

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ  
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Η επίδραση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της  
συναισθηματικής νοημοσύνης παιδιών δημοτικού.

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΧΑΡΙΤΩΝΙΔΟΥ ΑΦΡΟΔΙΤΗ

Αθήνα, 2018

Τριμελής Επιτροπή

**Σμαράγδα Καζή**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παντείου

Πανεπιστημίου (Επιβλέπουσα)

**Σταυρούλα Σαμαρτζή**, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

**Αλεξάνδρα Κορωναίου**, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Αφροδίτη Χαριτωνίδου, 2018

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια μου κυρία Καζή Σμαράγδα, την Καθηγήτρια μου κυρία Σαμαρτζή Σταυρούλα και τον Διδάσκοντα κύριο Καλαμάρα Δημήτρη. Η υποστήριξη, η καθοδήγηση, οι συμβουλές, οι ιδέες και οι εύστοχες παρατηρήσεις που μου πρόσφεραν υπήρξαν πολύτιμες και σημαντικές για την ανάπτυξη της γνώσης και για την διεξαγωγή της διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω του διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και για την εποικοδομητική μας συνεργασία. Πολλά ολόψυχα ευχαριστώ στους μαθητές που συμμετείχαν σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας με ενεργητικότητα και ενδιαφέρον όπως επίσης και στους γονείς τους που συναίνεσαν για την συμμετοχή τους.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στο οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον για την παρουσία και την συναισθηματική του υποστήριξη σε όλη την διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής εργασίας.

## Περίληψη

Τα διάφορα είδη παιχνιδιού όπως το συμβολικό παιχνίδι, το φανταστικό παιχνίδι, το παιχνίδι προσποίησης, το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και τα παιχνίδια με κανόνες έχουν χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικά προγράμματα και παρεμβάσεις για την ανάπτυξη των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης στα πλαίσια της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και μάθησης. Η ερευνητική μελέτη που διεξήχθη σε 91 παιδιά (51 κορίτσια, 40 αγόρια) Ε' Δημοτικού είχε βασικό σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στη συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών δημοτικού. Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι περιλαμβάνει τα τέσσερα στοιχεία του δραματικού παιχνιδιού που είναι το παιχνίδι ρόλων, η χρήση και ο μετασχηματισμός των αντικειμένων, η λεκτική περιγραφή κατά την διάρκεια της δράσης και η χρήση σεναρίων. Επιπλέον εμπεριέχει την κοινωνική αλληλεπίδραση με έναν συνομήλικο ή με έναν ενήλικα. Η συναισθηματική νοημοσύνη στην παρούσα μελέτη αναγνωρίζεται ως "γνωστική ικανότητα" και συμπεριλαμβάνει τέσσερις παράγοντες που είναι η αντίληψη του συναισθήματος η οποία αναφέρεται στην έκφραση και αναγνώριση του συναισθήματος, η χρήση του συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης, η κατανόηση του συναισθήματος του εαυτού και του άλλου και η διαχείριση του συναισθήματος. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι ο οιονεί πειραματικός σχεδιασμός με προέλεγχο και μεταέλεγχο ομάδων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες δύο σχολικών τάξεων Ε' Δημοτικού αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και οι μαθητές και οι μαθήτριες δύο άλλων σχολικών τάξεων ίδιας ηλικίας αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Στις δύο ομάδες έγιναν οι αρχικές και οι τελικές μετρήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με την Ελληνική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Παιδιών (Tsaousis, 2008). Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε η ερευνητική παρέμβαση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού για την ανάπτυξη των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συγκεκριμένη παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε 6 συναντήσεις, 1 φορά την εβδομάδα για 30' σε κάθε συνάντηση. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων έδειξαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην συνολική συναισθηματική νοημοσύνη της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επίσης οι τρεις από τους τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορούν την αντίληψη του συναισθήματος, τη χρήση του συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης και τη

κατανόηση του συναισθήματος βρέθηκαν με στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Ο παράγοντος της διαχείρισης του συναισθήματος που αντιστοιχεί στο έλεγχο του συναισθήματος δεν έδειξε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να έχουν εφαρμογές στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε εκπαιδευτικά και άλλα πλαίσια που σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού.

*Λέξεις-Κλειδιά:* Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι, παρέμβαση, συναισθηματική νοημοσύνη, παιδιά δημοτικού.

## Abstract

The various types of play, such as symbolic play, imaginary play, pretend play, sociodramatic play and games with rules have been implemented in educational programmes and interventions for the development of emotional intelligence elements in the context of social and emotional development and learning. The study that conducted in 91 children in fifth grade (51 girls and 40 boys) had the main purpose to explore the effect of sociodramatic play on primary school children's emotional intelligence. Sociodramatic play consist of the 4 elements of drama play which are role-play, the use and transformation of objects and verbal description during action and the use of various scenarios. Furthermore, it includes social interactions with a fellow pupil or an adult. In the current study, emotional intelligence is considered to be a 'cognitive ability' which includes four factors: perception of emotion which involves expressing and understanding emotions, the use of emotion for facilitating thinking, the understanding of emotion that relate to ourselves and others and the management of emotion. A quasi-experimental pretest-posttest group design was followed in methodology. Specifically, students of two school classes in fifth grade comprised the experimental group and other two school classes of the same age students comprised the control group. In both groups the initial and final measures of emotional Intelligence were done by using the Greek Emotional Intelligence Scale for Children (Tsaousis, 2008). The research intervention that aimed to develop the four factors of Emotional Intelligence was applied in the experimental group. The study was conducted over a period of 6 weeks and every weekly meeting had duration of 30 minutes. The findings of factor analysis with repeated measures indicated that the utilization of the sociodramatic play significantly enhanced the overall emotional intelligence of the experimental group in comparison with the control group. Also the three of the four factors of emotional intelligence which are the perception of emotion, the use of emotions for facilitating thinking and the understanding of emotion have significantly increased. The management of emotion factor proved to be statistically insignificant. The results of the current study could have an implementation in the enhancement of children's emotional intelligence in educational and other settings that are related to the development of children.

*Keywords: Sociodramatic play, intervention, emotional intelligence, primary school children.*

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	6
Περιεχόμενα.....	7
Πίνακες.....	8
Γραφήματα.....	9
I. Παιχνίδι και Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	10
I.1. Το παιχνίδι.....	10
I.1.1. Ορισμός και θεωρίες.....	11
I.1.2. Τύποι παιχνιδιού.....	13
<i>I.1.2.1. Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι.....</i>	<i>15</i>
I.2. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ).....	17
I.3. Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και ΣΝ.....	21
II. Μεθοδολογία.....	25
II.1. Συμμετέχοντες.....	25
II.2. Ερευνητικά Εργαλεία.....	25
II.3. Ερευνητικός σχεδιασμός και διαδικασία.....	26
II.3.1. Ερευνητική παρέμβαση.....	27
<i>II.3.1.1. Χρονοδιάγραμμα ερευνητικής παρέμβασης.....</i>	<i>27</i>
<i>II.3.1.2. Υλικό ερευνητικής παρέμβασης.....</i>	<i>28</i>
<i>II.3.1.3. Εφαρμογή της ερευνητικής παρέμβασης.....</i>	<i>30</i>
II.4. Στατιστική ανάλυση.....	32
III. Αποτελέσματα.....	33
IV. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	39
V. Βιβλιογραφία.....	47
VI. Παραρτήματα.....	56
VI.1. Παράρτημα Α.....	56
VI.2. Παράρτημα Β.....	68
VI.3. Παράρτημα Γ.....	70

## Πίνακες

**Πίνακας 1.** Μέσος Όρος (Μ.Ο) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α) της συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) και των παραγόντων: Αντίληψη Συναισθήματος (Α.Σ), Χρήση Συναισθήματος (Χ.Σ), Κατανόηση Συναισθήματος (Κ.Σ) και Έλεγχος Συναισθήματος (Ε.Σ) πριν και μετά την παρέμβαση για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου .....34



## Γραφήματα

Γράφημα 1. Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων της συνολικής ΣΝ πριν και μετά τη παρέμβαση. ....	35
Γράφημα 2. Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων της Α.Σ πριν και μετά τη παρέμβαση. ....	36
Γράφημα 3. Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων της Χ.Σ πριν και μετά τη παρέμβαση. ....	37
Γράφημα 4. Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων της Κ.Σ πριν και μετά την παρέμβαση. ....	38

