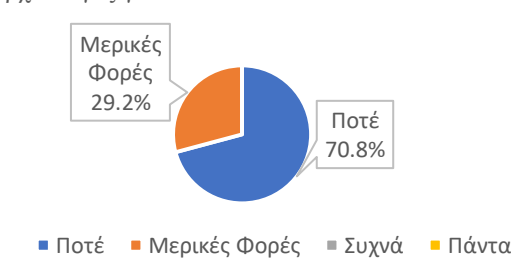
33. Φοβάμαι τα έντομα ή τις αράχνες.



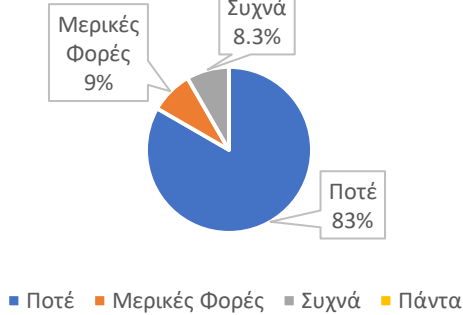
34. Ξαφνικά, νιώθω να ζαλιζομαι ή να λιποθυμώ, χωρίς να υπάρχει λόγος γι' αυτό.



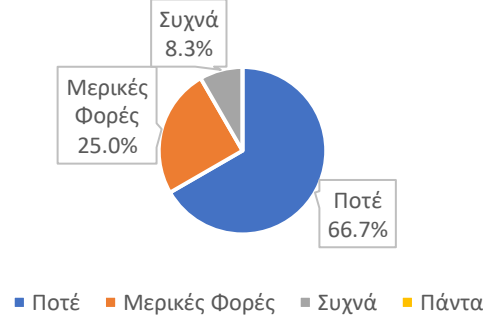
34. Ξαφνικά, νιώθω να ζαλιζομαι ή να λιποθυμώ, χωρίς να υπάρχει λόγος γι' αυτό.



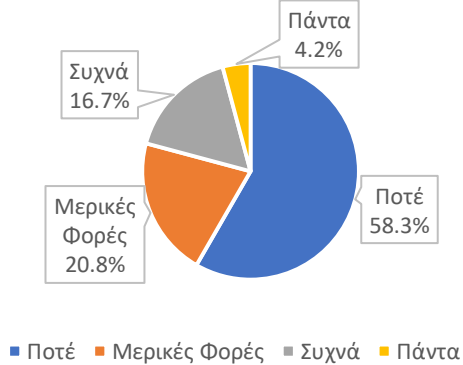
36. Ξαφνικά, χωρίς κανένα λόγο η καρδιά μου αρχίζει να χτυπά πολύ δυνατά.



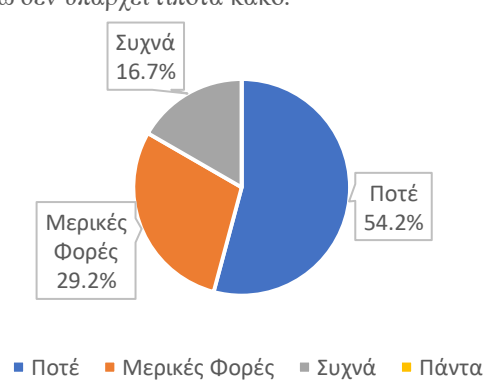
36. Ξαφνικά, χωρίς κανένα λόγο η καρδιά μου αρχίζει να χτυπά πολύ δυνατά.

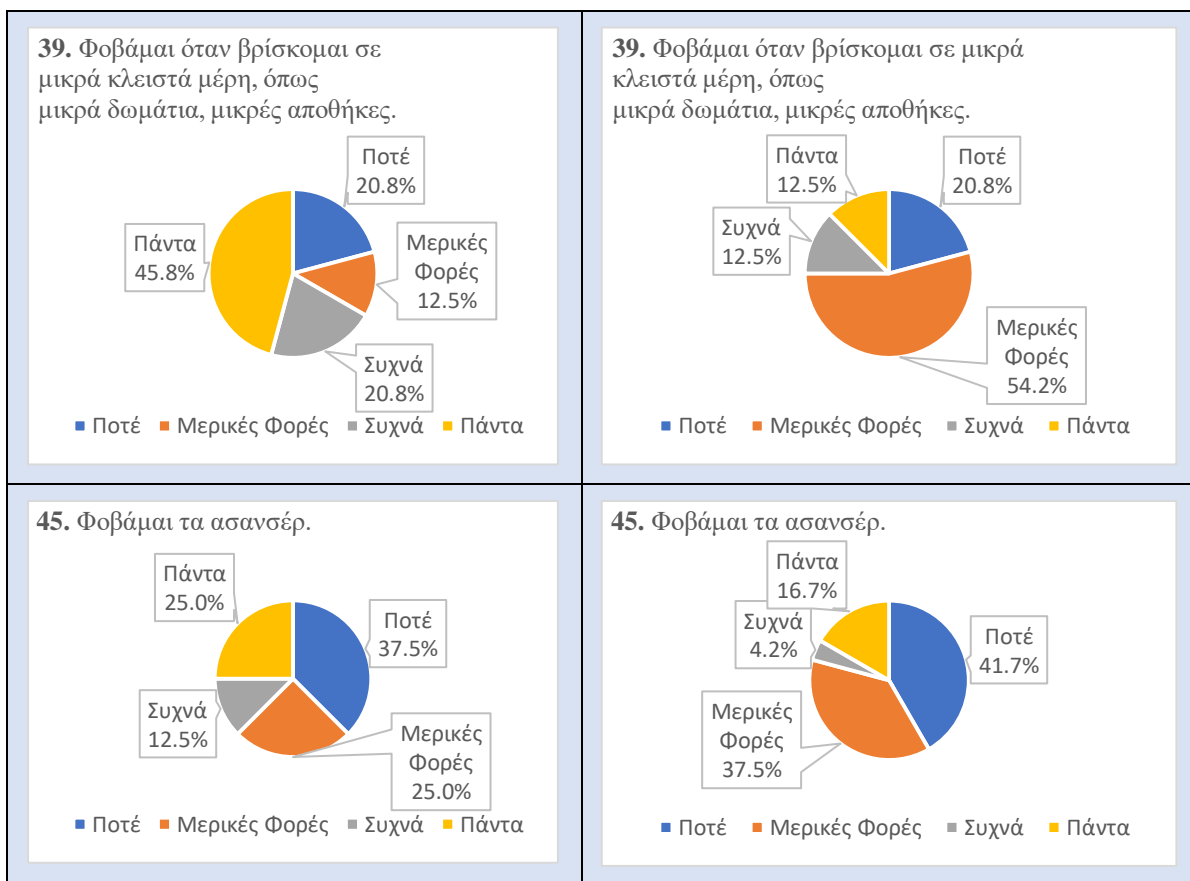


37. Ανησυχώ ότι ξαφνικά θα φοβηθώ, ενώ δεν υπάρχει τίποτα κακό.



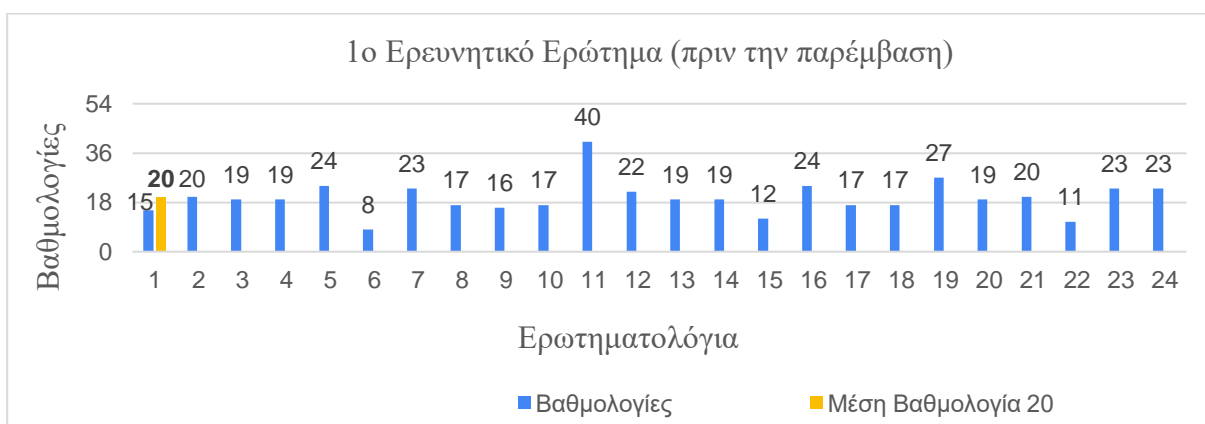
37. Ανησυχώ ότι ξαφνικά θα φοβηθώ, ενώ δεν υπάρχει τίποτα κακό.





Πίνακας 6.1 Συχνότητα εμφάνισης φοβικών συναισθημάτων (με βάση τις απαντήσεις).

Οι βαθμολογίες των ερωτηματολογίων και ο μέσος όρος των βαθμολογιών πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση για το 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα διαμορφώθηκαν ως εξής:



Γράφημα 6.1. Αποτελέσματα απαντήσεων σχετικά με το 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα (πριν την Εκπαιδευτική Παρέμβαση).

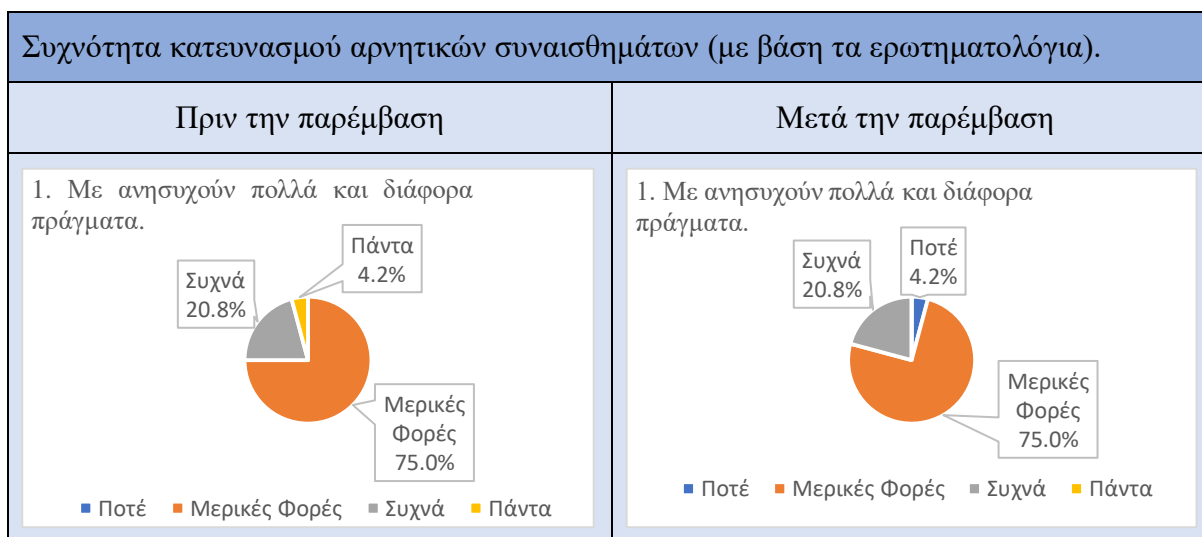
Οι βαθμολογίες των ερωτηματολογίων και ο μέσος όρος των βαθμολογιών μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση για το 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα διαμορφώθηκαν ως εξής:



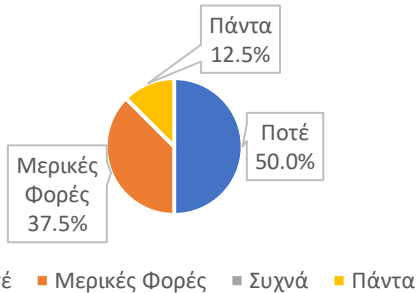
Γράφημα 6.2 Αποτελέσματα απαντήσεων σχετικά με το 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα (μετά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση).

Με βάση τα παραπάνω γραφήματα, διαπιστώνεται ότι για το 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα ο μέσος όρος στις βαθμολογίες των μαθητών, συνεπώς και η συχνότητα εμφάνισης φοβικών συναισθημάτων μειώθηκε κατά **3,2 μονάδες** ($M.O=20-16,8=3,2$) και σε ποσοστό **5,9 %** (από 37% στο 31,1%) στο σύνολο των συμμετεχόντων, μετά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

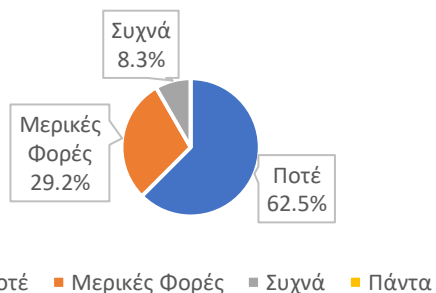
6.1.2 Ευρήματα 2^{ου} Ερευνητικού Ερωτήματος



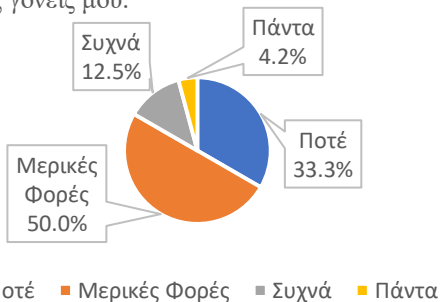
5. Θα φοβόμουν να μείνω μόνος μου στο σπίτι.



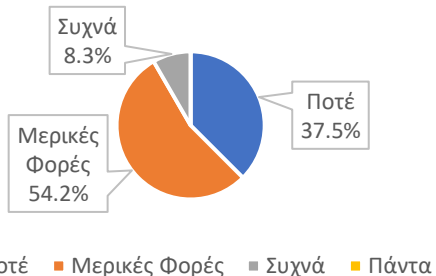
5. Θα φοβόμουν να μείνω μόνος μου στο σπίτι.



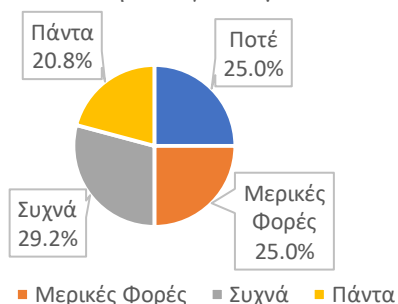
8. Ανησυχώ όταν πρόκειται να μην είμαι με τους γονείς μου.



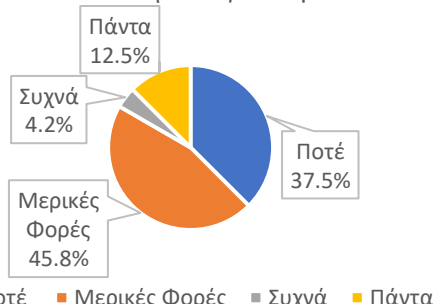
8. Ανησυχώ όταν πρόκειται να μην είμαι με τους γονείς μου.



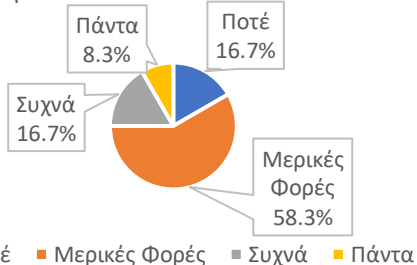
12. Ανησυχώ ότι κάτι πολύ κακό θα συμβεί σε κάποιον στην οικογένειά μου.



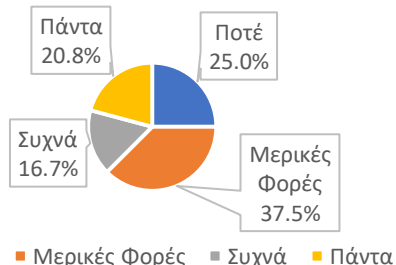
12. Ανησυχώ ότι κάτι πολύ κακό θα συμβεί σε κάποιον στην οικογένειά μου.



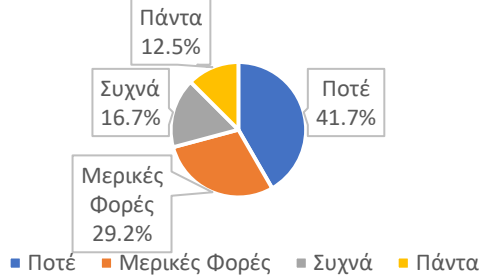
14. Όταν έχω τελειώσει μια δουλειά πρέπει να ελέγγω ξανά και ξανά ότι την έκανα σωστά.



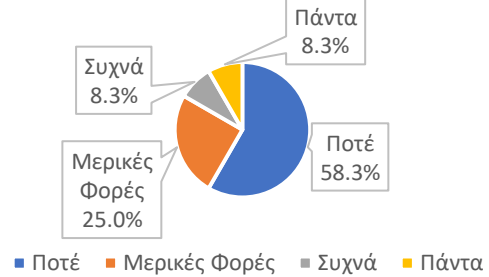
14. Όταν έχω τελειώσει μια δουλειά πρέπει να ελέγγω ξανά και ξανά ότι την έκανα σωστά.



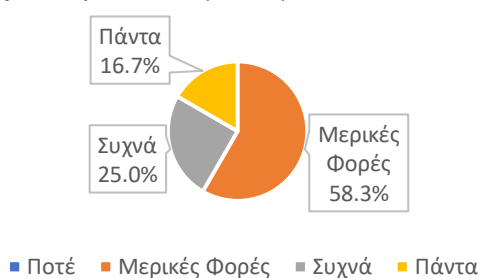
15. Φοβάμαι όταν πρέπει να κοιμηθώ μόνος μου, χωρίς άλλον στο δωμάτιο.



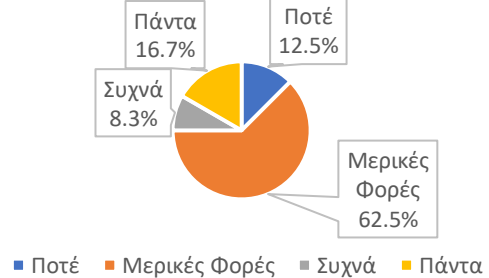
15. Φοβάμαι όταν πρέπει να κοιμηθώ μόνος μου, χωρίς άλλον στο δωμάτιο.



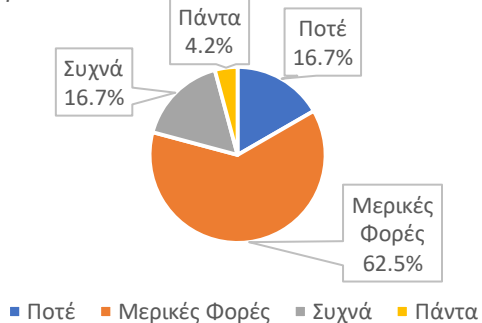
19. Έχω κάποιες κακιές ή ανόητες σκέψεις που δεν μπορώ να τις ξεκολλήσω από το μυαλό μου.



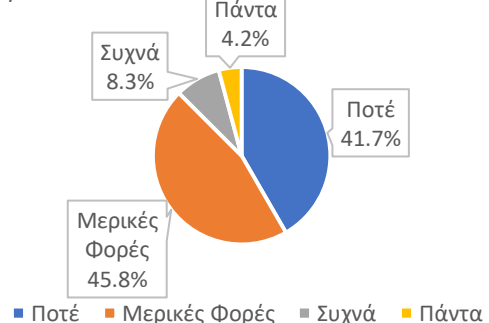
19. Έχω κάποιες κακιές ή ανόητες σκέψεις που δεν μπορώ να τις ξεκολλήσω από το μυαλό μου.



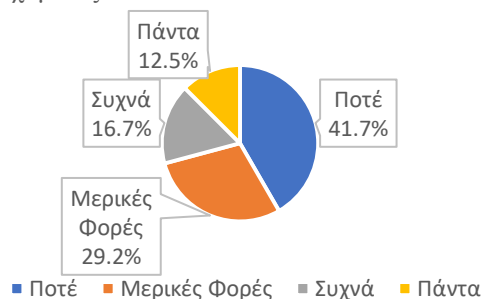
22. Ανησυχώ ότι κάτι κακό θα μου συμβεί.



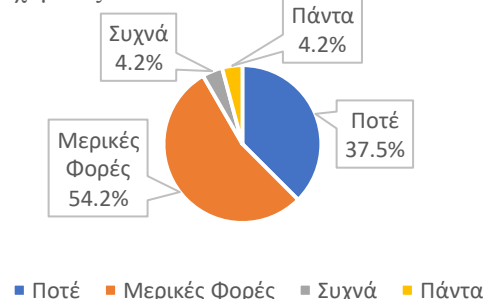
22. Ανησυχώ ότι κάτι κακό θα μου συμβεί.

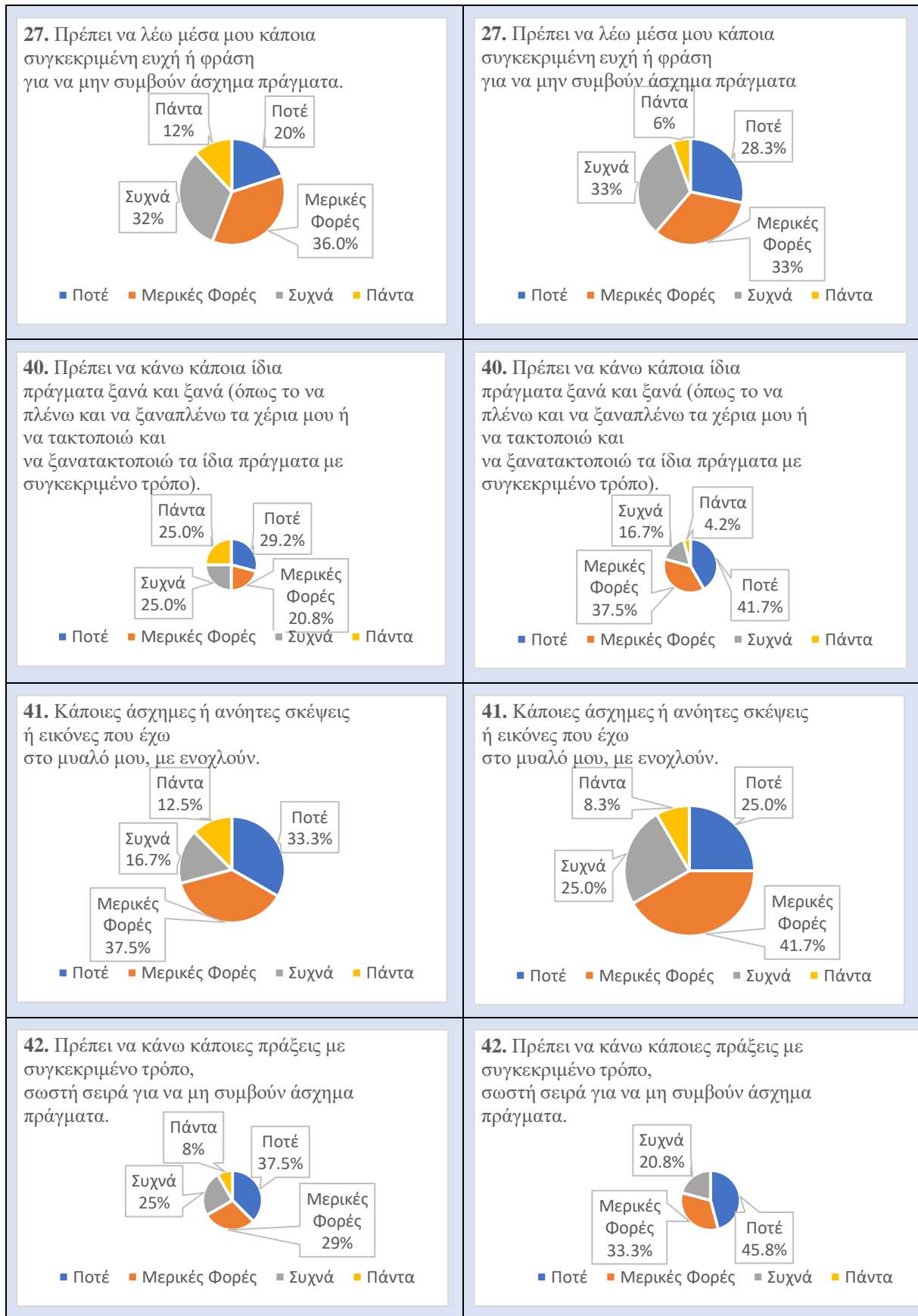


24. Όταν έχω ένα πρόβλημα, αισθάνομαι σαν χαμένος.



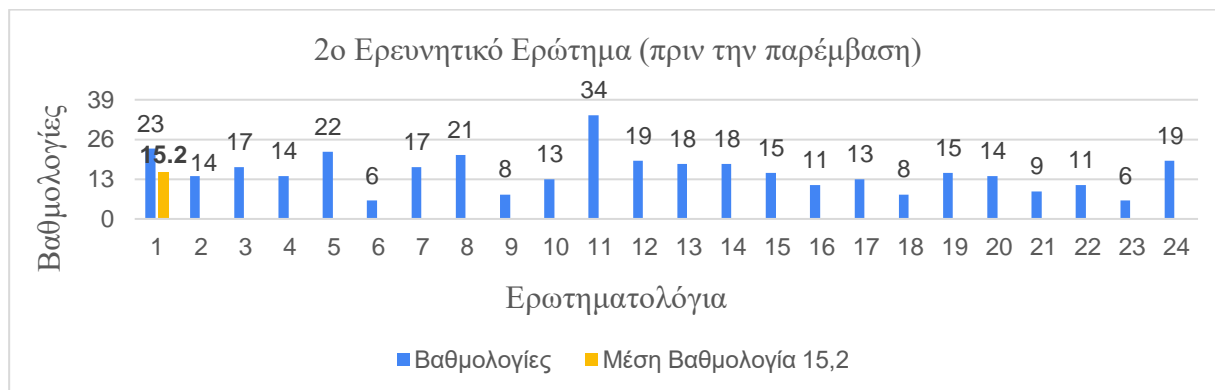
24. Όταν έχω ένα πρόβλημα, αισθάνομαι σαν χαμένος.





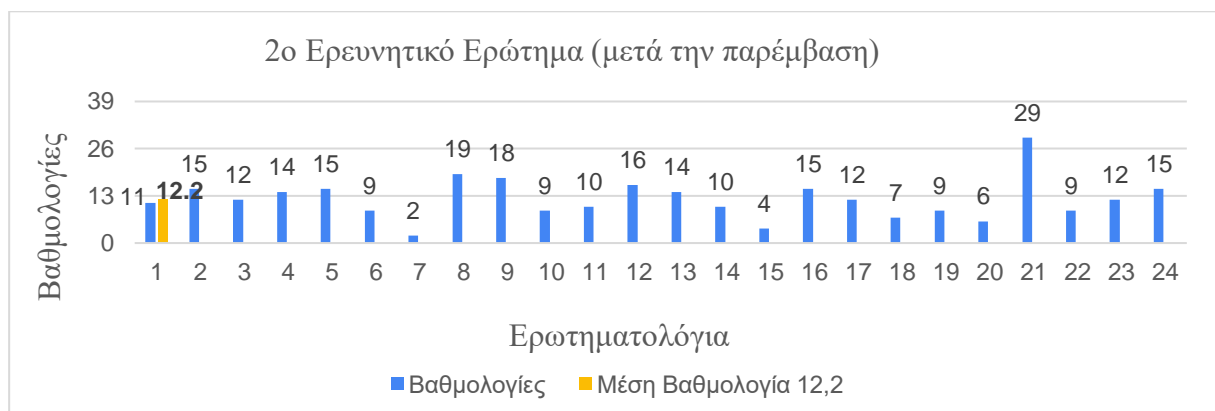
Πίνακας 6.2 Συχνότητα κατευνασμού αρνητικών συναισθημάτων (με βάση τις απαντήσεις).

Οι βαθμολογίες των ερωτηματολογίων και ο μέσος όρος των βαθμολογιών πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση για το 2^ο Ερευνητικό Ερώτημα διαμορφώθηκαν ως εξής:



Γράφημα 6.3 Αποτελέσματα απαντήσεων για το 2^ο Ερευνητικό Ερώτημα (πριν την Εκπαιδευτική Παρέμβαση).

Οι βαθμολογίες των ερωτηματολογίων και ο μέσος όρος των βαθμολογιών μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση για το 2^ο Ερευνητικό Ερώτημα διαμορφώθηκαν ως εξής:

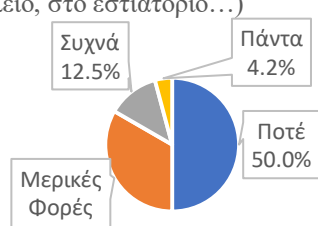
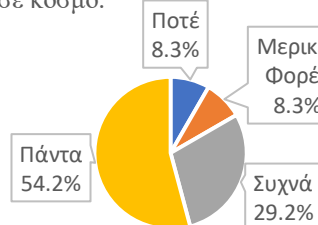
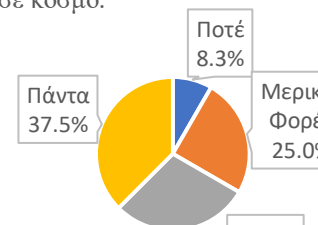
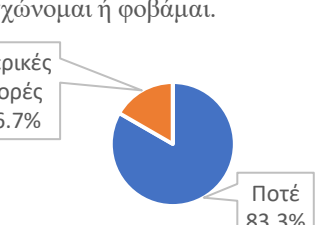
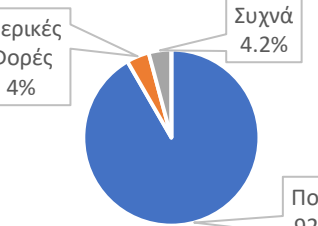
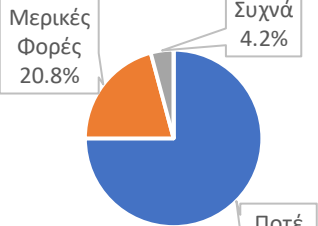


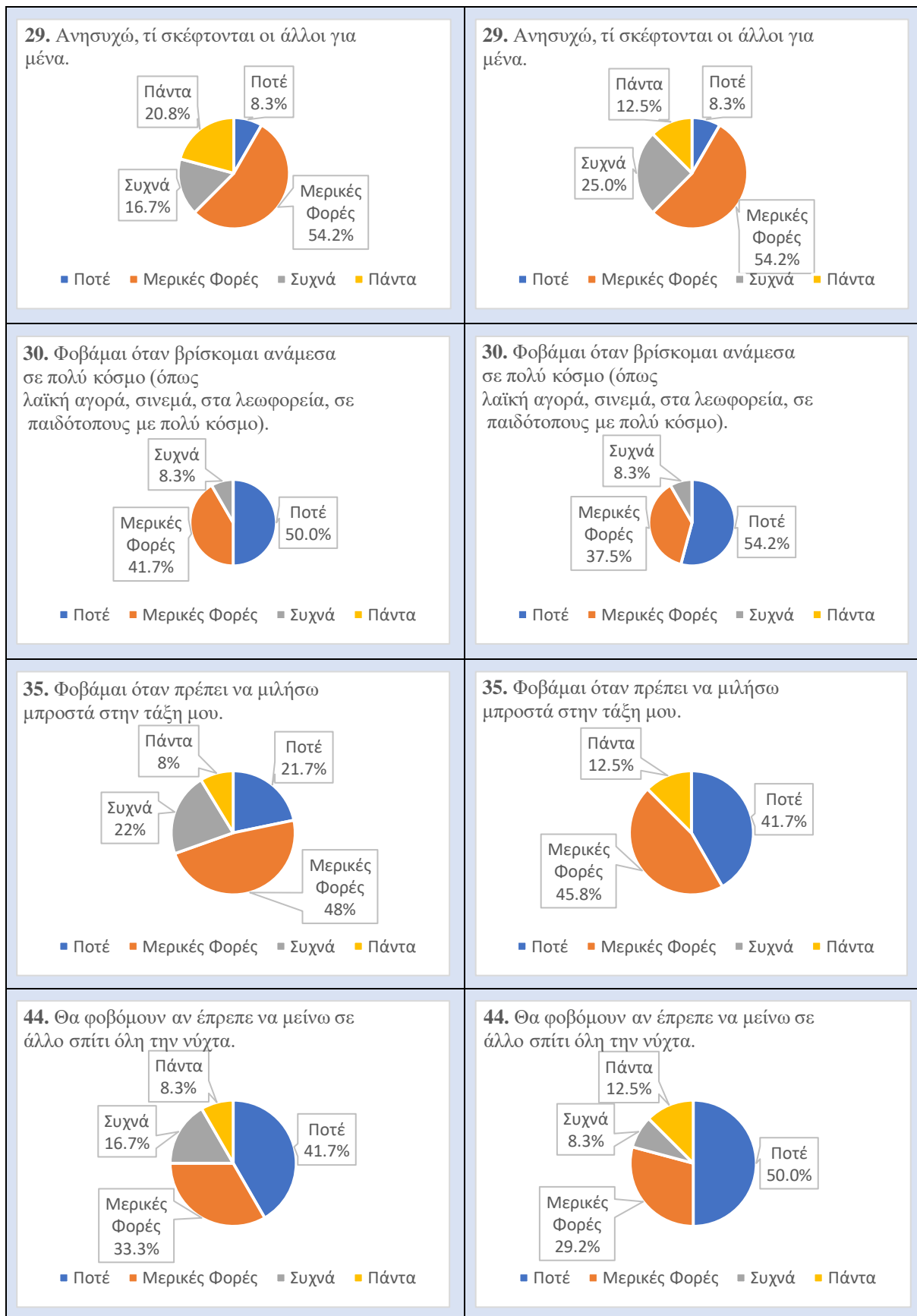
Γράφημα 6.4 Αποτελέσματα απαντήσεων για το 2^ο Ερευνητικό Ερώτημα (μετά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση).

Με βάση τα παραπάνω γραφήματα, διαπιστώνεται ότι για το 2^ο Ερευνητικό Ερώτημα ο μέσος όρος στις βαθμολογίες των μαθητών, μειώθηκε κατά **3** μονάδες ($M.O=15,2-12,2=3$) μετά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Συνεπώς φαίνεται ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση βοήθησε στην ενίσχυση του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών (αυτοπεποίθηση, ενδυνάμωση, αυτοεκτίμηση, εσωτερική ισορροπία και ηρεμία) σε ποσοστό **7,7 %** (από 38,9 % στο 31,2 %) στο σύνολο των συμμετεχόντων.

6.1.3 Ευρήματα 3^{ου} Ερευνητικού Ερωτήματος

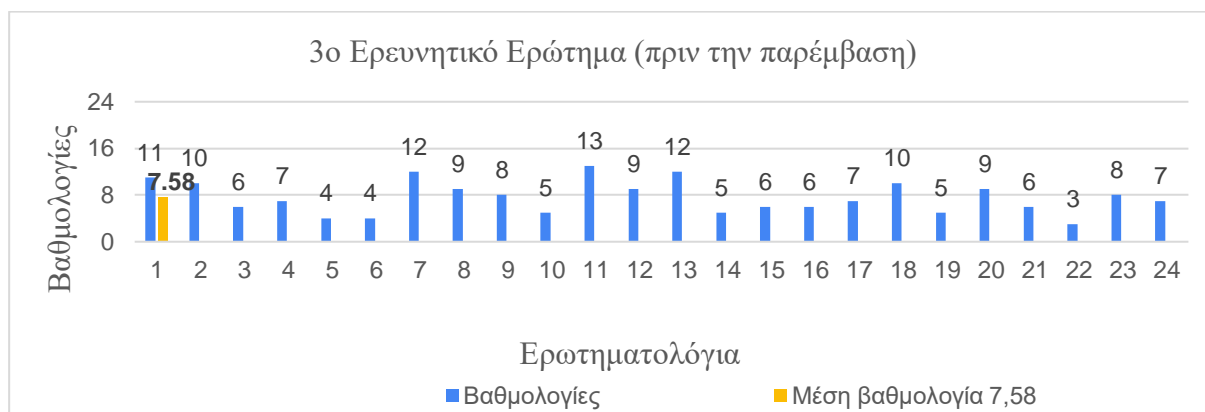
Συχνότητα βελτίωσης της κοινωνικής συστολής (με βάση τα ερωτηματολόγια).

Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση																				
<p>7. Φοβάμαι όταν πρέπει να χρησιμοποιήσω δημόσιες τουαλέτες (στο σχολείο, στο εστιατόριο...)</p>  <table border="1"> <tr><th>Κατηγορία</th><th>Ποσοστό</th></tr> <tr><td>Ποτέ</td><td>50.0%</td></tr> <tr><td>Μερικές Φορές</td><td>33.3%</td></tr> <tr><td>Συχνά</td><td>12.5%</td></tr> <tr><td>Πάντα</td><td>4.2%</td></tr> </table> <p>■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα</p>	Κατηγορία	Ποσοστό	Ποτέ	50.0%	Μερικές Φορές	33.3%	Συχνά	12.5%	Πάντα	4.2%	<p>7. Φοβάμαι όταν πρέπει να χρησιμοποιήσω δημόσιες τουαλέτες (στο σχολείο, στο εστιατόριο...)</p>  <table border="1"> <tr><th>Κατηγορία</th><th>Ποσοστό</th></tr> <tr><td>Ποτέ</td><td>54.2%</td></tr> <tr><td>Μερικές Φορές</td><td>33.3%</td></tr> <tr><td>Συχνά</td><td>4.2%</td></tr> <tr><td>Πάντα</td><td>8.3%</td></tr> </table> <p>■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα</p>	Κατηγορία	Ποσοστό	Ποτέ	54.2%	Μερικές Φορές	33.3%	Συχνά	4.2%	Πάντα	8.3%
Κατηγορία	Ποσοστό																				
Ποτέ	50.0%																				
Μερικές Φορές	33.3%																				
Συχνά	12.5%																				
Πάντα	4.2%																				
Κατηγορία	Ποσοστό																				
Ποτέ	54.2%																				
Μερικές Φορές	33.3%																				
Συχνά	4.2%																				
Πάντα	8.3%																				
<p>9. Φοβάμαι μήπως «γίνω ρεζίλι» μπροστά σε κόσμο.</p>  <table border="1"> <tr><th>Κατηγορία</th><th>Ποσοστό</th></tr> <tr><td>Ποτέ</td><td>8.3%</td></tr> <tr><td>Μερικές Φορές</td><td>8.3%</td></tr> <tr><td>Συχνά</td><td>29.2%</td></tr> <tr><td>Πάντα</td><td>54.2%</td></tr> </table> <p>■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα</p>	Κατηγορία	Ποσοστό	Ποτέ	8.3%	Μερικές Φορές	8.3%	Συχνά	29.2%	Πάντα	54.2%	<p>9. Φοβάμαι μήπως «γίνω ρεζίλι» μπροστά σε κόσμο.</p>  <table border="1"> <tr><th>Κατηγορία</th><th>Ποσοστό</th></tr> <tr><td>Ποτέ</td><td>8.3%</td></tr> <tr><td>Μερικές Φορές</td><td>25.0%</td></tr> <tr><td>Συχνά</td><td>29.2%</td></tr> <tr><td>Πάντα</td><td>37.5%</td></tr> </table> <p>■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα</p>	Κατηγορία	Ποσοστό	Ποτέ	8.3%	Μερικές Φορές	25.0%	Συχνά	29.2%	Πάντα	37.5%
Κατηγορία	Ποσοστό																				
Ποτέ	8.3%																				
Μερικές Φορές	8.3%																				
Συχνά	29.2%																				
Πάντα	54.2%																				
Κατηγορία	Ποσοστό																				
Ποτέ	8.3%																				
Μερικές Φορές	25.0%																				
Συχνά	29.2%																				
Πάντα	37.5%																				
<p>16. Δυσκολεύομαι να φύγω από το σπίτι για το σχολείο επειδή αγχώνομαι ή φοβάμαι.</p>  <table border="1"> <tr><th>Κατηγορία</th><th>Ποσοστό</th></tr> <tr><td>Ποτέ</td><td>79.2%</td></tr> <tr><td>Μερικές Φορές</td><td>12.5%</td></tr> <tr><td>Συχνά</td><td>8.3%</td></tr> </table> <p>■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα</p>	Κατηγορία	Ποσοστό	Ποτέ	79.2%	Μερικές Φορές	12.5%	Συχνά	8.3%	<p>16. Δυσκολεύομαι να φύγω από το σπίτι για το σχολείο επειδή αγχώνομαι ή φοβάμαι.</p>  <table border="1"> <tr><th>Κατηγορία</th><th>Ποσοστό</th></tr> <tr><td>Ποτέ</td><td>83.3%</td></tr> <tr><td>Μερικές Φορές</td><td>16.7%</td></tr> </table> <p>■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα</p>	Κατηγορία	Ποσοστό	Ποτέ	83.3%	Μερικές Φορές	16.7%						
Κατηγορία	Ποσοστό																				
Ποτέ	79.2%																				
Μερικές Φορές	12.5%																				
Συχνά	8.3%																				
Κατηγορία	Ποσοστό																				
Ποτέ	83.3%																				
Μερικές Φορές	16.7%																				
<p>28. Φοβάμαι όταν πρέπει να ταξιδέψω με αυτοκίνητο, λεωφορείο ή τρένο.</p>  <table border="1"> <tr><th>Κατηγορία</th><th>Ποσοστό</th></tr> <tr><td>Ποτέ</td><td>92%</td></tr> <tr><td>Μερικές Φορές</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Συχνά</td><td>4.2%</td></tr> </table> <p>■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα</p>	Κατηγορία	Ποσοστό	Ποτέ	92%	Μερικές Φορές	4%	Συχνά	4.2%	<p>28. Φοβάμαι όταν πρέπει να ταξιδέψω με αυτοκίνητο, λεωφορείο ή τρένο.</p>  <table border="1"> <tr><th>Κατηγορία</th><th>Ποσοστό</th></tr> <tr><td>Ποτέ</td><td>75.0%</td></tr> <tr><td>Μερικές Φορές</td><td>20.8%</td></tr> <tr><td>Συχνά</td><td>4.2%</td></tr> </table> <p>■ Ποτέ ■ Μερικές Φορές ■ Συχνά ■ Πάντα</p>	Κατηγορία	Ποσοστό	Ποτέ	75.0%	Μερικές Φορές	20.8%	Συχνά	4.2%				
Κατηγορία	Ποσοστό																				
Ποτέ	92%																				
Μερικές Φορές	4%																				
Συχνά	4.2%																				
Κατηγορία	Ποσοστό																				
Ποτέ	75.0%																				
Μερικές Φορές	20.8%																				
Συχνά	4.2%																				



Πίνακας 6.3 Συχνότητα βελτίωσης της κοινωνικής συστολής (με βάση τις απαντήσεις).

Οι βαθμολογίες των ερωτηματολογίων και ο μέσος όρος των βαθμολογιών πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση για το 3^ο Ερευνητικό Ερώτημα διαμορφώθηκαν ως εξής:



Γράφημα 6.5 Αποτελέσματα απαντήσεων για το 3^ο Ερευνητικό Ερώτημα (πριν την Εκπαιδευτική Παρέμβαση).