..... “Και πόσες ώρες την ημέρα είχατε σχολείο” είπε η Αλίκη  
- “Δέκα ώρες την πρώτη μέρα, εννιά την επόμενη και τα λοιπά” είπε η ψευτογελώνα.  
- “Τι περίεργο πρόγραμμα!” φώναξε η Αλίκη  
- “Γι’ αυτό το λέμε σχολείο γιατί κάθε τόσο έχει σχολή” σχολίασε ο Γρύπας  
-..... “Και τι μαθήματα κάνατε την δωδέκατη μέρα” ρώτησε η Αλίκη  
- “Αρκετά με τα μαθήματα, διέκοψε ο Γρύπας. Τώρα διηγήσου της κάτι για τα παιχνίδια”  
Λ. Κάρολ  
«Η Αλίκη στην χώρα των θαυμάτων»

## I. Παιχνίδι και Συναισθηματική Νοημοσύνη

### I.1. Το παιχνίδι

Στην σύγχρονη κοινωνία το παιδί και το παιχνίδι αποτελούν έννοιες αλληλένδετες. Το παιχνίδι θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο της παιδικής έκφρασης και έχει αναγνωριστεί από την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα ως δικαίωμα για κάθε παιδί (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 1989). Επίσης αποτελεί αντικείμενο της ψυχολογικής, παιδαγωγικής και ψυχοθεραπευτικής ερευνητικής μελέτης. Επιπλέον παρέχει στους ψυχολόγους και παιδαγωγούς την δυνατότητα να γνωρίσουν τις δυνατότητες, τις ικανότητες αλλά και τις αδυναμίες του παιδιού και χρησιμοποιώντας το ως μέσο μπορεί να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του (Ρήγα, 1983).

Το παιχνίδι παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους και να τα επικοινωνούν, να εξερευνούν το περιβάλλον, να πειραματίζονται με τη χρήση των αντικειμένων και να σκέφτονται διάφορους τρόπους διαχείρισης των κοινωνικών συνθηκών. Επίσης, υποστηρίζει ένα ευρύ πεδίο μάθησης όπου είναι εφικτό να αναπτυχθούν οι γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και κινητικές λειτουργίες του παιδιού. Στην διαδικασία απόκτησης γνώσεων το παιχνίδι συνδέεται με το δράμα, το χορό, τη μουσική, τη λογοτεχνία και τα παιδιά συμμετέχοντας σ’ αυτό μεταφράζουν τις βιωματικές εμπειρίες τους σε εσωτερικά νοήματα αποκτώντας την αίσθηση της αυτεπάρκειας (Bergen, 1998).

Επιπροσθέτως, παρέχει στους γονείς και στους φροντιστές των παιδιών ένα σημαντικό πλαίσιο ενδυνάμωσης της σχέσης τους με τα παιδιά, κατανόησης της προοπτικής του άλλου και καθοδήγησης στην ανατροφή (Ginsburg, The Committee on Communications & The Committee on the Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2007). Οι ενήλικες παρατηρώντας το παιχνίδι των παιδιών μπορούν να καταλάβουν την γνωστική διαδικασία των παιδιών και το εύρος των συναισθημάτων τους (Bergen, 1988). Στο παιχνίδι έχουν αναγνωριστεί τόσο

εκπαιδευτικά στοιχεία όσο και θεραπευτικές ιδιότητες οι οποίες επιτρέπουν στο παιδί να εκφράζει συναισθήματα και εσωτερικές συγκρούσεις και να τις διαχειρίζεται αποτελεσματικά (Landreth, 1991). Αποτελεί ένα λειτουργικό και αποτελεσματικό μέσο μείωσης των αρνητικών συναισθημάτων και της ανησυχίας που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά σε κάποιες δύσκολες καταστάσεις. Με τη χρήση κατάλληλων παιχνιδιών τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματα τους, τις σκέψεις τους, την φαντασία τους και να αποκτούν αυτοεκτίμηση, που θα τα βοηθήσει στη μετέπειτα πορεία της ζωής τους (Hait, Buramor & Shochat, 2003).

Πολλά παιδιά περιορίζουν στο ελάχιστο το χρόνο εμπλοκής τους στο παιχνίδι εξαιτίας του γρήγορου ρυθμού ανάπτυξης των σύγχρονων κοινωνιών και των συνθηκών πίεσης που επικρατούν. Ο Nash (1997) επισημαίνει ότι “τα παιδιά που δεν παίζουν πολύ ή που σπάνια έρχονται σε επαφή με τον άλλον, αναπτύσσουν 20% με 30% λιγότερο τον εγκέφαλο τους σε σχέση με την τυπική ανάπτυξη της ηλικίας τους” (Nash, 1997). Οι Ginsburg και οι συνεργάτες του (2007) υποστηρίζουν ότι είναι σημαντικό να παρέχονται στα παιδιά εκτός από ευκαιρίες εμπλουτισμού των ακαδημαϊκών γνώσεων και ευκαιρίες για παιχνίδι (Ginsburg et al., 2007) που θα μπορούν να χρησιμοποιούν το σωματικό, γνωστικό και συναισθηματικό τους δυναμικό (Frost, 1998).

**1.1.1. Ορισμός και θεωρίες.** Ο ορισμός για το παιχνίδι εξαρτάται από τις θεωρητικές προσεγγίσεις των ερευνητών οι οποίες είναι αρκετές και ποικίλες. Ο Glimore (1971) αναγνωρίζει διάφορες θεωρίες για το παιχνίδι τις οποίες κατηγοριοποιεί στις κλασικές και στις σύγχρονες θεωρίες. Οι κλασικές θεωρίες εξηγούν το γιατί παίζουν οι άνθρωποι ενώ οι σύγχρονες θεωρίες έχοντας κάνει αποδεκτό το γεγονός ότι οι άνθρωποι παίζουν, εξηγούν την ίδια την διαδικασία του παιχνιδιού. Στις κλασικές θεωρίες περιλαμβάνονται η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας, της προπαρασκευαστικής άσκησης, της προγονικής κληρονομικότητας και η θεωρία της αναψυχής ενώ στις σύγχρονες θεωρίες αναφέρονται η ψυχαναλυτική θεωρία και οι γνωστικές-αναπτυξιακές θεωρίες (Glimore, 1971).

Στην γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία του Piaget δίνεται έμφαση στην ηλικία και στις νοητικές ικανότητες των παιδιών στην διαδικασία του παιχνιδιού. Ο Piaget θεωρούσε ότι συγκεκριμένοι τύποι παιχνιδιών όπως το αισθησιοκινητικό παιχνίδι ή το παιχνίδι άσκησης, το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι με κανόνες προσδιορίζονται σε συγκεκριμένες ηλικίες. Τα παιχνίδια σταδιακά εξελίσσονται από απλά (παιχνίδια άσκησης) σε πιο πολύπλοκα και σύνθετα (παιχνίδια με κανόνες)

ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Ενδιαφέρθηκε περισσότερο για τη σχέση του παιχνιδιού με την ανάπτυξη της γνώσης των αντικειμένων και όχι για τις συμβολικές μορφές που δημιουργούνται σ'αυτό. Αναφέρει ότι το παιδί μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσει την γνώση του για τον φυσικό κόσμο και οικοδομεί σταδιακά την σκέψη του (Αυγητίδου, 2001). Οι γνωστικές προσαρμογές του στο κόσμο προέρχονται από τις διαδικασίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Κατά την διαδικασία της αφομοίωσης ο οργανισμός ενσωματώνει τις καταστάσεις που βιώνει σε προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα ενώ στην διαδικασία της συμμόρφωσης ο οργανισμός προσαρμόζει τα προϋπάρχοντα σχήματα στις καταστάσεις που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον. Ο Piaget είναι ένας από τους κύριους εκπροσώπους των κονστрукτιβιστικών θεωριών για την μάθηση όπου το παιδί οικοδομεί την πραγματικότητα και την γνώση βασισμένο στην εμπειρία (Cole & Cole, 2002).