Οι βαθμολογίες των ερωτηματολογίων και ο μέσος όρος των βαθμολογιών μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση για το 3^ο Ερευνητικό Ερώτημα διαμορφώθηκαν ως εξής:

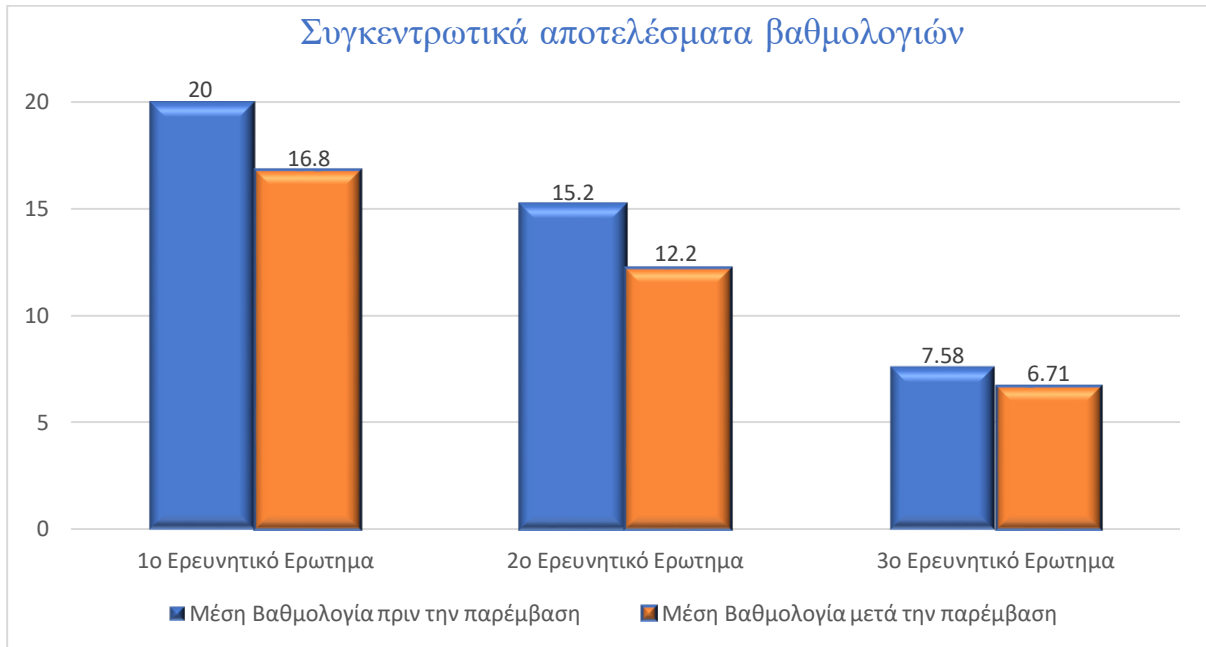


Γράφημα 6.6 Αποτελέσματα απαντήσεων για το 3^ο Ερευνητικό Ερώτημα (μετά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω γραφήματα, για το 3^ο Ερευνητικό Ερώτημα ο μέσος όρος στις βαθμολογίες των μαθητών, μειώθηκε κατά **0,87** μονάδες ($M.O=7,58-6,71=0,87$) και σε ποσοστό **3,6 %** (από 31,5 % στο 27,9 %) στο σύνολο των συμμετεχόντων, μετά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Συνεπώς φαίνεται ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να βελτιώσουν την κοινωνική τους συστολή μέσα από την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος. Δεν πρέπει όμως να παραλειφθεί, ότι όπως θα φανεί και παρακάτω στην ανάλυση των συνεντεύξεων, ένα ποσοστό μαθητών δήλωσε ότι είχε ήδη μειωμένη κοινωνική συστολή και πριν την παρέμβαση, γεγονός που ίσως εξηγεί το μικρό ποσοστό βελτίωσης.

6.1.4 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

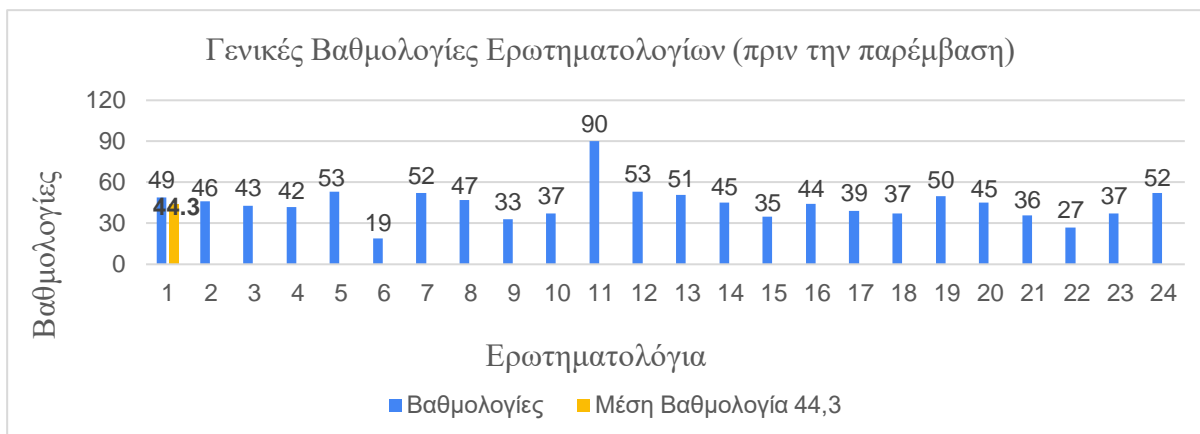
Στο επόμενο γράφημα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι μέσοι όροι των βαθμολογιών ανά ερευνητικό ερώτημα, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση.



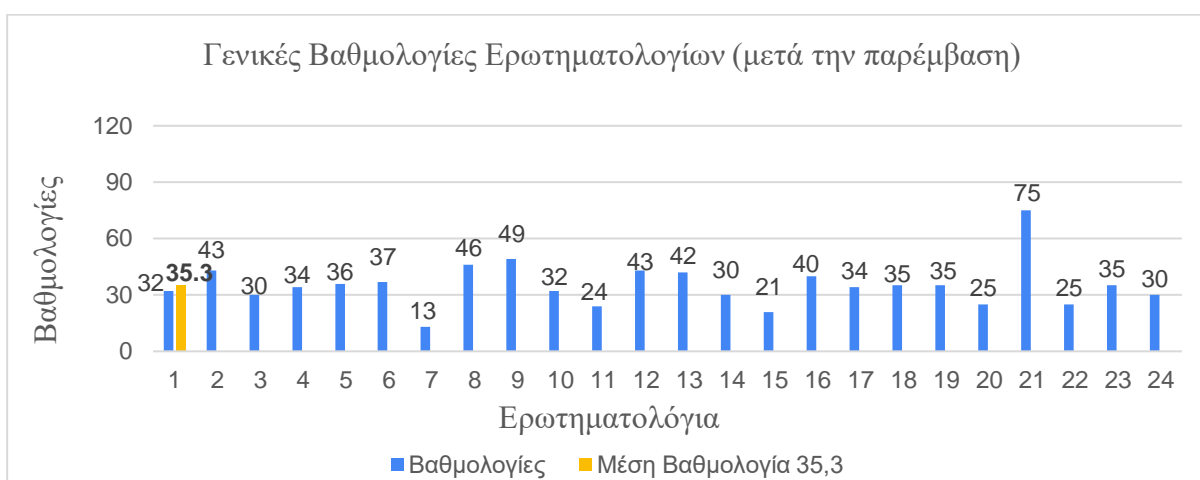
Γράφημα 6.7 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα απαντήσεων - βαθμολογιών των ερωτηματολογίων.

Με βάση το παραπάνω γράφημα, διαπιστώνεται ότι υπήρξε μείωση στις βαθμολογίες των συμμετεχόντων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση και στα τρία ερευνητικά ερωτήματα. Συνεπώς η παρέμβαση εκπαιδευτικού δράματος, φαίνεται να συνέβαλε θετικά στη μείωση των φοβικών συναισθημάτων τους, στον κατευνασμό των αρνητικών συναισθημάτων και στην ενίσχυση του συναισθηματικού τους κόσμου, αλλά και στην βελτίωση της κοινωνικής τους συστολής.

Για να υπάρχουν όμως πιο ασφαλή συμπεράσματα, θεωρήθηκε σκόπιμο από τον ερευνητή να ελεγχθούν οι βαθμολογίες των ερωτηματολογίων και συνολικά, ώστε να απορριφθεί τυχόν αυθαίρετη ομαδοποίηση των ερωτήσεων ανά ερευνητικό ερώτημα, προσβλέποντας σε πιο έγκυρα και επαληθευμένα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα όπως φαίνεται στα παρακάτω γραφήματα:



Γράφημα 6.8 Γενικές Βαθμολογίες Ερωτηματολογίων (πριν την παρέμβαση).



Γράφημα 6.9 Γενικές Βαθμολογίες Ερωτηματολογίων (μετά την παρέμβαση).

Με βάση τα παραπάνω γραφήματα διαπιστώνεται ότι στην περίπτωση ανάλυσης των βαθμολογιών των ερωτηματολογίων συνολικά (όχι ανα ερευνητικό ερώτημα), ο μέσος όρος παρουσιάζει μείωση μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση κατά **9** μονάδες ($M.O=44,3-35,3=9$). Συνεπώς η παρέμβαση εκπαιδευτικού δράματος φαίνεται να μείωσε, με βάση τις δηλώσεις των μαθητών, τη συχνότητα εμφάνισης των παιδικών τους φοβιών σε ποσοστό **7,5%** (από 36,9 % σε 29,4%) στο σύνολο των συμμετεχόντων.

6.2 Ποιοτικά αποτελέσματα

6.2.1 Αποτελέσματα παρατήρησης ερευνητή

Για την αποτελεσματικότερη εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, ο ερευνητής στο τέλος κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης αξιολογούσε την πρόοδο των παιδιών με βάση τις παρατηρήσεις του, σε συνάρτηση με τους τρεις παράγοντες των ερευνητικών ερωτημάτων: α) παιδικές φοβίες και σχολική φοβία, β) ενδυνάμωση, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση

(ενίσχυση του συναισθηματικού κόσμου) και κατάκτηση εσωτερικής ισορροπίας, γ) βελτίωση της κοινωνικής συστολής και επικοινωνίας.

Παράγοντας παιδικές φοβίες και σχολική φοβία

Από τις πρώτες παρεμβάσεις φάνηκε ότι ενώ οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι μεταξύ τους, παρουσίασαν δυσκολία να εκφραστούν σχετικά με τις φοβίες τους. Μάλιστα κάποιοι συμμετέχοντες δεν φάνηκαν αρχικά πρόθυμοι να λάβουν μέρος, μέσω της ψηφιακής αφήγησης και των παιχνιδιών ρόλων στην ψηφιακή παράσταση. Έπειτα όμως από τις δύο πρώτες σκηνές, ο παιγνιώδης τρόπος των δραματικών δραστηριοτήτων και η επισήμανση ότι υποδύονται ρόλους, χωρίς απαραίτητα να αναφέρονται σε δικές τους φοβίες, αποτέλεσε κίνητρο ώστε να αρχίσουν να εκφράζονται. Σημαντική παράμετρο αποτέλεσε η χιουμοριστική διάθεση της παράστασης, καθώς από τις εκφράσεις του σώματος και την συμπεριφορά τους, φάνηκε να απομυθοποιούνται ως ένα βαθμό ορισμένες φοβίες τους. Μετά από την τέταρτη παρέμβαση τα παιδιά έδειχναν να λαχταρούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες, ζητούσαν περισσότερο χρόνο για να συζητήσουν τις ιδέες τους και να προβάρουν αυτά που ήθελαν να εκφράσουν. Είναι αξιοσημείωτο ότι ενώ δόθηκε το ελεύθερο να συμμετέχουν στις δράσεις και όσοι αποτελούσαν το ακροατήριο σε κάθε σκηνή, εντούτοις δεν σημειώθηκαν σε κανένα σημείο των παρεμβάσεων ειρωνείες, κοροϊδίες και αποδοκιμασίες προς κάποιον συμμετέχοντα, κατά την αφήγηση των φοβιών του ρόλου του. Επιπλέον κατά τη διάρκεια της ψηφιακής αφήγησης, παρατηρήθηκε η επιθυμία των παιδιών να συμμετέχουν στις δράσεις ομαδικά, με άτομα κυρίως του ίδιου φύλου. Ενδεικτικό είναι ότι ενώ στις πρώτες παρεμβάσεις, σε κάποιες περιπτώσεις ομάδες κοριτσιών (2 και 3 ατόμων) κατά τη διάρκεια της ψηφιακής αφήγησης είχαν πιαστεί χέρι - χέρι, τα ίδια κορίτσια κατά τις τελευταίες παρεμβάσεις συμμετείχαν με μεγαλύτερη άνεση σε ψηφιακά παιχνίδια ρόλων και ψηφιακές αφηγήσεις τόσο με άλλα κορίτσια, όσο και με αγόρια, εκφράζοντας της φοβίες τους χωρίς να παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερη συστολή.

Κατά τη διάρκεια του εμπλουτισμού των σκηνικών με ήχους και κινούμενες εικόνες (μέσω του προγράμματος H5P) μετά το τέλος των δράσεων, έδειξαν να έχουν μεγαλύτερη άνεση στην ψηφιακή έκθεση στις φοβίες τους, όπως για παράδειγμα την εικόνα ενός τρομακτικού εντόμου, ενός ερπετού, μιας τρομακτικής κούκλας ή ενός δυνατού θορύβου. Μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις επέλεξαν οι ίδιοι να ψάξουν στο διαδίκτυο, να βρουν και να εμπλουτίσουν τα σκηνικά με εικόνες που έχουν σχέση με προσωπικές τους φοβίες.

Παρόλο που στις πρώτες παρεμβάσεις παρατηρήθηκαν εκφράσεις φόβου στα πρόσωπα των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της ψηφιακής τους έκθεσης μέσω των ρόλων που

υποδύονταν, εντούτοις σε καμία περίπτωση δεν παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη κατάσταση γενικευμένου άγχους ή επιθυμία αποχώρησης κάποιου συμμετέχοντα. Επιπλέον όσο προχωρούσαν οι παρεμβάσεις, παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της εβδομάδας μια προσμονή από τους μαθητές για την ημέρα και την ώρα που θα ακολουθήσει η επόμενη θεατρική δραστηριότητα στο χώρο του σχολείου.

Παράγοντες ενδυνάμωση, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και εσωτερική ισορροπία

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση συνολικά, αλλά και πριν κάθε επιμέρους παρέμβαση προηγήθηκαν ομαδικά παιχνίδια προθέρμανσης (παντομίμα, μίμηση φωνών των ηρώων του θεάτρου σκιών) γεγονός που αποδείχθηκε ιδιαίτερα ευεργετικό για τα πιο ντροπαλά και συνεσταλμένα παιδιά, καθώς οι πρωτοβουλίες των παιδιών με πιο ισχυρή αυτοπεποίθηση λειτούργησε ως κίνητρο για τους υπόλοιπους να εμπλακούν στις θεατρικές δραστηριότητες.

Η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση τους ενδυναμώθηκε περισσότερο, ιδιαίτερα μέσω των ρόλων που είχαν ως ήρωες στην ψηφιακή παράσταση, καθώς ταυτίστηκαν και βρήκαν κοινά στοιχεία, γεγονός που λειτούργησε σαν κάθαρση για τα ίδια. Χαρακτηριστική είναι η σκηνή 1 της ψηφιακής παράστασης (διαθέσιμη στο Παράρτημα), όπου ο Καραγκιόζης συνομιλεί με πρόσφυγες και μετανάστες, οι οποίοι του εκφράζουν τους φόβους και τα συναισθήματα για τους ανθρώπους που συνάντησαν στον τόπο προορισμού τους. Ενώ η επιλογή των μαθητών που θα υποδύονταν τους ρόλους γινόταν τυχαία σε κάθε δράση, στη συγκεκριμένη σκηνή ζήτησαν οικειοθελώς να παίξουν ρόλους παιδιά που είχαν καταγωγή από ξένη χώρα (Αλβανία), βρίσκοντας ένα βήμα να εκφράσουν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, μέσα από την ασφάλεια που τους παρείχε ένας ρόλος.

Μέσα από τις δραματικές δραστηριότητες και τους ρόλους, οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να μπουν στη θέση του άλλου, καθώς σε κάποιες δράσεις επέλεξαν ρόλους που δεν ανταποκρίνονταν στις δικές τους φοβίες. Έτσι είχαν όμως την ευκαιρία να καταλάβουν και να αισθανθούν ως ένα βαθμό πως νιώθει και λειτουργεί ένας άνθρωπος που κυριεύεται από κάποιο φόβο ή άγχος, καλλιεργώντας έτσι την ενσυναίσθηση. Προς το τέλος των παρεμβάσεων έδειχναν να μπαίνουν στη θέση του άλλου με την ίδια ευκολία που «αγκάλιαζαν» τους ρόλους τους (Dischler, 2010). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σκηνή 3 της ψηφιακής παράστασης, όπου το ακροατήριο με βάση τις εκφράσεις και την αγωνία που διακρίνονταν στα πρόσωπά τους (σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του ερευνητή) προσπάθησαν να μπουν στη θέση κάποιου που βρίσκεται σε βαθιά νερά, χωρίς να ξέρει να κολυμπάει.

Ευεργετικά επίσης λειτούργησε το γεγονός ότι οι δράσεις της ψηφιακής αφήγησης και των παιχνιδιών ρόλων στηρίχθηκαν στον αυτοσχεδιασμό, καθώς τη γενικότερη αμηχανία και τους δισταγμούς των συμμετεχόντων, όταν γίνονταν αντικείμενο έκθεσης, υπερνίκησε το γεγονός ότι δεν είχαν το άγχος της επιτυχίας του σεναρίου (αν παίζουν καλά το ρόλο τους). Έτσι όσο προχωρούσαν οι δράσεις και οι παρεμβάσεις, σταδιακά κατάφεραν να ισχυροποιούν την εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους, να εκφράζονται με μεγαλύτερη άνεση, αποκτώντας αυτοπεποίθηση, ζητώντας πιο ενεργή συμμετοχή στη συνέχεια. Είναι γνωστό ότι τα παιχνίδια ρόλων και ιδιαίτερα όσα στηρίζονται στον αυτοσχεδιασμό, αναπτύσσουν νοητικά και συναισθηματικά το άτομο, απογειώνοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του (Dinapollì, 2009). Ιδιαίτερα μετά από φράσεις της αφήγησης τους που προκαλούσαν γέλιο στο υπόλοιπο ακροατήριο, δεχόμενοι θετικά σχόλια και φιλοφρονήσεις, ανακάλυπταν εκφάνσεις του εαυτού τους που μέχρι τότε δεν ήξεραν, να προκαλούν δηλαδή έντονα συναισθήματα στους υπόλοιπους, αποκτώντας μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση.

Παράγοντες συστολή / κοινωνικές δεξιότητες

Στις πρώτες παρεμβάσεις, παρόλο που οι συμμετέχοντες αποτελούσαν ήδη μέλη μιας σχολικής τάξης, υπήρχε μια δυσκολία να κοινοποιήσουν τις απόψεις, τις ιδέες και τους φόβους τους. Όσο όμως προχωρούσαν οι παρεμβάσεις, κυρίως η μορφή παιχνιδιού των δραματικών δραστηριοτήτων γοήτευε ολοένα τους μαθητές να εμπλακούν και να εκφραστούν μέσα από τους ρόλους τους οποίους υποδύονταν. Εμφανής βελτίωση άρχισε να διαφαίνεται από την τέταρτη παρέμβαση και έπειτα, που όπως σημειώθηκε παραπάνω, οι μαθητές λαχταρούσαν να συμμετέχουν στις δράσεις. Αξίζει να σημειωθεί, ότι για τους μαθητές που ήταν πιο ντροπαλοί και κάπως απομονωμένοι σε ομαδικές εργασίες άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος (ο ερευνητής ήταν και δάσκαλος της τάξης στο ένα σχολείο), επιδιώχθηκαν διακριτικά σκηνές που απαιτούσαν τη συμμετοχή 2 - 4 ρόλων συνήθως, ώστε η παρουσία και άλλων ατόμων να αποτελέσει κίνητρο εμπλοκής. Έτσι έδειξαν να κινητοποιούνται σταδιακά πιο εύκολα μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων και να επιζητούν τη συνεργασία, γεγονός που το επιβεβαιώνουν και οι ίδιοι, όπως θα φανεί παρακάτω στις συνεντεύξεις. Επιπλέον παρατηρήθηκε από τον ερευνητή ότι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών στα παιχνίδια ρόλων, επεκτείνονταν και εκτός μαθήματος, στα πλαίσια του διαλείμματος που ακολουθούσε, με τη μορφή πρόβας για την επόμενη δράση, καλλιεργώντας συνειδητά ή ασυνείδητα την αρχή νέας φιλίας. Παρατηρήθηκε επίσης μια ικανοποίηση και συγκατάβαση (κούνημα του κεφαλιού) στις εκφράσεις των προσώπων στο ακροατήριο, όταν ένας ήρωας αφηγούνταν κάποια φοβία, γεγονός που υποδήλωνε την αίσθηση κατανόησης αλλά και ανακούφισης («δεν φοβάμαι μόνο

εγώ...»). Αυτό έδωσε κίνητρο να συσταθούν, χωρίς υπόδειξη, υποομάδες και να συνεργαστούν σε επόμενη δράση, ώστε να εκφραστούν περισσότερο, νιώθοντας μεγαλύτερη ασφάλεια, όπως συνέβη για παράδειγμα στη σκηνή 8 (φόβος ότι κάτι βρίσκεται κάτω από το κρεβάτι).

Στην επιλογή των σκηνικών, η προηγούμενη μύηση τους στις δράσεις μέσω δραματικού παιχνιδιού, τους βοήθησε να έχουν άποψη και να συνεργαστούν δημιουργικά για το ποια στοιχεία μπορούν να πλαισιώσουν τις αφηγήσεις τους, επιφέροντας θετικά αποτελέσματα, καλλιεργώντας ακόμα και σε μαθητές μειωμένης κοινωνικής αντίληψης, συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες (Guli et al., 2013; Lee et al., 2015).

6.2.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Σε αυτό το σημείο παρατίθενται ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το πρόγραμμα της έρευνας, μετά το τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης και ακολουθεί ανάλυση των αποτελεσμάτων. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις παρατίθενται αυτούσιες στο Παράρτημα.