Περαιτέρω, στις γνωστικές-αναπτυξιακές θεωρίες, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ιδέες του Vygotsky (1978) ο οποίος μελετά το παιχνίδι στα πλαίσια της ανάπτυξης και της λειτουργίας των ανώτερων νοητικών διαδικασιών που διαμορφώνονται από την κοινωνία και μεταδίδονται μέσω του πολιτισμού. Ο Vygotsky έδωσε έμφαση στην φαντασιακή κατάσταση του παιχνιδιού, στο συμβολισμό και στο νόημα που δίνουν τα παιδιά σε αντικείμενα σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Επίσης, αναφέρει ότι “η δράση του παιχνιδιού στη σφαίρα του φανταστικού, η δημιουργία εθελοντικών προθέσεων και ο σχεδιασμός σεναρίων από την πραγματική ζωή επιδρά αποφασιστικά στην ανάπτυξη του παιδιού” (Vygotsky, 1978, σσ. 102). Επιπλέον υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι κοινωνικό, διαμεσολαβείται μέσω της γλώσσας, χαρακτηρίζεται από την σύνθετη σχέση μεταξύ φαντασίας και λογικής σκέψης που οδηγεί σε πιο σύνθετες μορφές γνωστικής λειτουργίας στην ενήλικη ζωή. Επίσης εμπεριέχει στοιχεία συμβολισμού, μαθαίνεται μαζί με άλλους ανθρώπους σε πλαίσια της κοινωνίας και περικλείει διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές διαδικασίες που συμβάλλουν στην αλλαγή και στην ανάπτυξη. Είναι ένας από τους κύριους εκπροσώπους των κοινωνικό-πολιτισμικών θεωριών μάθησης, στις οποίες δίνεται έμφαση η σημασία του πολιτισμικού πλαισίου και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην διαδικασία της ανάπτυξης του παιδιού (Αυγητίδου, 2001).

Η κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας που υποστηρίζει πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον

κόσμο και οικοδομούν την γνώση τους για αυτόν καθώς συναναστρέφονται με τους ενήλικες και με άλλα παιδιά σε διάφορες πολιτισμικές δραστηριότητες. Βασική αρχή της θεωρίας του είναι η “ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης”, η οποία ορίζει ότι κάθε παιδί έχει στην διάθεση του ένα δυναμικό που μπορεί να επεκταθεί με κάποια βοήθεια είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από συνομηλίκους που βρίσκονται στο ίδιο ή σε διαφορετικό αναπτυξιακό επίπεδο. Η επέκταση δηλαδή της “ζώνης επικείμενης ανάπτυξης”, η οποία διαφέρει από παιδί σε παιδί, εξαρτάται από την κοινωνική αλληλεπίδραση που κινητοποιεί το παιδί να χρησιμοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα ψυχολογικά εργαλεία (όπως η γλώσσα) που του διατίθενται. Τα εργαλεία αυτά και η κοινωνική σημασία τους δρουν ως διαμεσολαβητές για την πραγματοποίηση των γνωστικών διεργασιών και εμπεριέχουν νοήματα και σκέψεις που επιδρούν στις ίδιες τις νοητικές λειτουργίες (Ackerman, 2004). Το παιχνίδι σύμφωνα με τον Vygotsky παίζει βασικό ρόλο στην επέκταση της “ζώνης επικείμενης ανάπτυξης” του παιδιού καθώς προωθεί την γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη, τη γλώσσα, τη μνήμη, τα συναισθήματα, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά δημιουργούν φανταστικές καταστάσεις, χρησιμοποιούν αντικείμενα, λέξεις, βιώνουν επιθυμίες, μαθαίνουν, επιλέγουν, ακολουθούν κανόνες και συνδέουν τα συναισθήματα με τη σκέψη τους (Vygotsky, 1978).

**1.1.2. Τύποι παιχνιδιού.** Σύμφωνα με τον Vygotsky (1997) το παιχνίδι αρχίζει με την μορφή του συμβολικού παιχνιδιού των ρόλων και τα βασικά χαρακτηριστικά του είναι η φαντασιακή κατάσταση, οι κανόνες και η απελευθέρωση από τους περιορισμούς των συνθηκών σε συνδυασμό με έναν ρόλο. Η φανταστική κατάσταση δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο κάποιων υποκατηγοριών παιχνιδιού όπως θεωρείτο παλιότερα αλλά αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού. (Vygotsky, 1997). Η φαντασία αντιπροσωπεύει “μια αποκλειστικά ανθρώπινη μορφή συνειδητής ενέργειας” (Vygotsky, 1997, σσ.213), που πηγάζει από τη δράση όπως και όλες οι λειτουργίες συνείδησης. Σε σχέση με τον ρόλο ο Vygotsky υποστηρίζει ότι “ο ρόλος που το παιδί υποδύεται και η σχέση του με το αντικείμενο, θα πηγάζει πάντα από τους κανόνες.”(Vygotsky, 1997, σσ.161). Επιπλέον επισημαίνει ότι κάθε φανταστική κατάσταση στην προσχολική ηλικία, ορίζεται από κανόνες συμπεριφοράς αλλά και κάθε παιχνίδι με κανόνες στην σχολική ηλικία, δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση. Η μετάβαση από τα παιχνίδια με ορατή φανταστική κατάσταση και μη

εμφανή κανόνες στα παιχνίδια με φανερούς κανόνες και μη εμφανή φανταστική κατάσταση, σκιαγραφεί την εξέλιξη του παιχνιδιού των παιδιών (Vygotsky, 1997).

Επίσης ο Piaget (1951) αναφέρεται στο συμβολικό παιχνίδι και στην τυπολογία του παιχνιδιού που υποστήριξε διακρίνει το παιχνίδι εξάσκησης, το συμβολικό παιχνίδι και τα παιχνίδια με κανόνες που εμφανίζονται στα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού (Piaget, 1951/1995). Συγκεκριμένα το παιχνίδι εξάσκησης περιλαμβάνει το αισθησιοκινητικό και το εξερευνητικό παιχνίδι του πολύ μικρού παιδιού ιδίως από την ηλικία των έξι μηνών έως δύο χρονών. Το συμβολικό παιχνίδι περικλείει το υποκριτικό, το φανταστικό και το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι των παιδιών προσχολικής και πρώτης παιδικής ηλικίας που εμφανίζεται κυρίως στην ηλικία των δύο έως έξι ετών. Τα παιχνίδια με κανόνες είναι ομαδικά παιχνίδια και χαρακτηρίζουν κυρίως τα παιδιά ηλικίας έξι ή επτά χρονών (Piaget, 1951/1995).

Η Smilansky (1968), διεύρυνε την κατάταξη του Piaget, προτείνοντας τέσσερις κατηγορίες παιχνιδιού, το λειτουργικό παιχνίδι, το κατασκευαστικό, το δραματικό παιχνίδι και τα παιχνίδια με κανόνες. Στο λειτουργικό παιχνίδι το παιδί χειρίζεται διάφορα αντικείμενα, μιμείται και προσπαθεί να επαναλάβει διάφορες κινήσεις καθώς εξερευνά το περιβάλλον. Στο κατασκευαστικό παιχνίδι, το οποίο αποτελεί μία προέκταση του λειτουργικού παιχνιδιού, γίνεται η χρήση των αντικειμένων από το παιδί για να δημιουργήσει διάφορα πράγματα. Κατά την διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού τα παιδιά επεκτείνουν την δημιουργικότητα τους με το να χρησιμοποιούν τα πραγματικά αντικείμενα και να αλληλεπιδρούν με τα άλλα παιδιά σε παιχνίδια ρόλων αναπτύσσοντας τις κοινωνικές τους ικανότητες. Στην τελευταία κατηγορία, στα παιχνίδια με κανόνες, τα παιδιά μαθαίνουν να διαπραγματεύονται τους κανόνες που εμπεριέχονται στο δραματικό παιχνίδι. Επίσης μαθαίνουν να προσαρμόζονται και να αποδέχονται προσυμφωνημένους κανόνες (Smilansky, 1968 Garvey, 1977).

Κάποια άλλα παιχνίδια που αναφέρονται στην βιβλιογραφία όπως το παιχνίδι σωματικής δραστηριότητας (τρέξιμο, τραμπάλα, σκαρφάλωμα, κ.α) και το ψευτοπάλεμα δεν τοποθετούνται στην κατηγοριοποίηση ούτε του Piaget ούτε της Smilansky και εμφανίζονται κυρίως στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα σε υπαίθριους χώρους (Brown, 1994).