Πρώτο ερώτημα

Πιστεύεις ότι η δημιουργία της ψηφιακής παράστασης σου δημιούργησε άγχος και φόβο ή ήταν κάτι που έκανες με ευχαρίστηση; Μπορείς να δικαιολογήσεις την άποψή σου;

Ενδεικτικές απαντήσεις συμμετεχόντων

-Όχι, ούτε με άγχωσε ούτε με φόβισε. Να σας πω την αλήθεια μου άρεσε κιόλας, γιατί ήταν διασκεδαστικό. Ήθελα μάλιστα να πειραματιστώ, γιατί είχα πάρει και πιο μικρός φιγούρες και μου άρεσε.

- Ήταν κάτι που έκανα με ευχαρίστηση, το διασκεδάσα αρκετά και ειδικά όταν τα παιδιά είχαν χιούμορ γελούσαμε όλοι μαζί.

- Λίγο άγχος επειδή φοβόμουνα μήπως κάνω κάτι λάθος, μήπως κολλήσω.

- Εντάξει το έκανα με ευχαρίστηση. Στην αρχή δεν ήξερα τι ήταν, οπότε αγχώθηκα λίγο, αλλά στη συνέχεια μας φάνηκε πολύ αστείο και ήταν εντάξει.

- Τίποτα από όλα αυτά, απλώς ήταν αστείο, διασκεδαστικό και ήταν ωραίο που το κάναμε με όλη την τάξη.

Ανάλυση των απαντήσεων

Όπως φαίνεται και παραπάνω από τις ενδεικτικές απαντήσεις, όλοι οι συμμετέχοντες έδωσαν θετικές απαντήσεις σχετικά με το πρόγραμμα. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι τους φάνηκε ευχάριστο και διασκεδαστικό. Πέντε συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αγχώθηκαν μόνο στην αρχή,

καθώς αρχικά τους ήταν κάτι άγνωστο, όμως στη συνέχεια το απόλαυσαν. Στην ερώτηση γιατί τους φάνηκε διασκεδαστικό, οι περισσότεροι εστίασαν στην ομαδική φύση της δραστηριότητας, καθώς μέσω του προγράμματος εκφράστηκαν, γέλασαν και ήρθαν συναισθηματικά κοντά μεταξύ τους.

Λεύτερο ερώτημα

Πιστεύεις ότι η δημιουργία της ψηφιακής παράστασης σε βοήθησε να αντιμετωπίζεις ευκολότερα τις φοβίες σου; Μπορείς να δικαιολογήσεις την άποψή σου;

Ενδεικτικές απαντήσεις συμμετεχόντων

- *Ναι με έκανε να αντιμετωπίζω κάποιους φόβους, όπως για παράδειγμα την υσφοβία, γιατί το κάναμε διασκεδαστικό με τα υπόλοιπα παιδιά και γελούσαμε. Επίσης επειδή ήταν τα υπόλοιπα παιδιά εκεί, ένιωθα ότι δεν ήμουν μόνος σε όλο αυτό.*

- *Ναι γιατί αισθάνθηκα πιο ελεύθερα που τώρα έμαθα ότι και άλλα παιδιά έχουν φοβίες και αισθάνομαι καλύτερα γιατί δεν αισθάνομαι πια μόνος.*

- *Λίγο, γιατί και τώρα κοιτάζω μερικές φορές κάτω από το κρεβάτι, αλλά δεν βλέπω τίποτα και κοιμάμαι μία χαρά. Μάλλον με βοήθησαν τα λόγια του Καραγκιόζη.*

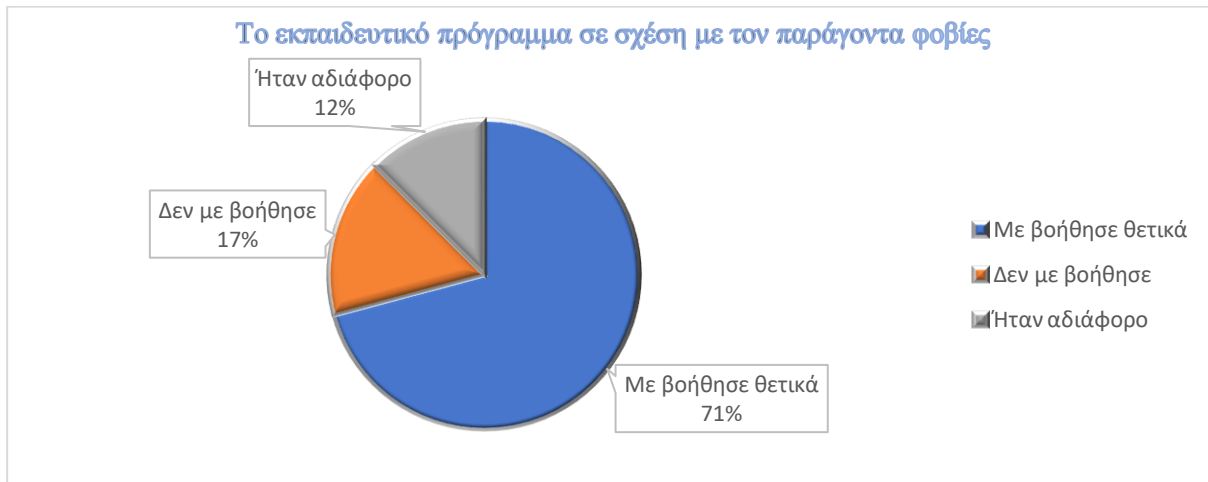
- *Ναι δεν φοβάμαι πλέον τους σεισμούς. Γιατί μίλησα για τη φοβία μου. Είχα ξαναμιλήσει αλλά δεν μου είχαν δώσει απαντήσεις. Μου φάνηκε χρήσιμο που μίλησα μπροστά στους συμμαθητές μου, γιατί μου έδωσαν και αυτοί απαντήσεις.*

- *Με βοήθησε πάρα πολύ γιατί «ανοίχτηκα».*

Ανάλυση των απαντήσεων

Με βάση τις απαντήσεις, οι 17 από τους 24 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επηρεάστηκαν θετικά από το πρόγραμμα σχετικά με τις φοβίες τους και τους βοήθησε να τις αντιμετωπίζουν ευκολότερα, 4 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν τους βοήθησε, ενώ 3 ότι τους ήταν αδιάφορο ως προς τον συγκεκριμένο παράγοντα. Όσοι δήλωσαν ότι επηρεάστηκαν θετικά, εστίασαν στο γεγονός ότι μπόρεσαν να εκφραστούν σχετικά με τους φόβους, ενώ μέχρι τότε δεν είχαν την ευκαιρία να το κάνουν στο σύνολο της τάξης. Επιπλέον ένιωσαν οικεία με το να γνωρίζουν ότι υπάρχουν και άλλα άτομα με τις ίδιες φοβίες, ώστε να βρουν κοινό τρόπο αντιμετώπισης. Άλλοι μαθητές δήλωσαν ότι τους βοήθησαν τα λόγια του Καραγκιόζη (ψυχολόγου) και αρκετοί ότι βοηθήθηκαν από το ευχάριστο και διασκεδαστικό περιβάλλον του προγράμματος, ώστε να απομυθοποιήσουν τους φόβους τους. Δύο από τους τέσσερις μαθητες δήλωσαν ότι είχαν

φοβίες, αλλά το πρόγραμμα δεν τους βοήθησε, ενώ δύο ότι δεν είχαν φοβίες έτσι και αλλιώς ή ήταν μικρής έντασης γενικότερα.



Γράφημα 6.10 Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε σχέση με τον παράγοντα φοβίες (με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στις ημιδομημένες συνεντεύξεις).

Τρίτο ερώτημα

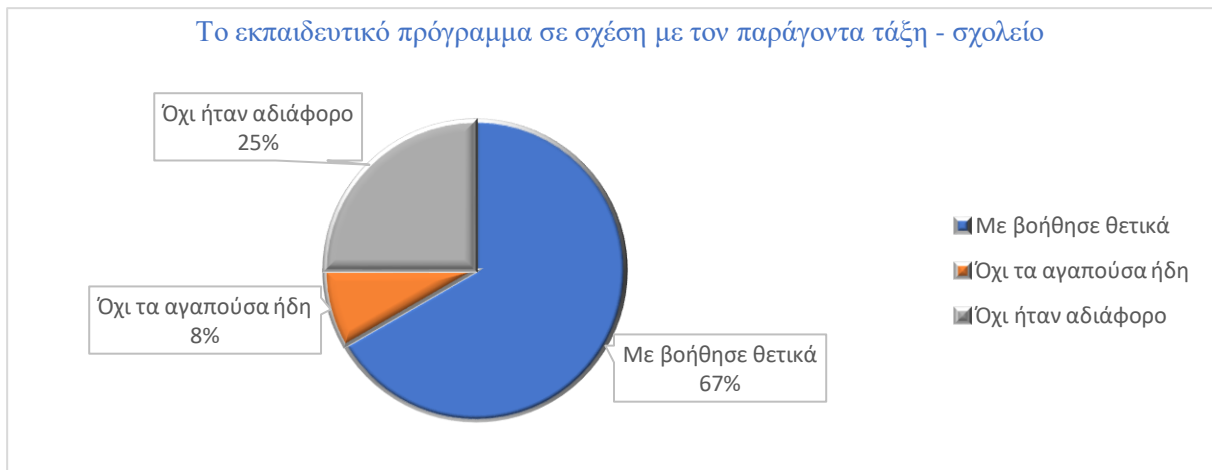
Πιστεύεις ότι η δημιουργία της ψηφιακής παράστασης σε βοήθησε να αγαπήσεις περισσότερο την τάξη και το σχολείο σου; Μπορείς να δικαιολογήσεις την άποψή σου;

Ενδεικτικές απαντήσεις συμμετεχόντων

- Με βοήθησε να μη φοβάμαι την τάξη και να γνωρίζω καλύτερα τους συμμαθητές μου. Να έρθω πιο κοντά μαζί τους.
- Ναι γιατί δεν ήταν κανονικό μάθημα και μου έκανε να αγαπήσω την τάξη μου γιατί γελούσα.
- Με βοήθησε λίγο, γιατί τόσα χρόνια ήταν βαρετά, ενώ τώρα μου άρεσε. Ήταν πρωτότυπο.
- Βασικά ήδη το αγαπούσα.
- Όχι, το αγαπάω κανονικά όπως τις άλλες μέρες.

Ανάλυση των απαντήσεων

Με βάση τις απαντήσεις 16 μαθητές δήλωσαν ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε να αγαπήσουν την τάξη και το σχολείο τους. Οι λόγοι ήταν ότι τους έδωσε την ευκαιρία να συνεργαστούν, να εκφραστούν, να γελάσουν, να παίξουν, να μάθουν τις φοβίες των άλλων, ώστε πλέον να μην νιώθουν μειονεκτικά και ότι δεν ήταν βαρετό μάθημα, αλλά κάτι πρωτότυπο. Δύο μαθητές δήλωσαν ότι δεν τους επηρέασε, καθώς ήδη αγαπούσαν το σχολείο και την τάξη τους, ενώ 6 μαθητές ότι στον παράγοντα αυτό, τους ήταν αδιάφορο.



Γράφημα 6.11 Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε σχέση με τον παράγοντα τάξη - σχολείο (με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στις ημιδομημένες συνεντεύξεις).

Τέταρτο ερώτημα

Πιστεύεις ότι η δημιουργία της ψηφιακής παράστασης σε βοήθησε να συνεργάζεσαι περισσότερο με τους συμμαθητές και να νιώθεις οικεία μαζί τους; Μπορείς να δικαιολογήσεις την άποψή σου;

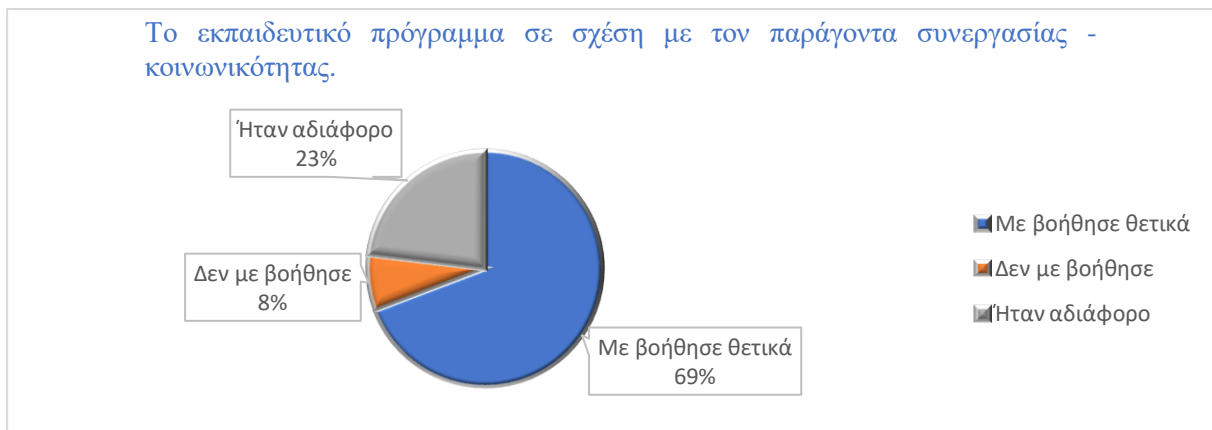
Ενδεικτικές απαντήσεις συμμετεχόντων

- *Ναι, μάλιστα μας έδωσε κίνητρο να το συνεχίσουμε και εκτός σχολείου.*
- *Ναι γιατί ήμουν κοντά με τα υπόλοιπα παιδιά και γελούσαμε όλοι μαζί. Ντρεπόμουν όμως γιατί δεν μιλάω πολύ καλά Ελληνικά.*
- *Ναι γιατί το έκανα και με άλλα παιδιά, που δεν έχω κάνει ποτέ κάτι και κατάλαβα ότι είναι έμπιστα και εκφραστήκαμε όλοι μαζί.*
- *Με κάποια άτομα, όχι όμως με όλα. Αλλά μου άρεσε που με το πρόγραμμα συνεργάστηκα με άτομα τα οποία δεν είχα συνεργαστεί ζανά.*
- *Ένιωσα καλύτερα, αλλά έτσι κι αλλιώς συνεργαζόμασταν πάντα.*

Ανάλυση των απαντήσεων

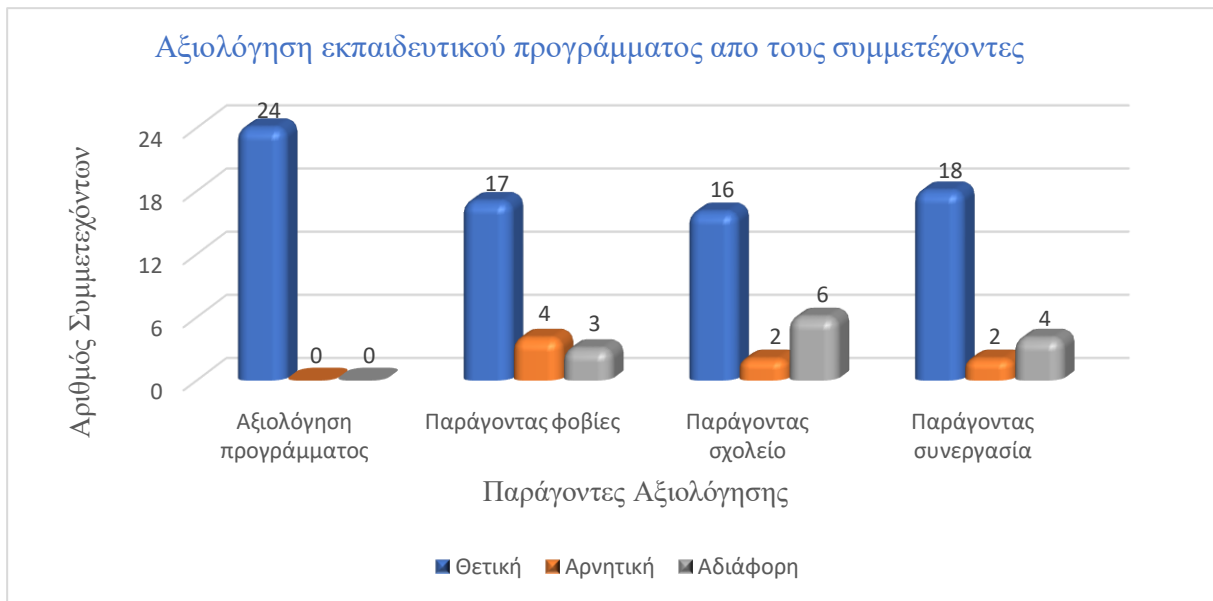
Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, 18 μαθητές δήλωσαν ότι επηρεάστηκαν θετικά από το πρόγραμμα ως προς τους παράγοντες συνεργασία και κοινωνικότητα. Οι λόγοι που πιστεύουν ότι τους βοήθησε είναι γιατί τώρα γνωρίζουν τις φοβίες των υπολοίπων, νιώθουν οικεία μαζί τους, δεν τους ντρέπονται πια, ήταν μια αρχή για νέες συνεργασίες με παιδιά που δεν το συνήθιζαν, κατάλαβαν ότι πολλοί στην τάξη είναι έμπιστοι, συνηθιστοποίησαν ότι τα καταφέρνουν καλύτερα ομαδικά, βρίσκουν από κοινού λύσεις στα προβλήματά τους, γέλασαν

και διασκέδασαν μαζί, βρήκαν ίδια ενδιαφέροντα, απέκτησαν κίνητρο να συνεχίσουν και εκτός σχολείου και κατανόησαν τον τρόπο που σκέφτονται οι άλλοι. Τέσσερις μαθητές δήλωσαν ότι τους ήταν αδιάφορο, καθώς είχαν ήδη καλή συνεργασία με τους συμμαθητές τους, ενώ δύο μαθητές δήλωσαν ότι δεν τους βοήθησε, χωρίς να απαντήσουν γιατί.



Γράφημα 6.12 Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε σχέση με τον παράγοντα τάξη - σχολείο (με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στις ημιδομημένες συνεντεύξεις).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν θετικά σε μεγάλο ποσοστό τις ψηφιακές θεατρικές δραστηριότητες, αλλά και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι με βάση τις παρατηρήσεις, όλοι οι μαθητές συμμετείχαν ευχάριστα στις δράσεις και στις συνεντεύξεις, δεν υπήρξε καμία αποχώρηση, ενώ ο ερευνητής δεν επιδίωξε με ενδιάμεσα ερωτήματα να κατευθύνει σε θετικές γνώμες, όσους μαθητές δήλωσαν το αντίθετο για το πρόγραμμα ή τους ήταν αδιάφορο. Αντιμετωπίστηκαν τόσο οι ίδιοι, όσο και τα αποτελέσματα, δημοκρατικά, με τιμιότητα και σεβασμό στις προσωπικότητές τους. Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα δεδομένα των ημιδομημένων συνεντεύξεων με βάση τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που είχε θέσει ο ερευνητής πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση.



Γράφημα 6.13 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος από τους συμμετέχοντες (με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στις ημιδομημένες συνεντεύξεις).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συζήτηση και Συμπεράσματα

7.1 Συσχετισμός αποτελεσμάτων με προηγούμενες έρευνες

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει εάν το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να συμβάλει θετικά στην διαχείριση φοβιών σε παιδιά μέσης ηλικίας (Δημοτικού Σχολείου). Αναλυτικότερα με βάση το εργαλείο της έρευνας εξετάστηκαν μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος: α) η διαχείριση των φοβιών τους, β) η διαχείριση και ο κατευνασμός αρνητικών συναισθημάτων, η ενδυνάμωση, η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση (ενίσχυση του συναισθηματικού τους κόσμου) και η κατάκτηση εσωτερικής ισορροπίας και ηρεμίας, γ) η βελτίωση της κοινωνικής τους συστολής, μέσω της δημιουργίας ενός ασφαλούς πλαισίου έκθεσης και επικοινωνίας σε κοινό.

Από τις αρχικές αναλύσεις των ποιοτικών αποτελεσμάτων (παρατήρηση, ημερολόγιο, άτυπες συζητήσεις) διαφαίνονταν οι πρώτες θετικές ενδείξεις στις ερευνητικές υποθέσεις. Θεωρήθηκε όμως απαραίτητο από τον ερευνητή τα αποτελέσματα να είναι και μετρήσιμα, ώστε μέσω της τριγωνοποίησης, να διασφαλιστεί η εγκυρότητά τους. Έτσι μετά την ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές υποθέσεις. Συγκεκριμένα τα ποσοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος, μέσω ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών μπορεί να βοηθήσει μαθητές Δημοτικού σχολείου να διαχειρίζονται πιο εύκολα τις φοβίες τους, καθώς δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον έκφρασης και έκθεσης. Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (φοβικά συναισθήματα) συμφωνεί και επιβεβαιώνει την έρευνα της Μπεκιάρη (2019), παρόλο που χρησιμοποιήθηκε διαφορετικό ερωτηματολόγιο (Screen for Child Anxiety Related Disorders, SCARED), καθώς και στις δύο μελέτες οι μαθητές έμαθαν να αναγνωρίζουν και να παραδέχονται τα άγχη, τα αρνητικά τους συναισθήματα και τις φοβίες τους και μέσω των διασκεδαστικών τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος, να τις απομυθοποιούν και να τις διαχειρίζονται πιο εύκολα. Τα ποσοτικά ευρήματα των δύο ερευνών δεν συγκλίνουν στους παράγοντες άγχος αποχωρισμού, κοινωνική φοβία και σχολική αποφυγή, καθώς στην έρευνα της Μπεκιάρη (2019) τα δεδομένα δεν έδειξαν κάποια βελτίωση μέσω των παρεμβάσεων, ενώ στην παρούσα έρευνα τα ποσοτικά δεδομένα έδειξαν βελτίωση και ιδιαίτερα στον παράγοντα σχολική αποφυγή. Τα ποιοτικά δεδομένα όμως και των δύο ερευνών συμφωνούν και στους 3 συγκεκριμένους παράγοντες.

Με βάση το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες, τα δεδομένα έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό δράμα ενισχύει τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, καθώς

επιταχύνει την απελευθέρωσή τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να φανερώσουν τον πραγματικό τους εαυτό. Μέσα από τη γνήσια αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, τους οδηγεί στην αυτογνωσία. Τους δίνει το ερέθισμα, μέσα από τους διάφορους ρόλους που υποδύονται να αναπτύξουν πολλές ικανότητες, να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, να εκτονωθούν, να σκεφτούν και να βρουν λύσεις. Συμφωνώντας με τα ποιοτικά δεδομένα στην έρευνα της Φλέτσιου (2018), το εκπαιδευτικό δράμα βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες, ώστε να διαχειρίζονται αρνητικά συναισθήματα, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν στο μέλλον. Παράλληλα τα αποτελέσματα συμφωνούν με τις έρευνες της Βλασοπούλου (2019) και Μπακοπούλου (2017), καθώς μέσω του εκπαιδευτικού δράματος τα παιδιά χαμηλών τόνων βρήκαν πεδίο έκφρασης, ενώ ζωηρά παιδιά βρήκαν δημιουργικό τρόπο διοχέτευσης της ενέργειάς τους. Βήμα έκφρασης βρήκαν και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ εξομαλύνθηκαν στοιχεία ρατσισμού και σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον βελτιώθηκε η αυτοεικόνα των συμμετεχόντων και σε προσωπικό επίπεδο αλλά και μέσα στην ομάδα και αυξήθηκε η ικανότητα ανάληψης ρόλων. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι συνειδητοποίησαν και πίστεψαν στις ικανότητές τους, καλλιέργησαν τον αυτοσεβασμό και απέκτησαν καλύτερη αυτοεικόνα μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων, εμπειριών, επιβεβαιώνοντας τις έρευνες των Wright (2006), Hefferon (2000) και του Τσιάρα (2012). Οι μαθητές μπήκαν στη θέση των βασικών ρόλων του θεάτρου σκιών, ταυτίστηκαν μαζί τους και ένιωσαν την ανάγκη να αναλάβουν την ευθύνη να διαχειριστούν τα δικά τους διλήμματα και να πάρουν υπεύθυνες αποφάσεις αντί για εκείνους, δεχόμενοι και τις συνέπειες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Έτσι οι συμμετέχοντες καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση, όπως παρατήρησε και η Παπαδημητρίου στην έρευνά της (2019). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι η υλοποίηση του Εκπαιδευτικού δράματος συνέβαλε στο να γνωρίσουν οι μαθητές καλύτερα τον εαυτό τους, επιβεβαιώνοντας τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) και Άλκηστη (1989) και να αναγνωρίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του χαρακτήρα τους, συνειδητοποιώντας τι είναι αυτό που χρειάζεται να αλλάξουν ή να ενδυναμώσουν, προκειμένου να είναι ψυχοσυναισθηματικά πιο υγιείς. Όπως συνέβη και με τις έρευνες των Cicek και Palavan (2015), της Lin (2010) και του Wilson (2001), η ολοκλήρωση του προγράμματος δημιούργησε στους συμμετέχοντες την ανάγκη να ισχυροποιήσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να εμφανίσουν κρυμμένες δυνάμεις του χαρακτήρα τους και ατομικές τους δεξιότητες.

Σχετικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα (κοινωνική συστολή) με βάση τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα, μέσω της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης, ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση

και η αυτοπεποίθησή τους, καθώς έμαθαν να εκφράζονται και να συνεργάζονται ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας, να μοιράζονται σκέψεις και ιδέες, να βρίσκουν λύσεις και να παίρνουν αποφάσεις. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, με βάση τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, αλλά και τις μετρήσεις των ερωτηματολογίων, να μειωθεί η κοινωνική τους συστολή. Το ασφαλές περιβάλλον των ψηφιακών θεατρικών δραστηριοτήτων, αλλά και το περιεχόμενο της ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών, τους βοήθησε περισσότερο σε σχέση με τα άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, να αντιληφθούν ότι μοιράζονται με τους συμμαθητές τους παρόμοια άγχη και φοβίες, ώστε να μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να τα κοινοποιούν.

Τα ευρήματα για το 3^ο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώνουν τις περισσότερες σχετικές έρευνες που έχουν γίνει στον ελλαδικό χώρο. Συγκεκριμένα τα ποσοτικά δεδομένα στην έρευνα της Κοντογεώργη (2020) έδειξαν μείωση στα ποσοστά κοινωνικής συστολής των συμμετεχόντων μετά από παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος κατά 13,07%, συμφωνώντας με την παρούσα έρευνα (μείωση κατά 3,6 %) , ενώ ταυτόχρονα συμφωνούν και τα ποιοτικά αποτελέσματα των δύο ερευνών. Παράλληλα η παρούσα έρευνα συμφωνεί και με την έρευνα της Κουτρουφίνη (2017) ως προς την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας μέσω του δραματικού παιχνιδιού, καθώς ο ερευνητικός πληθυσμός, αν και διαφορετικός σε μέγεθος, έδειξε βελτίωση και στους τέσσερις παράγοντες που συνθέτουν την κοινωνική ικανότητα (συνεργατικότητα, ενσυναίσθηση, παρορμητικότητα, πρόκληση αναταραχής) έχοντας μνηθεί αποτελεσματικά στις τεχνικές του δραματικού παιχνιδιού.

Συγκεφαλαιώνοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν μεταξύ τους και οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η επιλογή εκπαιδευτικού δράματος σε πρόγραμμα παρέμβασης, λειτούργησε θετικά στην διαχείριση φοβιών σε παιδιά μέσης ηλικίας. Κατά συνέπεια τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την κύρια αλλά και τις δευτερεύουσες ερευνητικές υποθέσεις. Παράλληλα όμως αναδύθηκαν σοβαροί προβληματισμοί για περαιτέρω μελέτη οι οποίοι απασχολούσαν τους μαθητές, όπως ότι πολλοί συμμετέχοντες σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, δεν είχαν την ευκαιρία μέχρι τότε να εκφράσουν εμπειριστατωμένα τα άγχη και τις φοβίες τους στο σχολικό και οικογενειακό τους περιβάλλον.

7.2 Περιορισμοί της έρευνας

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι στην συγκεκριμένη έρευνα υπήρχε ένα πλαίσιο περιορισμών. Συγκεκριμένα ο μεγαλύτερος περιορισμός ήταν το μικρό σχετικά δείγμα, καθώς αποτελούνταν από 24 μαθητές. Αυτός ήταν ο λόγος που προτιμήθηκε από τον ερευνητή να μην υπάρχει ομάδα

ελέγχου, ώστε να υπάρχουν περισσότερα δεδομένα από μια αποκλειστικά πειραματική ομάδα. Συνεπώς μπορεί το συγκεκριμένο δείγμα να λειτουργεί περιοριστικά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερες ομάδες πληθυσμών, όμως στη συγκεκριμένη πειραματική ομάδα είχε έγκυρα και ικανοποιητικά αποτελέσματα, παρέχοντας θετικές ενδείξεις για εφαρμογή τους σε ευρύτερες ομάδες.

Επιπλέον, ενώ ο αριθμός των παρεμβάσεων (12) κρίθηκε εκ του αποτελέσματος αρκετός, εντούτοις η χρονική διάρκειά τους (45 λεπτά κάθε παρέμβαση) περιόρισε τη δομή και πιθανόν τη λειτουργία τους, ενώ ενδεχομένως να περιόρισε και τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων στις δραματικές δραστηριότητες.

Ένας ακόμη περιορισμός σχετίζεται με το εργαλείο μέτρησης των ποσοτικών δεδομένων και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο αυτό - αναφοράς παιδικών φοβιών, καθώς ενδέχεται οι απαντήσεις των μαθητών να ήταν τυχαίες, μεροληπτικές ή πιο θετικές, ώστε να είναι κοινωνικά αποδεκτές, παρόλο που γνώριζαν εκ των προτέρων ότι ήταν ανώνυμες.

7.3 Συνεισφορά έρευνας

Αυτή η ερευνητική μελέτη σχεδιάστηκε για να εξετάσει αν ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να συμβάλει θετικά στην αντιμετώπιση παιδικών φοβιών σε μαθητές παιδικής ηλικίας. Παρά τους περιορισμούς, η ανάλυση των δεδομένων επιβεβαιώνει ότι μια τέτοια παρέμβαση μπορεί να συμβάλει θετικά στην ενσυναίσθηση, έκφραση, ενδυνάμωση, αυτοπεποίθηση και κοινωνικότητά τους, με βάση τα οποία μπορούν πιο εύκολα να διαχειρίζονται κάποιες από τις φοβίες τους.

Προγενέστερες σχετικές ερευνητικές μελέτες είχαν διερευνήσει άλλες παράμετρος όπως την παιδική ντροπαλότητα, την κοινωνική συστολή, την ενσυναίσθηση ή και άλλες ηλιακές ομάδες. Πιθανότατα για πρώτη φορά δημοσιεύονται συμπεράσματα, μετά από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε ελληνικά σχολεία, που εστιάζουν αποκλειστικά στον παράγοντα παιδικές φοβίες και επικεντρώνονται σε μαθητές ηλικίας 11 - 12 ετών, διευρύνοντας έτσι την βιβλιογραφία.

Η παρούσα έρευνα δύναται να συμβάλει στη συνεισφορά γνώσης και να ενισχύσει την «εργαλειοθήκη» εκπαιδευτικών και γονιών (παιχνίδια ρόλων, ψηφιακή αφήγηση, αυτοσχεδιασμοί κ.α.), προκειμένου να δημιουργούν πιο διασκεδαστικά, οικεία και ασφαλή περιβάλλοντα έκφρασης και μάθησης. Επιπλέον μέσω της παρούσας έρευνας, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προωθείται ως ένα μέσο ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης, προσωπικής εξέλιξης, αυτοβελτίωσης και κοινωνικοποίησης. Αποτελεί ένα μικρό λιθαράκι στη σχετική

βιβλιογραφία και στην εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης αγχωδών και φοβικών συναισθημάτων των παιδιών.

7.4 Μελλοντικές κατευθύνσεις

Η παρούσα μελέτη ευελπιστεί να αποτελέσει ερέθισμα και κινητήριο μοχλό για περαιτέρω προβληματισμό, που θα οδηγήσει σε μελλοντικές έρευνες, ώστε να αναδειχθούν στην πράξη, στο σύνολό τους, οι ευεργετικές ψυχοπαιδαγωγικές ιδιότητες του εκπαιδευτικού δράματος.

Με βάση τους περιορισμούς των ευρημάτων, οι μελλοντικές έρευνες θα ήταν σκόπιμο να συμπεριλάβουν ένα μεγαλύτερο, πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, το οποίο θα επιτρέπει τη δημιουργία ευρείας πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, ώστε τα συμπεράσματα να είναι πιο ασφαλή και να μπορούν να γενικευτούν. Επίσης θα ήταν χρήσιμο ένα μελλοντικό δείγμα να περιλαμβάνει μαθητές από διάφορες περιοχές της χώρας. Επιπλέον θα είχε ενδιαφέρον να επεκταθεί και σε άλλες ομάδες, όπως άτομα με κάποια αναπηρία, παιδιά που βιώνουν κάποιον κοινωνικό αποκλεισμό ή έχουν κάποια ιδιαιτερότητα (παιδιά με ειδικές ανάγκες, αυτισμό, δυσλεξία κ.α.).

Παράλληλα θα ήταν χρήσιμο, σε μελλοντικές έρευνες να συλλεχθούν επαναληπτικά τα ποσοτικά δεδομένα, μέσω ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες, ώστε να φανεί αν οι ψυχοπαιδαγωγικές ωφέλειες του εκπαιδευτικού δράματος σε σχέση με τα φοβικά συναισθήματα, έχουν διάρκεια σε βάθος χρόνου. Ενδιαφέρον θα είχε επίσης να καταγραφούν οι απόψεις και οι παρατηρήσεις εκπαιδευτικών και γονιών, σχετικά με τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων και την ικανότητα διαχείρισης των φοβιών τους μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, ώστε να διασφαλιστούν πιο αντικειμενικά ευρήματα.

Υπάρχει η αισιοδοξία ότι τα ευρήματα της έρευνας θα εμπνεύσουν και άλλους μελετητές να διερευνήσουν το συγκεκριμένο ή σχετικά θέματα, βοηθώντας τα παιδιά να προχωρήσουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο μέλλον, μέσα σε ένα κόσμο που δείχνει ολοένα να φοβάται περισσότερο αυτό που ο ίδιος δημιούργησε.

7.5 Επίλογος

Η παρούσα εργασία είχε στόχο να εξετάσει εάν ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να βοηθήσει μαθητές μέσης ηλικίας να διαχειρίζονται ευκολότερα τις φοβίες τους. Το πρόγραμμα, βάση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων, είχε θετική επίδραση τόσο σε αυτόν τον παράγοντα, όσο και στους επιμέρους.

Απώτερος στόχος του ερευνητή μέσα από αυτή τη διαδικασία, ήταν να προσθέσει ένα μικρό λιθαράκι στη βιβλιογραφία για τις παιδαγωγικές ωφέλειες του εκπαιδευτικού δράματος. Να αναδείξει και να επιβεβαιώσει τα πλεονεκτήματα των τεχνικών του δράματος κυρίως στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητάς των παιδιών και γενικότερα στη διασφάλιση της ψυχικής τους υγείας. Ο ίδιος πιστεύει ότι πριν και πάνω απ' όλα ένα παιδί θα πρέπει να είναι ευτυχισμένο, τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και έξω από αυτό, συνεπώς ο εκπαιδευτικός έχει ηθικό χρέος να ερευνά συνεχώς τρόπους ώστε να το επιτύχει. Πιστεύει σε ένα σχολείο που παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους και δεν περιθωριοποιεί κανέναν μαθητή. Κάθε διδασκαλία στην τάξη πρέπει να δανείζεται στοιχεία της δραματικής τέχνης, κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να υποδύεται ρόλους και κάθε μαθητής πρέπει να συμμετέχει στην παράσταση - μάθημα. Έτσι με το τέλος της εργασίας, επιβεβαιώθηκαν οι προσωπικές του υποψίες, ότι όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται σε μεγάλο βαθμό, μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Η ερευνητική διαδικασία αποτέλεσε για τον ερευνητή μια ξεχωριστή εμπειρία, ένα χαρούμενο ταξίδι στη γνώση, μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους ξεχωριστούς μικρούς του ήρωες. Τον βοήθησε να συνειδητοποιήσει ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι πολλά περισσότερα από ένα θεατρικό δρώμενο σε κάποια σχολική εορτή και την ανάγκη μεγαλύτερης ένταξης της Θεατρικής Αγωγής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των ελληνικών σχολείων. Περισσότερο από όλα όμως του καλλιέργησε την επιθυμία να συνεχίσει το ταξίδι της έρευνας, με πυξίδα την ευτυχία των μικρών του ηρώων, των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγραφιώτης, Θ. (2008). *Το Νεοελληνικό Θέατρο Σκιών ως μέσο αγωγής των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Αλκηστις, (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1982). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.
- Αντωνούρης, Ν. (2019). *Οι τεχνικές του δράματος και οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως μέσα διδασκαλίας* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε από <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/19710>
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baldwin, P. (2009). Το δράμα στην εκπαίδευση – απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνης* (σσ. 94-103). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ανάκτηση από <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/Sto%20Kentro%20Tis%20Skinis/Gr/81-152s.pdf>
- Βαρδάρη, Σ. (2019). *Το συναίσθημα του φόβου στην προσχολική ηλικία. Ανίχνευση των παιδικών φόβων και των τρόπων έκφρασής τους σε παιδιά και γονείς* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Βασιλειάδης Γ. (2006). *Animation, Ιστορία Και Αισθητική Του Κινουμένου Σχεδίου*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Βλασοπούλου, Α. (2019). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) ως μέσο για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της Γ΄ τάξης στο 92ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5470>
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς* (μτφ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1998).
- Βοσινάκης, Σ. (2015). *Εικονικοί κόσμοι* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/3187>
- Γιαννάκη, Ε. (2021). *Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών μέσης παιδικής ηλικίας σε αντίξοες συνθήκες: Μια έρευνα δράσης στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Θεατρικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Γιαννακοπούλου, Α. (2020). *Οι αφηγήσεις - δραματοποιήσεις παραμυθιών ως μέσο καταπολέμησης του Κοινωνικού Άγχους παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Γκερλεκτσή, Θ. (2015). Η συμβολή των δραματικών μεθοδολογιών και συγκεκριμένα της διερευνητικής δραματοποίησης στη δημιουργική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών

- στην εκπαίδευση. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ* (σσ. 345-356). Αθήνα: ΘΑΛΗΣ «Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία». Ανακτήθηκε από www.theduarte.org.
- Γκόβας, Ν. (2007). Θέατρο και Εκπαίδευση: Αναζητώντας Έναν Κοινό Τόπο. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη. Πρακτικά Επιστημονικών Ημερίδων* (σσ. 117-125). Αθήνα: Παπαζήση.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφ. Μητσοπούλου, Χρ., & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Σχολική Ηλικία. Β' Τόμ.* (Επιμ.: Ζ. Μπαμπλέκου, Μτφρ.: Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995).
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο. Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Creswell, W. J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Δαράκη, Π. (1992). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί - Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΟΕΔΒ
- Δαφιώτη, Θ. (2010). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Δημάκη - Ζώρα, Μαρία, «“Δι' εορτάς σχολείων και οικογενειών”»: ο Γρηγόριος Ξενόπουλος ως θεμελιωτής του θεάτρου για παιδιά στην Ελλάδα», ανακοίνωση στο 1^ο Διεθνές Πανιώνιο Συνέδριο (Κέρκυρα, 30/4-4/5/2014), υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου.
- Δημάκη-Ζώρα, Μ. (2015). «Συνέχειες και ρήξεις στην εξέλιξη του Θεάτρου για ανήλικους θεατές στην Ελλάδα». Πρακτικά Του Ε' Πανερωπαϊκού Συνεδρίου Της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, Ασυνέχειες, Ρήξεις Στον Ελληνικό Κόσμο (1204-2014): Οικονομία, Κοινωνία, Ιστορία, Λογοτεχνία», Επιμ. Κωνσταντίνος Α. Δημάδης, Τόμ. Δ', 361-373, 4, 361-373.
- Dominick, R. J., & Wimmer, D. R. (2014). *Έρευνα στα ΜΜΕ. Εισαγωγή* (Μτφρ. Η. Οικονόμου & Ε. Δημητριάδου, Επιμ. Α. Γαρδικιώτης). Αθήνα: Πεδίο.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζεβελάκη, Α. (2021). *Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης των μαθητών της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε Δημοτικό σχολείο της Αθήνας* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

- Ζιούδρου, Ε. (2017). *Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο ανάπτυξης της συλλογικής ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Μια έρευνα δράσης σε μια ομάδα προ νηπίων στον πρότυπο ιδιωτικό παιδικό σταθμό Θεσσαλονίκης Γαλήνη* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, μτφ. Μεγαλούδη, Φ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995).
- Herbert, M. (1989). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας*. Επόπτης ελληνική έκδοση: Παρασκευόπουλος, α΄ τόμος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.4
- Θεόδωρος Α. Γραμματάς, *Η σχολική θεατρική παράσταση: οδηγός για εκπαιδευτικούς: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα Ατραπός, 2007, σσ.42-43.
- Ιεροδιακόνου, Χ. (1991). *Ψυχικά Προβλήματα στα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Μαστορίδη.
- Ιωάννου, Γ. (1995). *Ο Καραγκιόζης Τόμος Α*. Αθήνα: Εστία.
- Ιωάννου, Γ. (1995). *Ο Καραγκιόζης Τόμος Β*. Αθήνα: Εστία.
- Ιωάννου, Γ. (1995). *Ο Καραγκιόζης Τόμος Γ*. Αθήνα: Εστία.
- Ιωάννου, Π. (2009). *Ο Μαγικός κόσμος του Καραγκιόζη*. Αθήνα: Ελεύθερος τύπος.
- Καγγελάρη, Δ. (1995). «Από το “Παιδικό Θέατρο” του ’30 στο “Θέατρο για Παιδιά” του ’70». Στο: Ξ. Καλογεροπούλου (επιμ.), *Θέατρο για Παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός* (2^η εκδ.), Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα, Αθήνα σ. 14-22
- Καϊλα, Μ., Ξανθάκου Γ., Πολεμικός Ν. (1994). *Η σχολική φοβία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καϊμη, Τ. (1990). *Καραγκιόζης*. Αθήνα: Γαβρηλίδη.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκης, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Δάρδανος.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Καραγιάννης, Θ. (2007). *Ο Βασίλης Ρώτας και το έργο του για παιδιά και εφήβους. Θέατρο - Ποίηση - Πεζογραφία - «Κλασικά Εικονογραφημένα»*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Καραγιάννης, Θ. (2013). *Ιστορία της δραματουργίας για παιδιά στην Ελλάδα (1871-1949) και την Κύπρο (1932-1949)*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Κατσαβού, Α. (2002) *Δημιουργώντας Θέατρο με Ποίηση στο μάθημα της ξένης γλώσσας, Θεατρομάθεια τ.4^ο*.
- Κατσαβού, Α. (2005). Παιδαγωγικό θέατρο - ορισμοί. *Περιοδικό Θεατρομάθεια*, 10. Ανακτήθηκε από https://theatromathia.blogspot.com/2016/05/blog-post_3.htm
- Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη.
- Κατσιμαλή, Γ. (2007), Το θέατρο της διασποράς και η διασπορά στο θέατρο: Γλωσσικά χαρακτηριστικά σε διαλέκτους, εθνολέκτους και κοινωνιολέκτους. Στο Τ. Μουδατσάκις (επιμ), *Θέατρο, Διασπορά κι Εκπαίδευση*. Πρακτικά Συμποσίου. Ρέθυμνο: 22-23 Ιουλίου.
- Κλαδάκη, Μ. (2010). 100 χρόνια παιδικό θέατρο: μια ιστορική αναδρομή του θεάτρου για παιδιά στην Ελλάδα από το 1900 ως το 2000. *Θέατρο και εκπαίδευση (IDEA Greece)*, τ.11, σσ 7-13.