Η Parten (1932) κατηγοριοποιεί τα παιχνίδια σε σχέση με την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών και περιγράφει έξι ιεραρχικές κατηγορίες κοινωνικής συμμετοχής. Οι πρώτες τέσσερις κατηγορίες περιλαμβάνουν τη μη κοινωνική

συμμετοχή που χαρακτηρίζεται από την έλλειψη συμμετοχής στο παιχνίδι, το παιχνίδι παρατήρησης, το μοναχικό παιχνίδι και το παράλληλο παιχνίδι. Οι τελευταίες δύο κατηγορίες περιλαμβάνουν το συσχετιστικό και το συνεργατικό παιχνίδι. Η Parten υποστηρίζει ότι τα μικρά παιδιά περνούν σταδιακά από το ένα στάδιο κοινωνικής συμμετοχής στο άλλο (Parten, 1932). Οι Rubin, Maioni και Hornung (1976) υποστηρίζουν ότι το λιγότερο ώριμο παιχνίδι των παιδιών ηλικίας 3-4 χρονών είναι το παράλληλο παιχνίδι.

Ο Vygotsky (1997) και η Smilansky (1968) δίνουν έμφαση στη συμμετοχή του ενήλικα στο παιχνίδι, ο οποίος υποστηρίζοντας και συντονίζοντας μία δραστηριότητα μπορεί να συμβάλλει στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Στην βιβλιογραφία τονίζεται η σημασία της συμμετοχής του ενήλικα στο παιχνίδι των παιδιών και ιδιαίτερα στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερη πολυπλοκότητα τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην διαδικασία του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001). Η ιδέα της εκπαίδευσης των παιδιών στο παιχνίδι ξεκίνησε από την Smilansky (1968) που διαπίστωσε μετά από μελέτες ότι η ενθάρρυνση και η υποστήριξη από τους ενήλικες κατά την διάρκεια του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού μπορεί να συμβάλλει τόσο στην εμπλοκή σ' αυτό όσο και στο περιεχόμενο του. Το παιχνίδι με την παρέμβαση του ενήλικα το αποκαλεί "κηδεμονευόμενο παιχνίδι" και έχει σημαντικά οφέλη στην φαντασία, στην αφήγηση και στο παιχνίδι ρόλων του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού.

**1.1.2.1. Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι.** Η ψυχολόγος Smilansky κατά την διάρκεια του 1970-80 διεξήγαγε έρευνες για τον ρόλο του δραματικού και του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην γνωστική και κοινωνικοσυναίσθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Προσδιορίζει στο δραματικό παιχνίδι τέσσερα στοιχεία, το παιχνίδι ρόλων, το μετασχηματισμό των αντικειμένων που είναι απαραίτητα για το παιχνίδι, την λεκτική περιγραφή κατά την διάρκεια της δράσης ή των καταστάσεων και την χρήση σεναρίων που διαρκούν τουλάχιστον 10'. Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι εμπεριέχει τα τέσσερα στοιχεία του δραματικού παιχνιδιού και επιπροσθέτως την αλληλεπίδραση δύο παικτών και την λεκτική επικοινωνία στην διάρκεια του παιχνιδιού (Smilansky, 1968).

Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί σύμφωνα με τον Blatner (1995) ένα παράγωγο του κοινωνιοδράματος και μία μέθοδο διερεύνησης θεμάτων που περιλαμβάνουν σύνθετες κοινωνικές καταστάσεις. Προτείνει ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην προώθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της συναισθηματικής μάθησης στα

σχολεία. Επίσης υποστηρίζει ότι η τεχνική της αντιστροφής των ρόλων σε μία σκηνή ενός σεναρίου ή ενός μέρους μιας σκηνής μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν το πως είναι να είσαι στην θέση ενός άλλου ανθρώπου και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση (Blatner, 1995). Περαιτέρω, σ' ένα παιχνίδι ρόλων οι συμμετέχοντες έχουν την δυνατότητα να παίζουν είτε τον εαυτό τους σ' ένα φανταστικό για αυτούς περιβάλλον όπου δεν έχουν βρεθεί στην πραγματική τους ζωή ως προς το χρόνο και χώρο είτε να υποδυθούν άλλους χαρακτήρες μέσα σε ένα περιβάλλον που γίνεται η αναπαράσταση μιας πραγματικής κατάστασης της ζωής. Οι μαθητές που συνεργάζονται σε "ρόλο", περισσότερο υιοθετούν μια στάση ενός άλλου προσώπου, παρά προσπαθούν να γίνουν ένα άλλο άτομο. Στο παιχνίδι ρόλων των μαθητών οι ρόλοι διαμορφώνονται και διαλέγονται ώστε να ταιριάζουν στο κοινωνικό θέμα που διερευνάται και στο περιεχόμενο του (Γκόβας, 2001).

Σε σχέση με τα σενάρια οι Shapiro και Hudson (1991) υποστηρίζουν ότι τα σενάρια που απευθύνονται σε παιδιά εμπεριέχουν πληροφορίες για το τι συμβαίνει σε μια κατάσταση, χρησιμοποιούν χρόνο ενεστώτα και αναφέρονται στην σωστή χρονολογική σειρά. Τα περισσότερα σενάρια περικλείουν πληροφορίες για εναλλακτική δράση και σε πιο πολύπλοκα επίπεδα είναι ιεραρχικά οργανωμένα σε πράξεις και δράσεις (Shapiro & Hudson, 1991). Οι Fein (1989) και Bretherton (1989) αναφέρουν ότι το παιχνίδι προσποίησης και το παιχνίδι ρόλων βασισμένα σε συγκεκριμένα σενάρια που εμπεριέχουν στοιχεία από την πραγματική ζωή πιθανόν να βοηθούν τα παιδιά να διαχειρίζονται το ίδιο το περιεχόμενο του σεναρίου και στη καθημερινή τους ζωή (Fein, 1989 Bretherton, 1989).

Συγκεκριμένες έρευνες για το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι υποστηρίζουν ότι η συχνότητα του συγκεκριμένου παιχνιδιού είναι συχνά περιορισμένη σε παιδιά με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό εισόδημα και σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες (Smilansky, 1968 Rubin, Maioni & Hornung, 1976). Επίσης πολιτισμικές διαφορές συμβάλλουν στην συχνότητα εμφάνισης του. Για παράδειγμα έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά από την Μέση Ανατολή και την Βόρεια Αφρική σπάνια συμμετέχουν στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία (Smilansky, 1968). Ο Eifermann (1971) αναφέρει στην μελέτη του ότι τα συγκεκριμένα παιδιά συμμετέχουν στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι σε επόμενα αναπτυξιακά στάδια. Η ποιότητα του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού μπορεί να εμπλουτιστεί εάν τα παιδιά έχουν μία κοινή βάση εμπειριών, τον απαραίτητο χώρο και χρόνο, την βοήθεια από την χρήση αντικειμένων και ένα δάσκαλο παρέμβασης



που θα καθοδηγεί το παιχνίδι (Smilansky, 1968).

Οι Rubin, Fein και Vanderberg (1983) στις έρευνες τους περιγράφουν την άνοδο και την κάμψη του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού. Αν και τα αποτελέσματα των ερευνών τους δεν είναι απολύτως σύμφωνα μεταξύ τους, επιβεβαιώνουν την πεποίθηση του Piaget ότι το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι φτάνει στο αποκορύφωμα του στην διάρκεια της νηπιακής ηλικίας και μετά φθίνει. Περαιτέρω, η Dorothy και ο Singer (1990) πιστεύουν ότι το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι “γίνεται λανθάνον” στην μέση παιδική ηλικία γιατί άλλες μορφές παιχνιδιού είναι κοινωνικά πιο αποδεκτές (Cole & Cole, 2002). Αντιθέτως, ο Roberts (1980) υποστηρίζει ότι παρόλο που το παιχνίδι αλλάζει και εμπεριέχει περισσότερο τους κανόνες, το συμβολικό και το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι, συνεχίζει να παρατηρείται στη ζωή των παιδιών. Επίσης οι Opie και Opie (1969) παρατηρούν ότι το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων εμφανίζεται στην μέση παιδική ηλικία και συνδέεται με τα παιχνίδια κανόνων (Opie & Opie, 1969).

## **1.2. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ)**

Η ΣΝ, ως στοιχείο της ανθρώπινης ζωής, έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες, με αποτέλεσμα τη διατύπωση αρκετών θεωριών για την επίδραση της στην ανθρώπινη ανάπτυξη (Neophytou, 2013). Αρκετοί ερευνητές στην διαδικασία προσδιορισμού της ΣΝ διαμόρφωσαν διάφορα θεωρητικά μοντέλα με βασικό στόχο τον ορισμό, την ανάλυση και τη μέτρηση της με κατάλληλες μεθόδους. Επιπλέον η αναφορά ότι το πολιτισμικό περιβάλλον και η μάθηση επιδρούν στην καλλιέργεια της ανέπτυξε το επιστημονικό ενδιαφέρον ερευνητών, ψυχολόγων και παιδαγωγών για την πρακτική εφαρμογή της κυρίως στον χώρο της εκπαίδευσης στα πλαίσια της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Τριλίβα & Πούλου, 2004).