- Κοντογεώργη, Α. (2020). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο μείωσης της κοινωνικής συστολής στο δημοτικό σχολείο. Μια έρευνα δράσης σε παιδιά δ' τάξης. (9 - 10 ετών)*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Διαθέσιμη από το αποθετήριο του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (Κωδ. 5895). Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5895>
- Κοντογιάννη, Α. (1984). *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (1989). *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*. Αθήνα: Άλκηστις.
- Κοντογιάννη, Α. (1992). *Κουκλο - Θέατρο σκιών*. Αθήνα: εκδόσεις Άλκηστις.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: 2000.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα - Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2011). *Κούκλο - Θέατρο Σκιών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοταρίδης, Ν. (2002). *Μάνθος Αθηναίος, Φιγούρες και σκηνικά του Θεάτρου Σκιών*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κουλουμπαρίτη, Α. (2005). Εφαρμογή της Διαθεματικής Προσέγγισης στα Προγράμματα Σπουδών στη Διδασκαλία και στα Σχολικά Βιβλία. *Νέα Παιδεία*, τχ. 116, σσ. 30- 44, Αθήνα 2005.
- Κουρετζής, Λ. (1990). *Το Θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουρκούτας, Η. (2000). *Ψυχοπαιδαγωγική παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς*. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις], Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Χειμερινό εξάμηνο, 2000 - 2001, Ρέθυμνο.
- Κουτρουφίνη, Δ. (2017). *Το δραματικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών του δημοτικού σχολείου: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές του 5ου δημοτικού σχολείου Ναυπλίου* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Κρασανάκης, Γ. (1993). *Οι φόβοι των εφήβων*. Ηράκλειο: εκδ. ίδιου.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* (σσ. 58 - 77). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής».
- Λιάπη, Ε. (2019). *Ψηφιακή δραματοποίηση και ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Liddell, H., & Scott, R. (1901). Δράμα. Στο Α. Κωνσταντινίδης (Επιμ.), *Μέγα λεξικόν της ελληνικής γλώσσης* (τόμος 1, σ. 647). Αθήνα: Γεωργακάς. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1843).
- Λόντος, Κ. (1955). *Η Ιστορία του Θεάτρου Νεότητας Ελλάδος. Η δημιουργία του-Η δράσις του-Η παγκόσμιος αναγνώρισίς του. Σελίδες άγνωστοι-Επίσημα έγγραφα. Φωτογραφία-Σκίτσα-Σκηναί*. Αθήνα.
- Μαγουλιώτης, Α. (1999). *Κουκλοθέατρο Ι, Πως Στήνεται ένα Έργο (Τρόποι-Είδη Πατρών)* (3η εκδ.). Αθήνα: Καστανιώτη.

- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή Παρατήρηση;» Η Έρευνα στη Σχολική Τάξη. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10, 5 - 19. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαμάση, Ε. (2022). *Από το πανί στην οθόνη: Ο Καραγκιόζης μέσα από την ψηφιακή αφήγηση* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Mc Bride, W., S. (1982). *Φόβος Λογικός και Παράλογος*, μτφρ. Θ. Μαλαμόπουλος. Αθήνα: Ουμάρι.
- Μεταξά, Α. (1971). *Θέατρο του Παιδιού*, τόμ. Α'. Αθήνα: Δωρικός
- Μιτεντζή, Ε. (2018). *Ανάπτυξη και χρήση πολυμεσικής εφαρμογής «Eshadow» για τη διδασκαλία του θεάτρου σκιών σε τάξη ΣΤ' Δημοτικού και την ανάδειξη των αντιλήψεων των μαθητών για τη σύνδεση του με το λαϊκό πολιτισμό* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Μιχαηλίδου, Ε. (2000). *Το άγχος της αγάπης* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εαρινό εξάμηνο, 2002-2003, Ρέθυμνο.
- Μόσχου, Χ. (2013). *Παρέμβαση μέσω Εκπαιδευτικού Δράματος: Ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα των συνομηλίκων* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Μουδατσάκις, Τ. Ε. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη, Το Θεατρικό Παιχνίδι, Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Προσέγγισης Αφηγηματικών Κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουδατσάκις, Τ. Ε. (2005). *Το θέατρο ως Πρακτική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μουμουτζής, Ν., Μωραΐτη, Α., Χριστουλάκης, Μ., Πιτσιλαδής, Α., Μαραγκουδάκης, Γ., Σηφάκης Γ. και Χριστοδουλάκης, Σ. (2015). "Διαθεματικές προσεγγίσεις ψηφιακής αφήγησης με το ψηφιακό θέατρο σκιών eShadow". Παρουσιάστηκε στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για το ΕΛ/ΛΑΚ στην Εκπαίδευση. Χανιά, Ελλάδα.
- Μούρη Ε. (2009). *Frame by frame*. Αθήνα: Nexus Publications S.A.
- Μπακοπούλου Μ. (2017). *Οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών ως τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της ΣΤ' τάξης στο 4ο Δημοτικό σχολείο Ναυπλίου*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Μπακονικόλα - Γεωργοπούλου, Χ. (1998). *Θέατρο και Σχολείο. Η Θεατρική Σχολική Δημιουργία* (Τόμος, 1ος). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς / Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπεκιάρη, Α. (2019). *Η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για τη διαχείριση των αγχωδών διαταραχών μαθητών της Δ' τάξης. Μια έρευνα δράσης στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Μπουλουγούρης, Γ. (1992). *Φοβίες και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρεντάνου, Κ. (2012). «Αλληλέγγυα» διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ. 281–291). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/19176http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20Gr/D11Mprendanou%20ndn%20Gr.pdf>
- Νέστορος, Ι. (1988). *Συνθετική Ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ξενόπουλος, Γ. (1926). *Παιδικόν θέατρον Β΄*. Αθήνα, Κολλάρος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο (Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης)*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (2015). *Γραπτές εργασίες - Μάθημα: «Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και επιστήμες της αγωγής»* (2^η έκδ.). Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παπαγιάννη, Μ. (2021). *Η Δραματική Τέχνη ως παιδαγωγική μέθοδος για την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αιγάλεω.
- Παπαδημητρίου, Χ. Κ. (2019). *Ενσυναίσθηση και Εκπαιδευτικό Δράμα στη μέση παιδική ηλικία: Η ενσυναίσθητική εμπειρία μαθητών του δημοτικού κατά την εφαρμογή δραματικών τεχνικών, στο πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής. Μια ποιοτική μελέτη* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Διαθέσιμη από το αποθετήριο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. (Κωδ. 2019-09-28T10:28:14Z). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42710>
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με Τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1994). *Λεξικό της ψυχολογίας*. Αθήνα: Δελής.
- Παπακώστα, Α. (2014). *Κώδικες επικοινωνίας στο θέατρο για παιδιά και νέους* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2003). *Οι φόβοι των μαθητών του δημοτικού σχολείου και οι επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην αναγνωστική τους ικανότητα* (Doctoral dissertation). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία* (3η εκδ.). Αθήνα: εκδ. ίδιου.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2009). *Κλινική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Πενίδης, Φ. (2010). *Ψηφιακός Καραγκιόζης. Η διατήρηση της παράδοσης του θεάτρου σκιών με την βοήθεια της τρισδιάστατης ψηφιακής απεικόνισης* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη.
- Πήλιουρας Π., Νιάρχου Ε., & Μαγαλιού Μ. (2020). «Το animation ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων». *Open Journal of Animation, Film and Interactive Media in Education and Culture*, 1(1). <https://doi.org/10.12681/afimec.24403>
- Ροντάρι, Τ. (1985). Η Γραμματική της Φαντασίας. Στο Χ. Αυγουστιανού (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Τέχνη να Επινόεις Ιστορίες*. (Γ. Κασαπίδης, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σγούρου. Ε., Σοφία, Σ. (2020). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών: Μια έρευνα - δράση του θεατρικού εργαστηρίου για παιδιά: Μικρός Βορράς, στη Θεσσαλονίκη* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

- Σέξτου, Π. (2003). *Δραματοποίηση. Το Βιβλίο Του Παιδαγωγού - Εμπυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. *Στο Πρακτικά Εργασιών του*, 2, 1558 - 1569.
- Σέρρη, Λ., (1991). *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του Παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριάντου Ι. (2016). *Κινούμενο σχέδιο και εκπαίδευση: Η animation ως όχημα δημιουργικότητας και εργαλείο μάθησης στο νηπιαγωγείο* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η Συμβολή Του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2004α). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2004β). *Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2006, Μάρτιος). Η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Ανακοίνωση στην *5η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο / Δράμα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η Αυτοσχέδια Θεατρική Έκφραση στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φλέτσιου, Θ. (2018). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων, Παιδικό βιβλίο και παιδαγωγικό υλικό* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/19176>
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση* (Μ. Κουλεντιανού, μτφ.). Εκδόσεις Gutenberg.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο* (Ε. Κανηρά, μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χουντουμάδη, Α. (1989). *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων*. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Χριστοδούλου, Β. (2019). *Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών και δραματικών τεχνικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Χριστόπουλος, Β. (2002). *Στο φως της ασετιλίνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Ξενογλωσση

- Akay, C. (2018). Digital Drama versus Digital Story: Do They Really Matter on Pre-Service EFL Teachers' Attitudes towards Instructional Technologies and Material Developing Skills. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(2), 431-462.
- Albers, P. (2007). *Finding the artist within: Creating and reading visual texts in the English language arts classroom*. International Reading Assoc.
- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III-R)*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.

- Anderson, M., Carroll, J. & Cameron, D. (Eds.) (2009). *Drama education with digital technology*. London: Continuum.
- Andrews J. D. (1966). Psychotherapy of phobias. *Psychological bulletin*, 66(6), 455–480. <https://doi.org/10.1037/h0023967>
- Argyle N.: «Panic Attacks in Chronic Schizophrenia». *Br. J. Psychiat.*, 1990, 175, 430-433.
- Attleboro Conference, III, 26 Οκτώβριος 1973.
- Aubusson, P. J., Harrison, A. G., & Richie, S. M. (2006). *Metaphor and analogy in science education*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Ayadi, K., Elhadji, Y. O., & Ferchichi, A. (2018, March). Prototype for Learning and Teaching Arabic Sign Language Using 3D Animations. In *2018 International Conference on Intelligent Autonomous Systems (ICoIAS)* (pp. 51-57). IEEE.
- Bainbridge, W. S. (2007). The scientific research potential of virtual worlds. *science*, 317(5837), 472-476.
- Baker, RS, & Yacef, K. (2009). The State of Educational Data Mining in 2009: A Review and Future Visions. *Journal of Educational Data Mining*, 1 (1), 3–17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3554657>
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2002). *Teaching Literacy through Drama*. London: Routledge.
- Ballenger, James C., et al. Alprazolam in panic disorder and agoraphobia: Results from a multicenter trial: I. Efficacy in short-term treatment. *Archives of general psychiatry*, 1988, 45.5: 413-422.
- Bamford, A. (2006). *The WOW factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann Munster.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banzato, M. (2014, July). Digital Storytelling and Key Skills: Problems and Opportunities. In *IFIP Conference on Information Technology in Educational Management* (pp. 233-246). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Barab, S., Thomas, M., Dodge, T., Carteaux, R., & Tuzan, H. (2005). Making learning fun: Quest Atlantis, a game without guns. *Educational Technology Research and Development*, 53(1), 86–107.
- Barak, M., Ashkar, T., Dori, Y.J. (2011). «Learning Science via Animated Movies: Its Effect on Students Thinking and Motivation. *Computers & Education*, 56(3), pp.839-846.
- Barker, P. (1968). "The inpatient treatment of school refusal", *British Journal of Medical Psychology*, 41, 381-387.
- Barlow, D.H. & Cerny, A.J. (1988). *Psychological Treatment of Panic*. Treatment manuals for practitioners. New York: Guilford Press.
- Barrs M., Barton, B., & Booth, D. (2012). *This book is not about drama...it's about new ways to inspire students*. Canada: Pembroke Publishers.
- Beal O (1998) *Assessing the creative abilities of primary school children*. PhD Thesis, University of Central Lancashire. Available at: <http://clock.uclan.ac.uk/7759/>.
- Bell, M. W., & Robbins - Bell, S. (2008). Towards an expanded definition of “virtual worlds”. *New Digital Media. e-papers, Sao Paulo, BR*.

- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7, 188-204.
- Berg, I., Butler, A. & Hall, G. (1976). "The outcome of adolescent school phobia", *British Journal of Psychiatry*, 128, 80-85.
- Berney S. & Betrancourt M. (2016). Does animation enhance learning? A meta-analysis. *Computers & Education*, vol. 101, p. 150 - 167. Available at: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:92234>
- Berstein, G.A., Garfinkel, B.D. Borchardt, C.M. (1990). "Comparative studies of pharmacotherapy of school refusal", *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 773-781
- Betrancourt, M., Bauer - Morrison, J., & Tversky, B. (2001). Les animations sont-elles vraiment plus efficaces. *Revue d'intelligence artificielle*, 14(1-2), 149-166.
- Blagg, N. (1977). "A detailed strategy for the rapid treatment of school phobics", *Bulletin of the British Association of Behavioral Psychotherapy*, 5, 70 - 75
- Blagg, N. (1990). *School phobia and its treatment*. London: Routledge. (First published by Croom Helm Ltd 1987).
- Blascovich, J., Loomis, J., Beall, A. C., Swinth, K. R., Hoyt, C. L., & Bailenson, J. N. (2002). Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology. *Psychological inquiry*, 13(2), 103-124.
- Booth, D. (2005). *Story drama: Creating stories through role playing, improvising, and reading aloud*. Pembroke Publishers Limited.
- Boucheix, J. M., & Lowe, R. K. (2010). An eye tracking comparison of external pointing cues and internal continuous cues in learning with complex animations. *Learning and instruction*, 20(2), 123-135.
- Bowlby, J. (1973). "Attachment and loss" Vol. 2. *Separation*. New York: Basic Books.
- Brain Siks in McCaslin, 1981:6
- Bryce, G. & Baird, D. (1986). "Precipitating a crisis: family therapy and adolescent school refusers", *Journal of Adolescence*, 9, 199-213.
- Buglass, D., Clarke, J., Henderson, A. S., Kreitman, N., & Presley, A. S. (1977). A study of agoraphobic housewives. *Psychological Medicine*, 7(1), 73-86.
- Campbell, M., Godfrey, K.A. & Magee, H.J. (1992). "Pharmacotherapy". In C.E. Walker & M.C. Roberts (eds.) *Handbook of clinical child psychology* (2nd ed.) (873-898), New York: John Wiley & Sons.
- Carroll, J., Anderson, M., & Cameron, D. (2006). *Real players: Drama, technology, and education*. London: Trentham
- Cavallo, A. C. M., Couch, A., Chow, M., & Horn, M. (2018). Virtual Forum Theater - a CSCL environment for scenario generation and rehearsal for change. Tufts University.
- Chazan, M. (1962). "School phobia", *British Journal of Educational Psychology*, 32, 209-217.
- Chen, M., Ferdig, R., & Wood, A. (2003). Understanding technology enhanced storybooks and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education. *Journal of Literacy and Technology*, 24(1).

- Cicek, V., & Palavan, O. (2015). Impact of Drama Education on the SelfConfidence and Problem-Solving Skills of Students of Primary School Education. Proceedings of the Fourth International Conference on E-Learning and ETechnologies in *Education, Tangerang, Indonesia*. Retrieved from <http://sdiwc.net/digital-library/impact-of-drama-education-on-these-selfconfidence-and-problem-solving-skills-of-students-of-primary-school-education.htm>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education (5thed.)*. Oxford: Routledge Falmer Publisher.
- Cole, M., & Cole, S. R. (1996). *The Development of Children*. New York: W. H. Freeman.
- Coolidge, J.C., Hahn, P.B. & Peck, A.L. (1957). "School phobia: Neurotic crisis or way of life". *American Journal of Orthopsychiatry*, 27, 296-306.
- Costin, F. & Draguns, J.G. (1989). *Abnormal psychology: Patterns, issues, interventions*. New York: John Wiley & Sons.
- Coventry, M. (2009). From Narrative to Database: Multimedia Inquiry in a Cross - Classroom Scholarship of Teaching and Learning Study. *Academic Commons*, (Jan.). Retrieved from: <http://www.academiccommons.org/commons/essay/narrative-databas>
- Davis, S. E. (2010). *ICTs for creative practice in drama: Creating cyberdrama with young people in school contexts* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).
- Davison, A. (2011). *Time to change: a guide to life after greed*. Lanham: O - Books.
- Dickey, M. D. (2007). Game design and learning: A conjectural analysis of how massively multiple online role-playing games (MMORPGs) foster intrinsic motivation. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 253 - 273.
- Dinapolli, R. (2009). Using dramatic role-play to develop emotional aptitude. *International Journal of English Studies*. 9(2), 97 - 110.
- Dischler, P. A. (2010). Teaching the 3 Cs: Creativity, curiosity, and courtesy: activities that build a foundation for success. *Thousand Oaks, Calif.:* Corwin Press.
- Durlak, J.A. (1992). "School problems of children". In C.E. Walker & M.C. Roberts (eds.) *Handbook of clinical child psychology* (2nd ed.). (497 - 510). New York: John Wiley & Sons.
- Ehlers, A., Margraf, J., Roth, W. T., & Birbaumer, N. (1985). Received heart rate changes and hyperventilation as anxiety triggers in panic patients. In *15th Annual Meeting of the European Association for Behaviour Therapy*, Munich.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Erbay, F., & Dođru, S. S. Y. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4475 - 4479.
- ETEC 510, (2018). Digital Storytelling. The University of British Columbia. Retrieved from: http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Digital_Storytelling
- Flintoff, K. (2005). *Drama and technology: Teacher attitudes and perceptions*. Edith Cowan University.

- Fyer, A. J., Liebowitz, M. R., Gorman, J. M., Campeas, R., Levin, A., Davies, S. O., & Klein, D. F. (1987). Discontinuation of alprazolam treatment in panic patients. *The American journal of psychiatry*.
- Gadow, K.D. (1983). "Pharmacotherapy for behavior disorders". *Clinical Pediatrics*, January, 48 - 53.
- Gelernter, C. S., Uhde, T. W., Cimboic, P., Arnkoff, D. B., Vittone, B. J., Tancer, M. E., & Bartko, J. J. (1991). Cognitive - behavioral and pharmacological treatments of social phobia: a controlled study. *Archives of general psychiatry*, 48(10), 938 - 945.
- Glass, C.R. & Arnkoff, D.B. (1992). "Behavior therapy". In D. K. Freedheim (ed.). *History of psychotherapy: A century of change (587-628)*.
- Guli, L. A, Semrud-Clikeman, M., Lerner M. D., & Britton N. (2013). Social competence intervention program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40 (1), 37– 44.
- Gurgan, U. (2020). The effect of psychodrama integrated psycho-education program on resilience and divorce adjustment of children of divorced families. *World Journal of Education*, 10, 56-68. doi: 10.5430/wje.v10n1p56
- Halas, J., & Manvel, R. (1969). *The technique of film animation*, London and New York. Focal Press, pp.63-64
- Hat, N. C., Hamid, M. F. A., Sha'ari, S. H., & Zaid, S. B. (2017). The effectiveness of the use of animation in Arabic language learning. *Asian Social Science*, 13(10), 124-129.
- Hefferon, C. (2000). Process drama: Its effect on self - esteem and inclusion of primary fifth class boys and girls. *Unpublished Dissertation (M. Ed)*. St. Patrick's College, Dublin, Ireland.
- Herbert, M. (1991). *Clinical child psychology: social learning, development and behavior*. ("School refusal", 168-170). New York: John Wiley & Sons.
- Hersov, L. (1977). School refusal. *Child psychiatry, modern approaches*, 455-468. Hersov, L.A. (1960-61). "Persistent non-attendance at school", *Journal of Psychology and Psychiatry*, 1, 2, 130-136.
- Hersov, L.A. (1960-61). "Refusal to go to school", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1, 2, 137-145.
- Horn, M. (1980). *The world encyclopedia of cartoon*. New York: Chelsea house.
- Ismail, M. E., Othman, H., Amiruddin, M. H., & Ariffin, A. (2017, May). The use of animation video in teaching to enhance the imagination and visualization of student in engineering drawing. In *IOP conference series: materials science and engineering* (Vol. 203, No. 1, p. 012023). IOP Publishing.
- Jardine, L. (1995). *Reading Gavin Bolton: A biography for education*. Doctoral Dissertation, University of British Columbia, Vancouver.
- Jendyk, M. (1985). *Creative drama - improvisation - theatre*. In N. McCaslin (Ed.), *Children and drama* (2nd ed.) (pp. 15-28). Lanham, MD: University Press of America.
- Jensen, A. P. (2011). Theatre Education and New Media/Digital Technologies. In *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 227-232). SensePublishers.
- Johnson, A.M., Falstein, E.L., Szurek, S. & Svendsen, M. (1941). *School phobia*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, 702-711.

- Jonassen, D.H., Howland, J., Moore, J. & Marra, R.M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructive perspective*, 2nd. Ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Jones, S., & Scaife, M. (2000). Animated diagrams: An investigation into the cognitive effects of using animation to illustrate dynamic processes. In *International Conference on Theory and Application of Diagrams* (pp. 231-244). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Astedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health promotion international*, 27(1), 5-14.
- Kemmis, S., & McTaggart. (2008). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (3rd edn, pp.271-330). London: Sage Publications.
- Kennedy, W.A. (1965). "School phobia: Rapid treatment of fifty cases", *Journal of Abnormal Psychology*, 70, 285-289.
- Kitson, N., & Spiby, I. (2002). *Drama 7-11: developing primary teaching skills*. Routledge.
- Klein, D. F., & Davis, J. M. (1969). *Diagnosis and drug treatment of psychiatric disorders*.
- Kullo-Abbott, T. & Polman, J. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN Journal: Technology Humanities Education and Narrative*, 5 (Spring). Available: <http://thenjournal.org/feature/160/>
- Last, C.G., Francis, G., Hersen, M., Kazdin, A.E. & Strauss, C.C. (1987). "Separation anxiety and school phobia: A comparison using DSM-III criteria". *American Journal of Psychiatry*, 144, 653-657.
- Lathem, S. (2005). Learning communities and digital storytelling: New media for ancient tradition. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2286-2291). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK - 16 outcomes. A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 5 (1), 3-49.
- Leventhal, T. & Sills, M. (1964). "Self-image in school phobia", *American Journal of Orthopsychiatry*, 34, 4, 685-695.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140
- Lin, Y. (2010). *Effects of creative drama on children's social skills and self-esteem*. Thesis. Dayeh University Taiwan doctoral and master's thesis knowledge value-added system. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/64fmx8>
- Linden Lab (2011). *Second Life Education: The Virtual Learning Advantage*, technical report.
- Lowe, R. K. (1999). Extracting information from an animation during complex visual learning. *European Journal of Psychology of Education*, 14(2), 225-244. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03172967>.
- Lowe, R. K., & Boucheix, J. - M. (2008). Learning from animated diagrams: How are mental model built? In *Diagrammatic representation and inference*, pp. 266e281. Berlin: Springer.
- Lowenthal, P. (2009). 18. Digital storytelling: An emerging institutional technology?

- Ma, M., Oikonomou, A., & Zheng, H. (2009). Second life as a learning and teaching environment for digital games education. International Society for Presence Research.
- Madden, M., Chung P., W., H., & Dawson, C., W. (2008). The effect of a computer-based cartooning tool on children's cartoons and written stories. *Computers and education*, 51, 2, pp.900-925
- Mansor, N. R., Zakaria, R., Rashid, R. A., Arifin, R. M., Abd Rahim, B. H., Zakaria, R., & Razak, M. T. A. (2020). A review survey on the use computer animation in education. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 917, No. 1, p. 012021). IOP Publishing.
- Marks, I.M., & Gelder, M.G. (1966). Different ages of onset in varieties of phobia. *The American journal of psychiatry*, 123 2, 218-21.
- Marks, I. M. (1987) *Fears, Phobias and Rituals*, Oxford: University Press.
- Mattick, R. P., Andrews, G., Hadzi - Pavlovic, D., & Christensen, H. (1990). Treatment of panic and agoraphobia. An integrative review. *The Journal of nervous and mental disease*, 178(9), 567–576. <https://doi.org/10.1097/00005053-199009000-00003>
- Mavroudis, N., Bournelli, P. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools, *Cogent Education*, 3(1), 1-12. doi.org/10.1080/2331186X.2016.1233843
- Mayer, R. E., Hegarty, M., Mayer, S., & Campbell, J. (2005). When Static Media Promote Active Learning: Annotated Illustrations Versus Narrated Animations in Multimedia Instruction. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11(4), 256 - 265. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.11.4.256>
- Mayer, R. E. (2005). Introduction to multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*, pp. 1-16 (Cambridge University Press). Cambridge.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107e119. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00018-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00018-4)
- Mc Farlane, P. (2013). Dramatherapy: Raising children's self-Esteem and developing.
- McCaslin, N. (1968). *Creative Dramatics in the Classroom*. New York: David McKay Company, Inc.
- McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. Boston: Pearson. Retrieved from <https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/2/0/5/0205451160.pdf>
- McFarlane, P. (2012). *Creative drama for emotional support: activities and exercises for use in the classroom*, London and Philadelphia, PA, Jessica Kingsley Publishers.
- Medina, L., E. (1992). *Comunicacion, humor e imagen: Funciones didacticas del dibujo humoristico*, Mexico, D.F: Editorial Trillas.
- Mellon, R. (2000). A Greek-language inventory of fears: psychometric properties and factor structure of self-reports of fears on the Hellenic Fear Survey Schedule. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 22, 123–140.
- Mellon, R., Koliadis, E. A., & Paraskevopoulos, T. D. (2004). Normative development of fears in Greece: Self-reports on the Hellenic Fear Survey Schedule for Children. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(3), 233-254.

- Mellon, R., Koliadis, E. A., & Paraskevopoulos, T. D. (2004). Normative development of fears in Greece: Self-reports on the Hellenic Fear Survey Schedule for Children. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(3), 233-254.
- Mennecke, B. E. (2008). Second Life and other Virtual Worlds: A Roadmap for Research. *Communications of the AIS*, 22(20), 371-388
- Merrotsy, P. (2017). *Pedagogy of creative problem solving*. New York: Routledge.
- Miller, L.C., Barret, C.L. & Hampe, E. (1974). "Phobias of childhood in a pre-scientific era". In A. Davids (ed.). *Child personality and psycho-pathology: Current topics* (Vol. 1, 89-134). New York: John Wiley & Sons.
- N. Hannah, Qodim, H., Sururie, R. W., & Rahim, R (2019). "Flash Multimedia Application: An E Learning Arabic Language for Mastering Fluency in Reading the Qur'an". In *7th International Conference on Cyber and IT Service Management, CITSM*, vol. 7, pp. 1-4.
- Nash, E. (1996). Therapeutic Use of Theater with Adolescent. In P. Kymissis K. D. A Halperin (Eds.), *Group Therapy with Children and Adolescents* (pp.189-215). Washington, DC: American Psychiatric Press Inc.
- Neelands, J. (2011). Drama as creative learning. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones, & L. Bresler (Eds.), *The Routledge international handbook of creative learning* (pp. 1-11). New York: Routledge.
- O'Toole, J. (1992). *The process drama: Negotiating art and meaning*. London, New York: Routledge.
- O'Toole, J. (2009b). The three pillars of art. In J. O'Toole, M. Stinson & T. Moore (Eds.), *Drama and curriculum: A giant at the door* (pp. 127-143). Αυστραλία: Springer.
- Ollendick, T. H. (1983). Reliability and validity of the revised fear survey schedule for children (FSSC-R). *Behaviour Research and Therapy*, 21(6), 685-692.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Heinemann Drama.
- O'Riordan, N., Adam, F., & O'Reilly, P. (2009). Innovation in virtual worlds: Social structure and diffusion. In *ECIS* (pp. 1571-1582).
- Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 65(1), 46-61.
- Paradise, L.V. (1984). "School phobia". In *Encyclopedia of Psychology*, Vol. 3. New York: John Wiley and Sons.
- Parrish, M. (2007). Technology in dance education. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 1381-1398). Netherland: Springer.
- Poorman, P. B. (2002). Biography and role playing: Fostering empathy in abnormal psychology. *Teaching of Psychology*, 29(1), 32-36.
- Rachman, S., & Maser, J. D. (2013). *Panic: psychological perspectives*. Routledge.
- Regan, B. (2008). Why we need to teach 21st century skills - and how to do it. *Multimedia & Internet@Schools*, 15(4), 10-13. Retrieved November 2, 2008, from <http://www.liu.edu/>
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220 - 228.

- Rodriguez, A., Rodriguez, M. & Eisenberg, L. (1959). "The outcome of school phobia: a follow-up study based on 41 cases", *American Journal of Psychiatry*, 116, 540-544.
- Ruppert, S. S. (2006). *Critical evidence: How the arts benefit student achievement*. National Assembly of State Arts Agencies. 1029 Vermont Avenue NW, Washington, DC 20005.
- S. Schreglmann, & Kazanci, Z. (2018). "Lesson Plan Development Study for Higher Education Based on Needs Assessment Graphics and Animation in Education". *International Education Studies*, vol. 11, no. 7, pp. 155 - 165.
- Sarac, H. S. (2014). Benefits and challenges of using Second Life in English teaching: Experts' opinions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 158, 326-330.
- Sarbin, T. R. (1966). Role Enactment. In B. J. Biddle and E. J. Thomas (Eds.), *Role Theory: Concepts and Research* (pp. 195 - 200). New York: John Wiley and Sons.
- Schnotz, W. (2005). An integrated model of text and picture comprehension. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*, pp. 49e69 (Cambridge University Press). Cambridge.
- Schnotz, W., & Rasch, T. (2005). Enabling, facilitating and inhibiting effects of animations in multimedia learning: Why reduction of cognitive load can have negative results on learning. *Educational Technology Research and Development*, 53(3), 47e58.
- Shapiro, T. & Jegede, R.O. (1973). "School phobia - a label of tongues", *Journal of Autism and Child Schizophrenia*, 3, 168-186.
- Skyner, A. (1974), "School phobia: a reappraisal", *British Journal of Medical Psychology*, 47, 1-16.
- Smith, R. & Sharpe, Th. (1970). "Treatment of a school phobia with implosive therapy", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 35, 2, Oct., 239-243.
- Stokrocky, M. (2007). Art education avatars in cyberspace: Research in computer-based technology and visual arts education. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 1361-1380). Netherland: Springer.
- Taimalu, M. (2007). *Children's fears and coping strategies: A comparative perspective*. Tartu, Estonia: Tartu University Press.
- Taylor, P., & Warner, C. D. (Eds.). (2006). *Structure and spontaneity: The process drama of Cecily O'Neill*. Stylus Publishing, LLC.
- Thompson, A. H., Bland, R. C., & Orn, H. T. (1989). Relationship and chronology of depression, agoraphobia, and panic disorder in the general population. *The Journal of nervous and mental disease*, 177(8), 456 – 463. <https://doi.org/10.1097/00005053-198908000-00002>.
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>
- Tversky, B., Bauer-Morrison, J., & Betrancourt, M. (2002). Animation: Can it facilitate? *International Journal of Human-Computer Studies*, 57(4), 247-262. <https://doi.org/10.1006/ijhc.2002.1017>
- Tyler, G. (1975). Drama and childhood: a personal reaction. *Children and Drama*, ed. Nellie McCaslin (New York: D. McKay Co, 1975), 55.

- Tyrer, P. (1988). Prescribing psychotropic drugs in general practice. *British Medical Journal (Clinical research ed.)*, 296(6622), 588.
- Ulas, A. H. (2008). Effects of Creative, Educational Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary School Children, *American Journal of Applied Sciences*, 5 (7), 876-880.
- Usakli, H. (2018). Drama Based Social Emotional Learning. *Online Submission*, 1(1), 1-16.
- Valles, E. & Oddy, M. (1984). "The influence of a return to school on the long-term adjustment of school refusers", *Journal of Adolescence*, 7, 35-44.
- Van Gils, F. (2005, June). Potential applications of digital storytelling in education. In *3rd twente student conference on IT* (Vol. 7).
- Verducci, S. (2000). A moral method? Thoughts on cultivating empathy through method acting. *Journal of Moral Education*, 29(1), 87-99.
- Vukovic, R. (2020). An arts-based approach to student resilience. *Teacher Magazine*. Retrieved from <https://www.teachermagazine.com.au/articles/an-artsbased-approach-to-student-resilience>
- Wagner, B. J. (1978). Educational Drama and Language Development. In *Shuman R.B. (Eds.), Educational Drama for Today's Schools* (p.78). Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press, Inc.
- Wagner, B. J., & Barnett, L. A. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Heinemann Drama.
- Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Watson, G., Butterfield, J., Curran, R. & Craig, C. (2010). Do dynamic work instructions provide an advantage over static instructions in a small-scale assembly task? *Learning and Instruction*, 20, 84-93.
- Way, B. R. (1969). *Development through Drama*. Longman, London and Harlow.
- Weiss, M. & Cain, B. (1964). "The residential treatment of children and adults with school phobia", *American Journal of Psychiatry*, 34, 103-114.
- Whaley, D.L. & Malott, R.W. (1971). *Elementary principles of behavior*. ("Conditioning a phobia", 401-405). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Wielkiewicz, R.M. (1986). *Behavior management in the schools: Principles and procedures*. (111-112 & 185-194). New York: Pergamon Press.
- Wilshire, B. (1982). *Role Playing and Identity*. Bloomington: Indiana University Press.
- Witerska, K. (2020, July). *Play it out loud. Using Drama for the Social Inclusion of Shy Children*. [Report]. Lodz: AHE, University of Humanities & Economics in Lodz. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/342847236>
- Wolf, J. L., & Heath, S. B. (1999). When resolution come in stages: How drama make good use of conflicts. In *B. J. Wagner (Ed.), Building moral communities through educational drama* (pp.91-112). New York: Ablex Publishing Corporation.
- Wolpe, J., & Rachman, S. (1960). Psychoanalytic "evidence": A critique based on Freud's case of little Hans. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 131, 135-148. <https://doi.org/10.1097/00005053-196008000-00007>

- Wright, G. (1979). The comic book: A forgotten medium in the classroom. In *Thomas J., L. (Ed), Cartoons and comics in the classroom: A reference for Teachers and librarians, Libraries inlimited*, pp.21-25.
- Wright, P. R. (2016). Drama education and development of self: myth or reality? *Social psychology of education*, 9, 43-65. doi: 10.1007/s11218-0054791-y
- Y. Wang, (2017). "Advantages and Disadvantages of Computer Assisted Instruction in Chemistry Teaching". In *7th International Conference on Education, Management, Computer and Society (EMCS 2017)*. Atlantis Press.
- Yule, W. (1989). "Parent involvement in the treatment of the school phobic child". In C.E. Schaefer & J.M. Briesmeister (eds.) *Handbook of parent training: parents as co-therapists for children's behavior problems*. (223-244). New York: John Wiley & Sons.
- Yule, W., Hersov, L. & Treseder, J. (1980). "Behavioural treatments of school refusal". In Hersov L. & Berg I. (eds.) *Out of school*. Chichester: Wiley.
- Zipes, J. (2004). *Speaking out: Storytelling and creative drama for children*. Routledge.
- Zuber-Skerritt, O. (Ed.). (1991). *Action Research for Change and Development* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003248491>

Ηλεκτρονικές αναφορές

www.greekshadows.com

http://www.karagiozis.gr/

http://www.karagkiozis.com/

www.arsi.gr

www.therapia.gr

Παράρτημα 1

Παραχθέν υλικό εκπαιδευτικής παρέμβασης

Ψηφιακή παράσταση θεάτρου σκιών (μονταζ):

https://drive.google.com/file/d/1hPWag0bhdJor6H6pVjvxZuC9yV_K0x3y/view?usp=share_link

Ψηφιακή παράσταση θεάτρου σκιών (όλες οι σκηνές):

<https://drive.google.com/file/d/1kKophSWnPNNAVZlqqdOO0xvy2tHOuprnm/view?usp=sharing>

Ερωτηματολόγιο

Παρακάτω παρατίθεται το Ερωτηματολόγιο Αυτό-αναφοράς Παιδικών Φόβων (FSSC-GR), μεταφρασμένο από τους Mellon και συνεργάτες (2004):

ΚΥΚΛΩΣΕ ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΣΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ.

ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΩΣΤΕΣ Ή ΔΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ!

1. Με ανησυχούν πολλά και διάφορα πράγματα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
2. Φοβάμαι το σκοτάδι.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
3. Όταν έχω ένα πρόβλημα, νιώθω κάτι στο στομάχι μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
4. Νιώθω φόβο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
5. Θα φοβόμουν να μείνω μόνος μου στο σπίτι.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
6. Φοβάμαι όταν πρόκειται να γράψω ένα διαγώνισμα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
7. Φοβάμαι όταν πρέπει να χρησιμοποιήσω δημόσιες τουαλέτες (στο σχολείο, στο εστιατόριο...).	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
8. Ανησυχώ όταν πρόκειται να μην είμαι με τους γονείς μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
9. Φοβάμαι μήπως «γίνω ρεζίλι» μπροστά σε κόσμο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
10. Ανησυχώ ότι θα τα πάω άσχημα στο σχολείο μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
11. Περνώ καλά με τα άλλα παιδιά.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
12. Ανησυχώ ότι κάτι πολύ κακό θα συμβεί σε κάποιον στην οικογένειά μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
13. Ξαφνικά, χωρίς κανένα λόγο, νιώθω ότι δεν μπορώ να αναπνεύσω.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα

14. Όταν έχω τελειώσει μια δουλειά πρέπει να ελέγχω ξανά και ξανά ότι την έκανα σωστά.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
15. Φοβάμαι όταν πρέπει να κοιμηθώ μόνος μου, χωρίς άλλον στο δωμάτιο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
16. Δυσκολεύομαι να φύγω από το σπίτι για το σχολείο επειδή αγχώνομαι ή φοβάμαι.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
17. Χαίρομαι να παίζω.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
18. Φοβάμαι τα σκυλιά.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
19. Έχω κάποιες κακιές ή ανόητες σκέψεις που δεν μπορώ να τις ξεκολλήσω από το μυαλό μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
20. Όταν έχω ένα πρόβλημα, η καρδιά μου χτυπά πολύ δυνατά.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
21. Ξαφνικά αρχίζω να τρέμω χωρίς να υπάρχει λόγος.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
22. Ανησυχώ ότι κάτι κακό θα μου συμβεί.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
23. Φοβάμαι να πάω στο γιατρό ή στον οδοντίατρο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
24. Όταν έχω ένα πρόβλημα, αισθάνομαι σαν χαμένος.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
25. Φοβάμαι όταν βρίσκομαι κάπου ψηλά.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
26. Είμαι καλό παιδί.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
27. Πρέπει να λέω μέσα μου κάποια συγκεκριμένη ευχή ή φράση για να μην συμβούν άσχημα πράγματα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
28. Φοβάμαι όταν πρέπει να ταξιδέψω με αυτοκίνητο, λεωφορείο ή τρένο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
29. Ανησυχώ, τί σκέφτονται οι άλλοι για μένα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
30. Φοβάμαι όταν βρίσκομαι ανάμεσα σε πολύ κόσμο (όπως λαϊκή αγορά, σινεμά, στα λεωφορεία, σε παιδότοπους με πολύ κόσμο).	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
31. Αισθάνομαι χαρούμενος.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
32. Ξαφνικά και χωρίς να υπάρχει λόγος, νιώθω πολύ φοβισμένος.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
33. Φοβάμαι τα έντομα ή τις αράχνες.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
34. Ξαφνικά, νιώθω να ζαλίζομαι ή να λιποθυμώ, χωρίς να υπάρχει λόγος γι' αυτό.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
35. Φοβάμαι όταν πρέπει να μιλήσω μπροστά στην τάξη μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
36. Ξαφνικά, χωρίς κανένα λόγο η καρδιά μου αρχίζει να χτυπά πολύ δυνατά.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
37. Ανησυχώ ότι ξαφνικά θα φοβηθώ, ενώ δεν υπάρχει τίποτα κακό.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα

Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Ερώτημα 1^ο

Ερευνητής: Πιστεύεις ότι η δημιουργία της ψηφιακής παράστασης σου δημιούργησε άγχος και φόβο ή ήταν κάτι που έκανες με ευχαρίστηση; Μπορείς να δικαιολογήσεις την άποψή σου;

Μαθητής 1: Όχι ούτε με άγχωσε ούτε με φόβισε. Να σου πω την αλήθεια μου άρεσε κιόλας γιατί ήταν διασκεδαστικό. Ήθελα μάλιστα να πειραματιστώ γιατί είχα πάρει και πιο μικρός φηγούρες και μου άρεσε.

Μαθητής 2: Ήταν κάτι που έκανα με ευχαρίστηση το διασκέδασα αρκετά και ειδικά όταν τα παιδιά είχαν χιούμορ γελούσαμε όλοι μαζί.

Μαθητής 3: Εγώ προσωπικά δεν είχα κάποιο θέμα, ούτε με άγχωσε ούτε με φόβισε, ήταν σαν όλες τις άλλες δραστηριότητες.

Ερευνητής: Τι σου άρεσε περισσότερο;

Μαθητής 3: Μου άρεσε που μπορούσαμε να καταγράψουμε αληθινούς και μερικές φορές ψεύτικους φόβους και μπορούσαμε να τους πούμε ελεύθερα.

Μαθητής 4: Το έκανα με ευχαρίστηση γιατί μου άρεσε.

Μαθήτρια 5: Τίποτα από όλα αυτά, απλώς ήταν αστείο, διασκεδαστικό και ήταν ωραίο που το κάναμε με όλη την τάξη.

Μαθήτρια 6: Στην αρχή ένιωθα φόβο γιατί δεν ήξερα τι να πω. Τελικά όμως ήταν ευχάριστο γιατί περνούσε η ώρα μας και λέγαμε και κανένα αστείο.

Μαθήτρια 7: Λίγο άγχος επειδή φοβόμουνα μήπως κάνω κάτι λάθος μήπως κολλήσω.

Ερευνητής: Όλη τη διάρκεια του προγράμματος;

Μαθήτρια 7: Στη συνέχεια ένιωσα πιο άνετα.

Μαθητής 8: Το έκανα με ευχαρίστηση, μου άρεσε γιατί έπαιξα με τα παιδιά.

Μαθητής 9: Δεν φοβόμουνα ήμουνα χαρούμενος που ήμουν εκεί.

Μαθητής 10: Καθόλου, τίποτα, μία χαρά ένιωσα.

Μαθητής 11: Ευχάριστα, μου άρεσε, γελάσαμε. Λιγάκι βέβαια αγχώθηκα όταν έλεγα για τις φοβίες μου.

Μαθητής 12: Εντάξει το έκανα με ευχαρίστηση στην αρχή δεν ήξερα τι ήταν, οπότε αγχώθηκα λίγο, αλλά στη συνέχεια μας φάνηκε πολύ αστείο και ήταν εντάξει.

Μαθήτρια 13: Ευχαρίστηση γιατί μου άρεσε.

Μαθητής 14: Όχι τίποτα απολύτως. Ευχαρίστηση γιατί κάναμε κάτι ομαδικά και μου άρεσε.

Μαθητής 15: Ήταν κάτι που έκανα με ευχαρίστηση, δεν είχα κάτι παράξενο να αντιμετωπίσω γιατί μου άρεσε.

Μαθητής 16: Ευχαρίστηση γιατί μου άρεσε.

Μαθητής 17: Με ευχαρίστηση, γιατί πέρασα ωραία και διασκέδασα.

Μαθητής 18: Ήταν κάτι που το έκανα με ευχαρίστηση και μου άρεσε. Λίγο ντρεπόμουν επειδή ήταν και οι υπόλοιποι αλλά πάνω-κάτω το διασκέδασα.