Μέχρι σήμερα έχουν επικρατήσει τρία θεωρητικά μοντέλα για την ΣΝ (Spielberger, 2004). Αυτά είναι (α) Το μοντέλο ικανοτήτων των Mayer και Salovey (1997) το οποίο ορίζει τη ΣΝ ως την ικανότητα αντίληψης, κατανόησης, διαχείρισης και ελέγχου των συναισθημάτων για την διευκόλυνση της σκέψης (Mayer & Salovey, 1997), (β) Το μοντέλο επίδοσης του Goleman (1995) το οποίο ορίζει τη ΣΝ ως μία σειρά από ικανότητες και δεξιότητες (αυτεπίγνωση, έλεγχος συναισθημάτων, κίνητρα, κοινωνικές δεξιότητες) (Goleman, 1995) και (γ) Το μοντέλο ικανοτήτων του Bar-On (1997) το οποίο αποτελεί μια σύνθεση συναισθηματικών και κοινωνικών

ικανοτήτων και δεξιοτήτων (διαπροσωπικές ικανότητες, ικανότητα προσαρμογής, διαχείριση του άγχους, γενική διάθεση) που επιδρούν στην συμπεριφορά (Bar-On, 1997 as cited in Bar-On, 2006). Πιο πρόσφατα, οι Petridis και Furnham (2001) περιγράφουν τη ΣΝ ως ένα σύνολο συναισθηματικών διαθέσεων και προσωπικών εκτιμήσεων των συναισθημάτων το οποίο επιδρά στην συναισθηματική αποτελεσματικότητα και στην συμπεριφορά των ατόμων (Petridis & Furnham, 2001).

Ένα τρόπος αξιολόγησης της ΣΝ είναι η αντικειμενική μέτρηση της ως γνωστική ικανότητα μέσα από την επίδοση σε έργα που αναφέρονται σε συναισθήματα (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Οι Mayer et al., (1999) κατασκεύασαν δύο κλίμακες για την αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων, την “Multifactor Emotional Intelligence Scale” (MEIS) και την “Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence, Scale” (MSCEIS). Η κλίμακα MEIS έχει προσαρμοστεί για να χορηγείται και στην εφηβική ηλικία (MEIS-A). Οι συγκεκριμένες κλίμακες έχουν χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα ερευνητικών μελετών και εμφανίζουν υψηλή αξιοπιστία. Σε κάθε κλίμακα περιλαμβάνονται διαφορετικές δοκιμασίες προκειμένου να γίνει η μέτρηση των τεσσάρων διαστάσεων της ΣΝ: 1) της ικανότητας αντίληψης των συναισθημάτων, 2) της χρήσης του συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης, 3) της κατανόησης των συναισθημάτων και 4) της ρύθμισης των συναισθημάτων για την προώθηση της συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης (Mayer et al., 1999).

Ένας διαφορετικός και πιο συνηθισμένος τρόπος για τη μέτρηση των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την ΣΝ είναι τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Bar-On, 2000 Petrides & Furnham, 2001) ή οι αναφορές άλλων όπως γονέων, δασκάλων, συναδέλφων για τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά κάποιου ανθρώπου (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000).

Συγκεκριμένα, ο Bar-On (1997), κατασκεύασε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το Emotional Quotient Inventory (EQ-I) που περιλαμβάνει 133 προτάσεις. Ακολουθώντας τη δομή των τεστ νοημοσύνης, το EQ-I παρέχει ένα γενικό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης και πέντε επιμέρους δείκτες που ο καθένας αντιστοιχεί σε μία από τις κατηγορίες των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων που περιγράφει το συγκεκριμένο μοντέλο. Επιπλέον, οι Boyatzis, Goleman και Rhee (2000) κατασκεύασαν το Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360). Το ECI είναι ένα ερωτηματολόγιο που βασίζεται σε αναφορές άλλων (π.χ γονέων, φίλων, συναδέλφων) ώστε να εκτιμηθεί η συναισθηματική επάρκεια ενός ανθρώπου και αξιολογεί την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική

ενημερότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες και παρέχει πληροφόρηση για την συναισθηματική επάρκεια ενός ανθρώπου (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000). Οι Petrides και Furnham (2001) κατασκεύασαν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς “Trait Emotional Intelligence Questionnaire” (TEIQue), για τη μέτρηση της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2001). Το TEIQue στην πλήρη εκδοχή του περιλαμβάνει 153 προτάσεις ενώ στην σύντομη εκδοχή εμπεριέχει 30 προτάσεις που αναφέρονται σε τέσσερις γενικούς παράγοντες που είναι η ευημερία, ο αυτοέλεγχος, η συναισθηματικότητα και η κοινωνικότητα. Οι Roberts, MacCann, Matthews και Zeidner (2010) αναφέρουν ότι διάφοροι μέθοδοι μέτρησης της ΣΝ αντανακλούν τις διαφορετικές ψυχομετρικές διαστάσεις της που έχουν σχέση είτε με μαθημένες ικανότητες είτε με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας.

Περαιτέρω, με βάση το θεωρητικό μοντέλο των Mayer και Salovey (1997) έχουν δημιουργηθεί κάποια ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για την εκτίμηση της ΣΝ των ατόμων. Για παράδειγμα, οι Schutte et al. (1998) κατασκεύασαν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς “Schutte Self-Report Emotional Intelligent Task” (SSEIT) του οποίου η παραγοντική δομή αντανακλά ορισμένες από τις διαστάσεις συναισθηματικών ικανοτήτων του μοντέλου των Mayer και Salovey (1997). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μετρά την συνολική συναισθηματική ικανότητα και αποτελείται από τριαντατρείς προτάσεις τις οποίες ο αξιολογούμενος καλείται να απαντήσει σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Schutte et al., 1998). Στην Ελλάδα μία κλίμακα αυτοαναφοράς που βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο των Mayer και Salovey (1997) είναι η Ελληνική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Τσαούση (2008). Οι Mayer et al. (1999) υποστηρίζουν ότι η σχέση ανάμεσα στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και την αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων της ΣΝ είναι αρκετά χαμηλή  $r=0.36$ . Αυτό αναδεικνύει ότι οι συγκεκριμένοι μέθοδοι εκφράζουν διαφορετικές πλευρές της ΣΝ. Η μέθοδος της αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης εκφράζει την “αντικειμενική” ΣΝ που έχει ένα άτομο ενώ η μέθοδος των αυτοαναφορών την αντιληπτή (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000).

Η ανάπτυξη της ΣΝ είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί μέσω διαφόρων προγραμμάτων εκπαίδευσης τα οποία έχουν παρουσιάσει μεγάλη άνθιση σε διεθνή επίπεδο (Goleman, 1995). Οι πρακτικές εφαρμογές των μοντέλων ΣΝ καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης. Συνήθως, ξεκινούν με τη μέτρηση της ΣΝ των ατόμων με τα ερωτηματολόγια που αντιστοιχούν στις διάφορες

θεωρητικές προσεγγίσεις, ώστε να εντοπιστούν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τους. Το επόμενο βήμα είναι η εκπόνηση προγραμμάτων παρέμβασης, με στόχο την ανάπτυξη της ΣΝ των ατόμων στους τομείς που θέλουν να βελτιωθούν (Perry, Ball & Stacey, 2004).

Η σημασία της ανάπτυξης της ΣΝ στην παιδική ηλικία, όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία, εντοπίζεται κυρίως στην απόκτηση ικανοτήτων και γνώσεων που βοηθούν τα παιδιά τόσο στην διαχείριση των καθημερινών καταστάσεων όσο και στην μετέπειτα πορεία της ζωής τους. Η αποδοχή, η έκφραση και η λεκτικοποίηση των συναισθημάτων τους όπως επίσης η κατανόηση και η ενσυναίσθηση των συναισθήματα των άλλων συμβάλλουν αποτελεσματικά στην γνώση του εαυτού και στις διαπροσωπικές σχέσεις, δημιουργώντας ταυτόχρονα θετικές σκέψεις και συναισθήματα στην καθημερινή ζωή (De Klerk & Le Roux, 2003). Ο Goleman (1995) υποστηρίζει ότι η πρώτη ευκαιρία ανάπτυξης των στοιχείων της ΣΝ είναι η προσχολική ηλικία, απ'όπου συνεχίζεται η διαμόρφωση τους καθ'όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής (Goleman, 1995). Η δόμηση της ΣΝ στην παιδική ηλικία έχει επίδραση στην μετέπειτα ενήλικη ζωή, μέσα στα πλαίσια της οικογένειας, της εργασίας και της κοινότητας (Elias, Hunter & Kress, 2001).