Μαθητής 19: Όχι φόβο, λίγο άγχος, με ευχαρίστηση.

Μαθητής 20: Ήταν κάτι που το έκανα με ευχαρίστηση, αλλά πριν αρχίσει νόμιζα ότι...ντρεπόμουν.

Μαθήτρια 21: Κάτι που το έκανα με ευχαρίστηση, μου άρεσε, το ευχαριστήθηκα.

Μαθητής 22: Το έκανα με ευχαρίστηση γιατί μου άρεσε που «ανοίχτηκα».

Μαθήτρια 23: Το έκανα με ευχαρίστηση γιατί ήθελα να εκφράσω αυτό που νιώθω όταν μπαίνω μες στη θάλασσα στα βαθιά νερά.

Μαθήτρια 24: Δε με φόβισε και μου άρεσε, γιατί πιστεύω ότι ήρθα πιο κοντά με τους συμμαθητές μου.

Ερώτημα 2^ο

Ερευνητής: Πιστεύεις ότι η δημιουργία της ψηφιακής παράστασης σε βοήθησε να αντιμετωπίζεις ευκολότερα τις φοβίες σου; Μπορείς να δικαιολογήσεις την άποψή σου;

Μαθητής 1: Όχι κανονικά δεν φοβάμαι τα αεροπλάνα, μόνο λίγο, αλλά δεν έχω μπει σε αεροπλάνο για να δω αν τα φοβάμαι πραγματικά.

Ερευνητής: Σε βοήθησε αυτό το πρόγραμμα υπολογιστή να αντιμετωπίζεις πιο εύκολα και να σου είναι πιο οικεία κάποια άλλη φοβία όπως μια αράχνη ή οι κλειστοί χώροι για παράδειγμα ή ήταν τελείως αδιάφορο;

Μαθητής 1: Η αλήθεια είναι ότι μερικές κούκλες τις έβλεπα με την τρομακτική τους μεριά.

Ερευνητής: Αν υπήρχαν κανονικές τρομακτικές κούκλες και όχι στον υπολογιστή, θεωρείς ότι θα φοβόσουν περισσότερο ή ο υπολογιστής σε έκανε να είσαι λίγο πιο άνετος;

Μαθητής 1: Η αλήθεια είναι ότι θα είχα πιο πολύ άγχος αν το κάναμε ζωντανά, ενώ στον υπολογιστή ήταν πιο εύκολο για μένα και δεν αγχώθηκα.

Ερευνητής: Εννοείς ότι είναι πιο ασφαλές το περιβάλλον του υπολογιστή κάτι σαν καταφύγιο;

Μαθητής 1: Ναι

Μαθητής 2: Ναι με έκανε να αντιμετωπίζω κάποιους φόβους όπως για παράδειγμα την Υποφοβία γιατί το κάναμε διασκεδαστικό με τα υπόλοιπα παιδιά και γελούσαμε. Επίσης επειδή ήταν τα υπόλοιπα παιδιά εκεί ένιωθα ότι δεν ήμουν μόνος σε όλο αυτό.

Ερευνητής: Πιστεύεις ότι σε βοήθησε το περιβάλλον του υπολογιστή;

Μαθητής 2: Ναι.

Ερευνητής: Αν ήσουν εσύ στη θέση του ερευνητή θα χρησιμοποιούσε αυτό το πρόγραμμα για να βοηθήσεις να εκφραστούν άλλα παιδιά;

Μαθητής 2: Σίγουρα.

Μαθητής 3: Μερικοί φόβοι που είχα παλαιότερα νομίζω δεν είναι τόσο έντονοι. Με βοήθησε γιατί μες στον υπολογιστή δεν ήταν ο φόβος όπως τον κανονικό κόσμο.

Ερευνητής: Πως σε βοήθησε;

Μαθητής 3: Επειδή παίζαμε ρόλους και ο άλλος δεν μπορούσε να καταλάβει αν είμαι εγώ ή ο Καραγκιόζης για παράδειγμα που φοβάται.

Μαθητής 4: Δεν είχα φόβους.

Μαθήτρια 5: Ναι με βοήθησε να ξεπεράσω λίγο το φόβο που είχα για το ύψος και το σκοτάδι.

Ερευνητής: Πώς;

Μαθήτρια 5: Με βοήθησαν κυρίως τα λόγια του Καραγκιόζη όταν γυρνούσαμε τις σκηνές. Επίσης με βοήθησε να βλέπω τους ήρωες σε κάποιο ψηλό μέρος μέσα στον υπολογιστή, αντί να είμαι εγώ σε κάποιο ψηλό μέρος. Επίσης με βοήθησε γιατί ήταν κάπως σαν παιχνίδι.

Μαθήτρια 6: Νομίζω αδιάφορα γιατί δεν έχω κανένα φόβο, μόνο λίγο με το σκοτάδι γιατί κάναμε και διάφορα παραδείγματα.

Μαθήτρια 7: Όχι εξακολουθώ να αισθάνομαι κάποιους φόβους που έχω.

Μαθητής 8: Ναι με βοήθησε λίγο, να λέω πάντα την αλήθεια, να λέω αυτό που θέλω, όχι όμως με τους φόβους, γιατί δεν φοβάμαι.

Μαθητής 9: Με βοήθησε γιατί οι αράχνες ήταν στον υπολογιστή. Δεν τις φοβάμαι, μόνο τις μεγάλες αν τις δω, αλλά στον υπολογιστή ήταν κάτι σαν ψεύτικες.

Μαθητής 10: Με βοήθησε πάρα πολύ μπορώ να πω ψυχολογικά.

Μαθητής 11: Ναι γιατί αισθάνθηκα πιο ελεύθερα που τώρα έμαθα ότι και άλλα παιδιά έχουν φοβίες και αισθάνομαι καλύτερα γιατί δεν αισθάνομαι πια μόνος.

Μαθητής 12: Εντάξει με βοήθησε με τις αράχνες λίγο. Βέβαια από τότε δεν έχω συναντήσει κάποια αράχνη, αλλά εάν συναντήσω νομίζω ότι θα έχω στο μυαλό μου τα λόγια του Καραγκιόζη και θα είμαι καλύτερα.

Μαθήτρια 13: Όχι δεν με επηρέασε.

Μαθητής 14: Ναι δεν φοβάμαι πλέον τους σεισμούς.

Ερευνητής: Πως σε βοήθησε, μπορείς να μου περιγράψεις;

Μαθητής 14: Γιατί μίλησα για τη φοβία μου.

Ερευνητής: Δεν έχεις ξαναμιλήσει;

Μαθητής 14: Είχα ξαναμιλήσει αλλά δεν μου είχαν δώσει απαντήσεις. Μου φάνηκε χρήσιμο που μίλησα μπροστά στους συμμαθητές μου, γιατί μου έδωσαν και αυτοί απαντήσεις.

Μαθητής 15: Όχι οι φόβοι μου έτσι κι αλλιώς είναι μικροί.

Μαθητής 16: Λίγο γιατί και τώρα κοιτάζω μερικές φορές κάτω από το κρεβάτι, αλλά δεν βλέπω τίποτα και κοιμάμαι μία χαρά. Μάλλον με βοήθησαν τα λόγια του Καραγκιόζη.

Μαθητής 17: Έτσι και έτσι. Δεν φοβάμαι πια τόσο πολύ.

Ερευνητής: Γιατί;

Μαθητής 17: Γιατί το είπα και σε άλλους.

Μαθητής 18: Ήταν το ίδιο δεν είχα κάποια βελτίωση.

Μαθητής 19: Ναι με τη βοήθεια του ψυχολόγου (Καραγκιόζη) στην παράσταση.

Μαθητής 20: Ναι με βοήθησε στον αντιμετώπιζω τη φοβία μου όταν κάποιος είναι κάτω από το κρεβάτι.

Ερευνητής: Πώς σε βοήθησε;

Μαθητής 20: Επειδή ήταν σαν παιχνίδι και το κατάλαβα.

Μαθήτρια 21: Όχι.

Μαθητής 22: Με βοήθησε πάρα πολύ γιατί «ανοίχτηκα».

Μαθήτρια 23: Νομίζω ναι λίγο. Από τα λόγια του Καραγκιόζη λίγο-λίγο βοηθήθηκα σε κάθε μάθημα.

Μαθήτρια 24: Με βοήθησε λίγο, γιατί για παράδειγμα μπορεί να υπάρχουν λύσεις και νομίζω μπορεί να τις βρήκα.

Ερώτημα 3^ο

Ερευνητής: Πιστεύεις ότι η δημιουργία της ψηφιακής παράστασης σε βοήθησε να αγαπήσεις περισσότερο την τάξη και το σχολείο σου; Μπορείς να δικαιολογήσεις την άποψή σου;

Μαθητής 1: Για να είμαι ειλικρινής όχι, έχει σχέση μόνο με το πόσο βαριέμαι κάποιες μέρες στο σχολείο ή πόσο δεν βαριέμαι.

Μαθητής 2: Ναι κάναμε και μεταξύ μας πολλά αστεία και επιφωνήματα και είχε μεγάλο ενδιαφέρον.

Μαθητής 3: Όχι, το αγαπάω κανονικά όπως τις άλλες μέρες.

Μαθητής 4: Ναι γιατί παίζαμε μαζί και κάναμε μαζί βίντεο.

Μαθήτρια 5: Ναι γιατί συνεργαζόμασταν.

Μαθήτρια 6: Ναι γιατί ο καθένας εξέφρασε το δικό του πρόβλημα και κάναμε διάφορα πράγματα μαζί.

Μαθήτρια 7: Δεν έχω άποψη.

Μαθητής 8: Με βοήθησε να μη φοβάμαι την τάξη και να γνωρίζω καλύτερα τους συμμαθητές μου. Να έρθω πιο κοντά μαζί τους.

Μαθητής 9: Ναι γιατί δεν ήταν κανονικό μάθημα και με έκανε να αγαπήσω την τάξη μου γιατί γελούσα.

Μαθητής 10: Πιο πολύ την τάξη γιατί κατάλαβα και ποιες φοβίες έχουν και άλλοι και τώρα ξέρω σε ανάλογες περιπτώσεις τι να κάνω.

Μαθητής 11: Ναι γιατί κάναμε κάτι όλοι μαζί που ήταν αστείο και γελάσαμε και μου άρεσε.

Μαθητής 12: Ναι, λίγο ναι, γιατί συζητήσαμε τα προβλήματά μας και καταλάβαμε τι φόβους είχε ο καθένας και με ποιους τρόπους μπορούμε να τους λύσουμε.

Μαθήτρια 13: Όχι δεν επηρέασε.

Μαθητής 14: Με βοήθησε γιατί τους γνώρισα καλύτερα. Δεν ήξερα τις φοβίες τους.

Μαθητής 15: Με βοήθησε λίγο γιατί τόσα χρόνια ήταν βαρετά, ενώ τώρα μου άρεσε. Ήταν πρωτότυπο.

Μαθητής 16: Ναι γιατί κάναμε κάτι μαζί με άλλα άτομα και ήρθαμε πιο κοντά.

Μαθητής 17: Ναι επειδή συνεργαστήκαμε.

Μαθητής 18: Το ίδιο δεν με επηρέασε σε κάτι.

Μαθητής 19: Όχι και πολύ.

Μαθητής 20: Ναι και πιο πολύ τα cartoons γιατί τα θεώρησα διασκεδαστικά.

Μαθήτρια 21: Δεν επηρέασε.

Μαθητής 22: Την τάξη μου γιατί λέγανε όλοι τις φοβίες του και μου άρεσε που «ανοίχτηκαν».

Μαθήτρια 23: Βασικά ήδη το αγαπούσα.

Μαθήτρια 24: Νομίζω ναι, γιατί μάθαμε όλοι σχεδόν τις φοβίες του καθενός και ξέραμε τι να κάνουμε και τι όχι για να μην τρομάζει, παθαίνει τίποτα ο άλλος.

Ερώτημα 4^ο

Ερευνητής: Πιστεύεις ότι η δημιουργία της ψηφιακής παράστασης σε βοήθησε να συνεργάζεσαι περισσότερο με τους συμμαθητές και να νιώθεις οικεία μαζί τους; Μπορείς να δικαιολογήσεις την άποψή σου;

Μαθητής 1: Πιστεύω ότι με βοήθησε να αλλάξω τον τρόπο που σκέφτομαι, τον τρόπο που συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου και να κατανοώ τον τρόπο που σκέφτεται ο άλλος.

Ερευνητής: Θα ήθελες να συζητήσουμε κάτι άλλο σχετικό;

Μαθητής 1: Όχι

Ερευνητής: Σε ευχαριστώ πολύ!

Μαθητής 2: Ναι, μάλιστα μας έδωσε κίνητρο να το συνεχίσουμε και εκτός σχολείου.

Μαθητής 3: Ναι να συνεργάζομαι περισσότερο για παράδειγμα στη γεωγραφία, γιατί έχουμε τα ίδια ενδιαφέροντα

Μαθητής 4: Ναι με κάποιους συμμαθητές.

Μαθήτρια 5: Ναι γιατί ένιωθα λίγο πιο ελεύθερη να λέω τη γνώμη μου τέλος πάντων και να μην ντρέπομαι.

Μαθήτρια 6: Ένιωσα καλύτερα αλλά έτσι κι αλλιώς συνεργαζόμασταν πάντα.

Ερευνητής: Είναι κάτι άλλο που θα ήθελες να μου πεις;

Μαθήτρια 6: Ναι να συνεχίσουμε την ψηφιακή παράσταση.

Μαθήτρια 7: Καθόλου.

Ερευνητής: Δηλαδή είχες μία καλή σχέση με τους συμμαθητές σου και το πρόγραμμα δεν σε επηρέασε καθόλου ή δεν είχες καλή σχέση με τους συμμαθητές σου;

Μαθήτρια 7: Ποτέ δεν είχα.

Ερευνητής: Άρα ούτε μέσω του προγράμματος;

Μαθήτρια 7: Μόνο λίγο με τα κορίτσια που είμαστε πιο δεμένες μερικές φορές.

Ερευνητής: Θεωρείς ότι το πρόγραμμα σε βοήθησε να εκφραστείς πιο εύκολα με τα κορίτσια ή όχι;

Μαθήτρια 7: Δεν ξέρω.

Μαθητής 8: Αυτό το παιχνίδι με βοήθησε να είμαι πιο κοντά με τους φίλους μου που κάνω ήδη παρέα γιατί δεν μιλάω καλά Ελληνικά. Με τα παιδιά που δεν κάνω παρέα δεν με βοήθησε.

Μαθητής 9: Ναι γιατί ήμουν κοντά με τα υπόλοιπα παιδιά και γελούσαμε όλοι μαζί. Ντρεπόμουν όμως γιατί δεν μιλάω πολύ καλά Ελληνικά.

Ερευνητής: Σε αυτό το πρόγραμμα δεν μας νοιάζει να μιλάς καλά Ελληνικά, έτσι κι αλλιώς ο Καραγκιόζης μπορεί να μιλάει και ξένες γλώσσες.

Μαθητής 9: (Αίσθηση ικανοποίησης). Ναι δεν το είχα σκεφτεί αυτό.

Μαθητής 10: Πιο πολύ ναι. Τώρα πλέον ξέρω τι φοβούνται και αυτοί. Βέβαια έτσι κι αλλιώς είχα καλή συνεργασία μαζί τους.

Μαθητής 11: Ναι γιατί τώρα γνωρίζουμε ο ένας τις φοβίες του άλλου, τις έχουμε πει και έτσι μπορώ να συνεργαστώ μαζί τους καλύτερα, χωρίς να ντρεπόμαστε ο ένας τον άλλον.

Μαθητής 12: Ναι με βοήθησε για να καταλάβω τι τους ενοχλεί και αν τύχει κάτι παρόμοιο να τους πω κάποιες λύσεις, που μπορούν να το αντιμετωπίσουν.

Μαθήτρια 13: Ναι γιατί το κάναμε μαζί και δεν ήμουν μόνη μου.

Ερευνητής: Θεωρείς λοιπόν ότι σε αυτό το πρόγραμμα έμαθες πράγματα τα οποία θα τα χρησιμοποιήσεις σε άλλες συνεργασίες με τα παιδιά.

Μαθήτρια 13: Ναι.

Μαθητής 14: Ναι γιατί κατάλαβα ότι μόνος μου δεν μπορώ να τα καταφέρω εύκολα, αλλά σε μία ομαδική εργασία μπορώ.

Μαθητής 15: Ναι γιατί έκανα και με άλλα παιδιά που δεν έχω κάνει ποτέ κάτι και κατάλαβα ότι είναι έμπιστα και εκφραστήκαμε όλοι μαζί.

Μαθητής 16: Όχι συνεργαζόμουν έτσι κι αλλιώς με όλους, δεν είχα πρόβλημα.

Μαθητής 17: Ναι γιατί δεν συνεργαζόμαστε συνήθως πολύ και ήταν ωραίο να συνεργαστούμε μία φορά.

Μαθητής 18: Όχι και τόσο, δεν με επηρέασε.

Μαθητής 19: Λίγο το ίδιο με τα άλλα μαθήματα.

Μαθητής 20: Ναι και αυτό επίσης ήταν πολύ καλό. Μετά από αυτό παίζω πιο εύκολα, χωρίς να ντρέπομαι.

Μαθήτρια 21: Όχι δεν με βοήθησε να συνεργάζομαι.

Μαθητής 22: Ναι γιατί τώρα δεν έχουμε κανένα άγχος να πάμε κάπου όλοι μαζί, για παράδειγμα σε ένα κλειστό χώρο και δεν θα φοβόμαστε. Τώρα ξέρω ότι και άλλοι έχουν φοβίες και νιώθω πιο οικεία μαζί τους.

Μαθήτρια 23: Με κάποια άτομα, όχι με όλα. Αλλά μου άρεσε που με το πρόγραμμα συνεργάστηκα με άτομα τα οποία δεν είχα συνεργαστεί ξανά.

Μαθήτρια 24: Με βοήθησε, γιατί τώρα πιστεύω ότι δεν ντρέπονται γι' αυτό που φοβούνται.

Έντυπο συγκατάθεσης γονέων

Θέμα: Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης

Αξιότιμοι Γονείς/Κηδεμόνες,

Ονομάζομαι Μιχάλης Παπαϊωάννου και εργάζομαι ως μόνιμος εκπαιδευτικός (ΠΕ 70) στο Δημοτικό Σχολείο Κουτσουρά Λασιθίου Κρήτης. Με την παρούσα ζητώ τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα, την οποία θα διεξάγω στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, ως φοιτητής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση νέων τεχνολογιών», του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η διπλωματική μου εργασία έχει σκοπό να ερευνήσει το Εκπαιδευτικό Δράμα και αν αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί στη διαχείριση των φοβιών σε παιδιά δημοτικού σχολείου. Θα διεξαχθεί από τον Δεκέμβριο του 2022 έως τον Φεβρουάριο του 2023, σε μαθητές της ΣΤ τάξης και θα πραγματοποιηθεί μέσα στη σχολική αίθουσα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Η έρευνα έχει αποκλειστικά και μόνο εκπαιδευτικούς σκοπούς, με την καινοτομία της εμπλοκής των νέων τεχνολογιών. Μετά την ολοκλήρωση της, θα ζητηθεί από τα παιδιά να πάρουν μέρος σε ατομικές συνεντεύξεις. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων σχετίζονται με τη συμμετοχή τους στις θεατρικές δραστηριότητες και κατά πόσο αυτές συνέβαλαν στην αντιμετώπιση των ενδεχόμενων φοβιών τους. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, θα πραγματοποιείται από τον ερευνητή παρατήρηση και γραπτή καταγραφή των δράσεων των παιδιών. Σε ορισμένες περιπτώσεις θα απαιτηθεί ηχητική καταγραφή, για τις ανάγκες δημιουργίας ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών, όπως επίσης ηχητικά θα καταγραφούν και οι συνεντεύξεις των παιδιών.

Επιπλέον, οι μαθητές μέσα από τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος θα αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, αλληλεπίδρασης, αυτοσχεδιασμού, δημιουργικότητας και ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ενδέχεται να δημοσιευθούν σαν άρθρο σε εγχώριο ή διεθνές επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό, ευνοώντας περαιτέρω έρευνες, προωθώντας τη γνώση.

Σας διαβεβαιώνω, ότι η ανωνυμία των μαθητών είναι εξασφαλισμένη και θα τηρηθούν πλήρως οι κανόνες δεοντολογίας της έρευνας. Κάθε μαθητής έχει δικαίωμα, σε οποιαδήποτε φάση της διαδικασίας, να σταματήσει να συμμετέχει στην έρευνα, ενώ στο σύνολο του υλικού θα έχουν πρόσβαση μόνο οι επόπτες της εργασίας μου στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ο ερευνητής θα

σεβαστεί την προσωπικότητα των μαθητών, ενώ η εμπλοκή τους στην ερευνητική διαδικασία θα τους δημιουργήσει ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και θα αναπτύξει τον συναισθηματικό τους κόσμο.

Βρίσκομαι στη διάθεσή σας σε περίπτωση που έχετε ανάγκη για οποιαδήποτε διευκρίνηση. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συγκατάθεση και τη συμβολή σας στην πραγμάτωση αυτής της προσπάθειας.

Με εκτίμηση,

Μιχαήλ Παπαϊωάννου

Υπεύθυνη Δήλωση Γονέα

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος-η _____
πατέρας/μητέρα/κηδεμόνας, δηλώνω ότι επιτρέπω στον/στην μαθητή-τρια
_____ της ΣΤ τάξης, να συμμετέχει στο Πρόγραμμα
Εκπαιδευτικού Δράματος στο πλαίσιο μεταπτυχιακής έρευνας.

Υπογραφή Γονέα

ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ

Μιχαήλ Παπαϊωάννου

Στοιχεία επικοινωνίας

Τηλέφωνο: 6976446349

Ηλεκτρονική διεύθυνση: mixalispapaioannou@yahoo.gr

Ιστότοπος: <https://sites.google.com/view/mixalispapaioannou>

Παράρτημα 2

Φωτογραφικό υλικό