Σε σχέση με τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας η έρευνα των Petrides, Sangarean, Furnham και Frederickson (2006) υποστηρίζει ότι οι μαθητές δημοτικού που έχουν υψηλή ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι πιο συνεργάσιμοι, πιο αυτόνομοι, λιγότερο επιθετικοί, με καλές διαπροσωπικές σχέσεις και με υψηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με εκείνους που έχουν χαμηλότερη ΣΝ. Επίσης, οι Mavroveli και Sánchez-Ruiz (2011) διερευνώντας την σχέση της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα με την σχολική συμπεριφορά διαπίστωσαν μία θετική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ και της ακαδημαϊκής επίδοσης και επιπλέον της ΣΝ και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αντιθέτως, διαπιστώθηκε μία αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ και της αναφερόμενης συμπεριφοράς εκφοβισμού. Το δείγμα της έρευνας τους αποτελείτο από 565 παιδιά ηλικίας 7 έως 12 χρονών από τρία διαφορετικά σχολεία αγγλικής εκπαίδευσης και χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς Trait Emotional Intelligence Questionnaire Child Form (TEIQ-CF) για την μέτρηση της ΣΝ.

Σε μία ανάλογη έρευνα των Mavroveli, Petrides, Sangareau και Furnham (2009), σε δείγμα 140 παιδιών ηλικίας 8 έως 12 χρονών αναφέρεται μια υψηλή συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ, της αντίληψης του συναισθήματος και της κοινωνικής

συμπεριφοράς. Αντίθετως, στην ίδια έρευνα δεν βρέθηκε καμία συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ, της γνωστικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Σε σχέση με τον παράγοντα της ενσυναίσθησης που εμπεριέχεται στην ΣΝ, οι Nowicki και Duke (1994) διαπίστωσαν ότι η συγκεκριμένη ικανότητα με την οποία γίνεται η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών.

Επιπροσθέτως, οι Nowicki και Carton (1997) μετά από την ερευνητική τους μελέτη σε δείγμα 142 παιδιών ηλικίας 7 έως 11 χρονών, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που εκφράζονται από τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους έχουν καλύτερη επίγνωση των κοινωνικών τους σχέσεων και περισσότερα θετικά συναισθήματα (Nowicki & Carton, 1997). Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που δυσκολεύονται να αντιληφθούν και να εκφράσουν τα συναισθήματα τους στους άλλους είναι συχνά κοινωνικά απομονωμένοι (Izard, 1989). Επίσης οι Ciarrrochi, Chan και Bajgar (2001) υποστηρίζουν ότι η ΣΝ έχει αρνητική συσχέτιση με τα αρνητικά συναισθήματα, την κατάθλιψη, τους σωματικούς πόνους και την δυσκολία αντιμετώπισης προβλημάτων.

Η μελέτη της μετάβασης των παιδιών από το δημοτικό στο γυμνάσιο που υλοποιήθηκε από τους Irvin και Richardson (2002) σε ερευνητικό δείγμα 196 μαθητών, αναφέρει ότι η ικανότητα των παιδιών να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους, να αποκτούν συναισθηματική αυτονομία και να συμπεριφέρονται κατάλληλα και υπεύθυνα δρα υποστηρικτικά στην αποδοχή των αλλαγών της μετάβασης. Η μετάβαση σε μία νέα σχολική βαθμίδα μπορεί να είναι δύσκολη πρόκληση καθώς περιλαμβάνει τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική προσαρμογή (Irvin & Richardson, 2002).

### **1.3. Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και ΣΝ**

Σύμφωνα με τους Galyer και Evans (2001) τα παιχνίδια προσποίησης και τα παιχνίδια ρόλων μπορούν να παρέχουν στα παιδιά ένα πλαίσιο συναισθηματικής εμπειρίας που διαμορφώνει τις συνθήκες για τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Galyer & Evans, 2001). Στην ερευνητική μελέτη των προαναφερόμενων ερευνητών υποστηρίζεται, ότι τα παιδιά που παίζουν συχνά τα συγκεκριμένα παιχνίδια με ή χωρίς τους γονείς τους είναι πιο ικανά στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και στην επίλυση συγκρούσεων. Επιπροσθέτως, οι Gross και Muñoz υποστηρίζουν ότι η διαχείριση του συναισθήματος αποτελεί ένα σημαντικό

στοιχείο στην ψυχική υγεία του ανθρώπου και η έλλειψη του μπορεί να σχετίζεται με συναισθηματικές δυσκολίες (Gross & Muñoz, 1995). Περαιτέρω, στην βιβλιογραφία αναφέρεται ότι τα παιδιά που συμμετέχουν περισσότερο στο παιχνίδι προσποίησης αναπτύσσουν την ικανότητα της αυτορρύθμισης. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα παιδιά που εμπλέκονται σε παιχνίδια προσποίησης ακολουθούν κάποιους κανόνες καθώς από πριν έχουν συμφωνήσει το τι θα προσποιηθούν στους ρόλους τους. Η πρακτική εφαρμογή και η τήρηση των κανόνων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οδηγεί στην αποτελεσματική αυτορρύθμιση τους (Lillard et al., 2013). Επιπλέον, το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι σύμφωνα με τους Bodrova & Leong (2005) αποτελεί ένα σημαντικό πλαίσιο για να αναπτύξουν τα παιδιά τις διάφορες δεξιότητες και συμπεριφορές που θα συμβάλλουν ευεργετικά στο σχολική και στην καθημερινή τους ζωή. Μέσα από την σταδιακή εξέλιξη του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού τα παιδιά μεταβαίνουν από τις παρορμητικές συμπεριφορές σε συμπεριφορές περισσότερο συνειδητές και εμπειριστατωμένες (Bodrova & Leong, 2005).

Επιπροσθέτως, οι Elias και Berk (2002) μελέτησαν μέσω της διαδικασίας της παρατήρησης την επίδραση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην συναισθηματική αυτορρύθμιση των παιδιών ελέγχοντας τη θεωρία του Vygotsky που υποστηρίζει μία θετική σύνδεση ανάμεσα τους. Η παρατήρηση, 51 παιδιών ηλικίας 3-4 χρονών, σε φυσικό χώρο τόσο για το συνολικό δραματικό παιχνίδι όσο για το σύνθετο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και για το μοναχικό δραματικό παιχνίδι ανέδειξε ότι το σύνθετο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι βελτίωσε την ρύθμιση των συναισθημάτων των παιδιών υψηλής παρορμητικότητας σε σχέση με τα παιδιά χαμηλής παρορμητικότητας (Elias & Berk, 2002). Περαιτέρω, η ικανότητα της επίγνωσης και της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, που αποτελεί στοιχείο της ΣΝ, μελετήθηκε από τους Feshbach και Cohen (1988). Οι ερευνητές διεξήγαγαν μία παρέμβαση σε τέσσερις συναντήσεις, είκοσι λεπτών η καθεμία στη διάρκεια μίας εβδομάδας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που χρησιμοποιήθηκαν κυρίως παιχνίδια ρόλων και συζήτηση που σχετίζονταν με την κατανόηση των συναισθημάτων. Μετά το τέλος της παρέμβασης τα παιδιά της πειραματικής συνθήκης έδειξαν σημαντική βελτίωση στην περιγραφική συναισθηματικών καταστάσεων όπως επίσης στην επίγνωση και στην ευαισθητοποίηση των συναισθημάτων των άλλων (Feshbach & Cohen, 1988).

Επίσης η Kecskes (2015) εφάρμοσε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της ΣΝ με τη χρήση του παιχνιδιού και την αφήγηση ιστοριών σε παιδιά 7-11 χρόνων. Το δείγμα της έρευνας ήταν 60 μαθητές (28 κορίτσια και 32 αγόρια) που συμμετείχαν στην παρέμβαση τρεις φορές την εβδομάδα για ένα μήνα. Στην πειραματική ομάδα έγινε αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση και τα ευρήματα έδειξαν στατιστικά σημαντική ανάπτυξη της ΣΝ μετά την παρέμβαση. Η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι μέσω του παιχνιδιού ρόλων και της αφήγησης ιστοριών, τα παιδιά ενδυναμώνουν τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά και με τους ενήλικες, αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, εκφράζουν, συζητούν, κατανοούν τα συναισθήματά τους και μειώνουν το άγχος και άλλα αρνητικά συναισθήματα (Kecskes, 2015). Επιπροσθέτως, η μελέτη της Brouillette (2010) εντοπίζει ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας που συμμετέχουν σε δραστηριότητες δραματικού παιχνιδιού αναπτύσσουν τη συναισθηματική τους έκφραση, την κατανόηση των άλλων όπως επίσης την κατανόηση των κοινωνικών σεναρίων που χρειάζεται να χρησιμοποιούν σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις (Brouillette, 2010).

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της ΣΝ παιδιών δημοτικού που είναι στην μέση παιδική ηλικία. Οι περισσότερες παρεμβάσεις με μέσο το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι έχουν εφαρμοστεί με μεγαλύτερη συχνότητα στην προσχολική και στην πρώτη παιδική ηλικία και με μικρότερη στην μέση παιδική ηλικία. Επίσης στην βιβλιογραφία δεν γίνεται αναφορά σε ερευνητικές παρεμβάσεις όπου γίνεται η εφαρμογή του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού για την διερεύνηση της συμβολής του σε όλους τους παράγοντες της ΣΝ. Οι συγκεκριμένες ελλείψεις στην εφαρμοσμένη επιστημονική έρευνα όπως επίσης η σημαντικότητα της καλλιέργειας της ΣΝ δημιούργησε την αναγκαιότητα της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Για την υλοποίηση της παρέμβασης δημιουργήθηκε από την μεταπτυχιακή φοιτήτρια της παρούσας εργασίας ένα πρόγραμμα παρέμβασης κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού με κοινωνικά σενάρια που εμπεριέχουν παιχνίδια ρόλων και σχετίζονται με τα στοιχεία της ΣΝ (βλ. Παράρτημα Α).

Το ερευνητικό ερώτημα που θα διερευνηθεί έχει σχέση με την διαφοροποίηση της ΣΝ των παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας μετά την παρέμβαση. Οι ερευνητικές υποθέσεις στηριζόμενες στις προαναφερθείσες μελέτες υποστηρίζουν ότι 1) Τα παιδιά που θα δεχτούν την παρέμβαση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού

(πειραματική ομάδα), θα παρουσιάσουν στατιστικά σημαντική αύξηση της ΣΝ μετά την παρέμβαση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου και 2) Τα παιδιά που θα δεχτούν την παρέμβαση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού (πειραματική ομάδα), θα παρουσιάσουν στατιστικά σημαντική αύξηση όλων των παραγόντων της ΣΝ μετά την παρέμβαση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Feshbach & Cohen, 1988 Brouillette, 2010 Kecskes, 2015).

Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι της παρούσας ερευνητικής παρέμβασης σύμφωνα με τον ορισμό της Smilansky (1968) εμπεριέχει τα τέσσερα στοιχεία του δραματικού παιχνιδιού: το παιχνίδι ρόλων, το μετασχηματισμό των αντικειμένων που είναι απαραίτητα για το παιχνίδι, τη λεκτική περιγραφή κατά την διάρκεια της δράσης ή των καταστάσεων και τη χρήση σεναρίων που διαρκούν τουλάχιστον 10'. Επιπλέον περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση δύο παικτών και την λεκτική επικοινωνία κατά την διάρκεια του παιχνιδιού (Smilansky, 1968). Η ΣΝ αναγνωρίζεται στην παρούσα μελέτη ως "γνωστική ικανότητα" σύμφωνα με το μοντέλο ικανοτήτων των Mayer και Salovey (1997) και συμπεριλαμβάνει τους εξής τέσσερις παράγοντες-ικανότητες που συνδέονται με τα συναισθήματα: 1) την αντίληψη και την αναγνώριση του συναισθήματος, 2) την χρήση του συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης, 3) την κατανόηση του συναισθήματος του εαυτού και του άλλου και 4) την διαχείριση του συναισθήματος (Mayer & Salovey, 1997).



## **II. Μεθοδολογία**

### **II.1. Συμμετέχοντες**

Στην έρευνα συμμετείχαν 91 παιδιά (51 κορίτσια, 40 αγόρια) Πέμπτης Δημοτικού από τέσσερις σχολικές τάξεις δύο σχολικών μονάδων στο Δήμο Μεταμόρφωσης του Νομού Αττικής. Από το συγκεκριμένο δείγμα, τα 48 παιδιά (26 κορίτσια, 22 αγόρια) από δύο σχολικές τάξεις της Πέμπτης Δημοτικού, από τις δύο σχολικές μονάδες συγκρότησαν την πειραματική ομάδα ενώ τα 43 παιδιά (25 κορίτσια, 18 αγόρια) των άλλων δύο σχολικών τάξεων της Πέμπτης Δημοτικού των ίδιων σχολικών μονάδων συγκρότησαν την ομάδα ελέγχου.

### **II.2. Ερευνητικά Εργαλεία**

Το ερευνητικό εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας είναι η Ελληνική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Παιδιών (E-K-ΣΥ-N-Π) η οποία βασίζεται στην Ελληνική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (E-K-ΣΥ-N) (Tsaousis, 2008). Η E-K-ΣΥ-N εμφανίζει στο σύνολο της υψηλό βαθμό αξιοπιστίας τόσο ως προς τη σταθερότητα στον χρόνο όσο και ως προς τη εσωτερική δομή της. Η E-K-ΣΥ-N-Π όπως και η E-K-ΣΥ-N αποτελείται από 52 προτάσεις για να μετρήσει αποτελεσματικά τις εξής τέσσερις βασικές ικανότητες: α) την έκφραση και αναγνώριση του συναισθήματος (10 προτάσεις), β) την χρήση του συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης (15 προτάσεις), γ) το ενδιαφέρον και την ενσυναίσθηση (15 προτάσεις) και δ) τον έλεγχο του συναισθήματος (12 προτάσεις).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς περιλαμβάνει τόσο θετικές όσο και αρνητικές προτάσεις. Ενδεικτικά κάποιες θετικές προτάσεις είναι οι εξής: “Βοηθώ και νοιάζομαι για τους άλλους”, “Ακόμα και όταν έχω προβλήματα, πιστεύω ότι θα τα καταφέρω”, “Είμαι αισιόδοξος”, “Συνήθως ελέγχω τον θυμό μου” και κάποιες αρνητικές όπως “Συνήθως οι άλλοι δεν μπορούν να καταλάβουν πώς νιώθω”, “Δεν πολυσκέφτομαι για το πώς νιώθω”, “Προσπαθώ να συγκρατώ τα συναισθήματα μου όταν είμαι μαζί με άλλους”, “Δυσκολεύομαι να πω στους άλλους πώς νιώθω”. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων δίνονται σε μια πρωτοβάθμια κλίμακα Likert (1= δεν με εκφράζει καθόλου, 5= με εκφράζει πολύ) . Το τελικό αποτέλεσμα των μετρήσεων της κλίμακας προκύπτει από το άθροισμα των τιμών της κάθε ερώτησης μετά την αντιστροφή των τιμών των αρνητικών ερωτήσεων (Tsaousis, 2008).

### II.3. Ερευνητικός σχεδιασμός και διαδικασία

Η εφαρμογή της παρούσας ερευνητικής μελέτης ακολούθησε την προσέγγιση του σχεδιασμού πριν-μετά σε έναν οιονεί πειραματικό σχεδιασμό. Τα οιονεί πειράματα (quasi-experiments) περιλαμβάνουν κατάταξη των συμμετεχόντων σε ομάδες, η οποία δεν είναι τυχαία. Στην εκπαίδευση προκύπτουν πολλές πειραματικές καταστάσεις στις οποίες οι ερευνητές είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν ακέραιες ομάδες διότι στο σχολικό πλαίσιο δεν είναι εφικτός ο τεχνικός σχηματισμός ομάδων. Ο ερευνητής επιλέγει ακέραιες ομάδες ως πειραματική και ελέγχου, πραγματοποιεί μία αρχική μέτρηση και στις δύο ομάδες, στη συνέχεια πραγματοποιεί τις δραστηριότητες μεταχείρισης μόνο στην πειραματική ομάδα και έπειτα ακολουθεί η τελική μέτρηση για την αξιολόγηση των διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες (Creswell, 2011).

Στη διαδικασία της υλοποίησης της εν λόγω έρευνας έγινε η επιλογή δύο σχολικών τάξεων Δημοτικού από δύο σχολικές μονάδες για την διαμόρφωση της πειραματικής ομάδας και άλλων δύο σχολικών τάξεων από τις ίδιες σχολικές μονάδες για την διαμόρφωση της ομάδας ελέγχου. Στην συνέχεια έγιναν οι αρχικές μετρήσεις της ΣΝ με την χρήση του ερωτηματολογίου αναφοράς Ε-Κ-ΣΥ-Ν-Π, ακολούθησε η εφαρμογή της παρέμβασης του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην πειραματική ομάδα και μετά την ολοκλήρωση της έγιναν οι τελικές μετρήσεις της ΣΝ με το ίδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση των διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες. Η ανεξάρτητη μεταβλητή της παρούσας έρευνας είναι οι δύο ομάδες (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) και ο χρόνος πριν-μετά την παρέμβαση ενώ η εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι επιδόσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς Ε-Κ-ΣΥ-Ν-Π.

Η διεξαγωγή της έρευνας στο σχολικό πλαίσιο εγκρίθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας μετά την κατάθεση των απαραίτητων εγγράφων. Η ερευνητική παρέμβαση, με την σύμφωνη γνώμη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της κάθε σχολικής μονάδας, εντάχθηκε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της κάθε τάξης και πραγματοποιήθηκε με την παρουσία του εκπαιδευτικού της. Επίσης πριν την έναρξη της έρευνας δόθηκε ένα έντυπο συγκατάθεσης των γονέων (βλ. Παράρτημα Β) για την συμμετοχή των παιδιών τους τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου. Το έντυπο συγκατάθεσης των γονέων εστιάζεται στους σκοπούς της έρευνας, στην διαδικασία την οποία πρόκειται να εμπλακούν τα παιδιά τους, στους λόγους για τους οποίους είναι

απαραίτητη η συμμετοχή τους, στον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και στην δυνατότητα τους να αποχωρίσουν σε οποιοδήποτε στάδιο διεξαγωγής της έρευνας.

Μετά την συγκατάθεση των γονέων, ενημερώθηκαν για τα παραπάνω και οι ανήλικοι μαθητές. Στις μετρήσεις που έγιναν με την χρήση του ερευνητικού εργαλείου σημειώθηκε σε κάθε φόρμα ο αριθμός καταλόγου του κάθε μαθητή ώστε να εξασφαλιστεί η ανωνυμία του. Επίσης σε κάθε στάδιο της έρευνας διασφαλίστηκε το απόρρητο των ερευνητικών δεδομένων και η ανωνυμία όλων των εμπλεκόμενων. Επιπροσθέτως, υπήρξε μέριμνα για την εναρμόνιση της διεξαγωγής της έρευνας με τα Άρθρα 3 και 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του παιδιού, τα οποία προβλέπουν ότι α) σε όλες τις ενέργειες που αφορούν στα παιδιά, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πρωτίστως το συμφέρον του παιδιού (Άρθρο 3) και β) θα πρέπει να διασφαλίζεται το δικαίωμα του παιδιού που είναι σε θέση να διατυπώνουν τις απόψεις τους, να τις εκφράζουν ελεύθερα, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και την ωριμότητα τους (Άρθρο 12).

Η έρευνα υλοποιήθηκε από τις αρχές του Νοέμβρη του 2017 έως τα μέσα του Δεκεμβρη του 2017. Στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα δόθηκε το έντυπο συγκατάθεσης των γονέων, έγιναν οι αρχικές μετρήσεις της ΣΝ στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου, εφαρμόστηκε η παρέμβαση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην πειραματική ομάδα και στο τέλος έγιναν οι τελικές μετρήσεις της ΣΝ τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου.

### **II.3.1. Ερευνητική παρέμβαση.**

*II.3.1.1. Χρονοδιάγραμμα ερευνητικής παρέμβασης.* Πριν την διεξαγωγή της ερευνητικής παρέμβασης, έγινε σε ένα καλοκαιρινό σχολείο (camp) η εφαρμογή του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού για 16 συναντήσεις των 30' σε 50 παιδιά Δ' και Ε' Δημοτικού, που δεν συμμετείχαν στην έρευνα. Η συγκεκριμένη πιλοτική διαδικασία είχε σκοπό την σταδιακή διαμόρφωση της τελικής μορφής του περιεχομένου του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού.

Η ερευνητική παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε έξι συναντήσεις, μία φορά την εβδομάδα για 30'. Για την αξιολόγηση της ΣΝ που έγινε με την χορήγηση του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, χρειάστηκαν 20-25' πριν και μετά την παρέμβαση. Ο χρόνος διεξαγωγής της παρέμβασης προέκυψε μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα οι παρεμβάσεις μικρής διάρκειας που αναφέρονται

στην βιβλιογραφία οι οποίες χρησιμοποιούν είτε το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι, είτε τα παιχνίδια ρόλων ή προσποίησης στην παιδική ηλικία για την ανάπτυξη συγκεκριμένων παραγόντων, πραγματοποιούνται σε συναντήσεις των 20'-45'. Ο μέσος όρος του χρόνου που προκύπτει από τις συγκεκριμένες παρεμβάσεις είναι 32.5' (Alfonso-Benlliure, Meléndez & García-Ballesteros, 2013 Hoffmann & Russ, 2016 Kecskes, 2015 Levy, Wolfgang & Koorland, 1992 Feshbach & Cohen, 1988) και ο μέσος όρος των συναντήσεων είναι 6.4 φορές (Alfonso-Benlliure, Meléndez & García-Ballesteros, 2013 Hoffmann & Russ, 2016 Kecskes, 2015 Levy, Wolfgang & Koorland, 1992 Feshbach & Cohen, 1988 Fiorelli & Russ, 2012). Περαιτέρω, οι παρεμβάσεις που αναφέρονται στην βιβλιογραφία, υλοποιούνται από 1-3 συναντήσεις την εβδομάδα με επικρατούσα τιμή την μία συνάντηση (Alfonso-Benlliure, Meléndez & García-Ballesteros, 2013 Garaigordobil, 2006 Hoffmann & Russ, 2016 Fiorelli & Russ, 2012 Kecskes, 2015 Χατζηχρήστου και συν, 2004β). Στις έξι συναντήσεις της ερευνητικής παρέμβασης, εφαρμόστηκε σε μία συνάντηση το πρώτο κοινωνικοδραματικό σενάριο, σε δύο συναντήσεις το δεύτερο κοινωνικοδραματικό σενάριο, σε άλλες δύο συναντήσεις το τρίτο κοινωνικοδραματικό σενάριο και στην τελευταία συνάντηση το τέταρτο κοινωνικοδραματικό σενάριο.

**II.3.1.2. Υλικό ερευνητικής παρέμβασης.** Για την διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής παρέμβασης δημιουργήθηκαν τέσσερα κοινωνικά σενάρια που εστιάζονται στους τέσσερις παράγοντες της ΣΝ και εμπεριέχουν το παιχνίδι ρόλων, τη χρήση και το μετασχηματισμό των αντικειμένων που είναι απαραίτητα για το παιχνίδι, τη λεκτική περιγραφή κατά την διάρκεια της δράσης ή των καταστάσεων και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων όπως αναφέρεται στον ορισμό της Smilansky (1968).

Τα κοινωνικά σενάρια που δημιουργήθηκαν για την παρέμβαση είναι οργανωμένα σε σκηνές που εμπεριέχουν την δράση των ρόλων. Σε κάθε σενάριο περιλαμβάνεται η περίληψη του και στην συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά οι σκηνές του όπου γίνεται αναφορά του χώρου, του χρόνου, του τόπου και των ρόλων που συμμετέχουν. Σε σχέση με το περιεχόμενο των κοινωνικών σεναρίων γίνεται εστίαση στα έξι βασικά συναισθήματα τα οποία είναι η χαρά, η λύπη, ο θυμός, ο φόβος, η αηδία και η έκπληξη σύμφωνα με την θεωρία του Ekman (Ekman, Frisen & Ancoli, 1980) και ο στόχος του είναι η ανάπτυξη των τεσσάρων βασικών ικανοτήτων της ΣΝ σύμφωνα με το μοντέλο των Mayer και Salovey (1997). Το συγκεκριμένο μοντέλο

ικανοτήτων των Mayer και Salovey υποστηρίζει ότι οι τέσσερις παράγοντες-ικανότητες της ΣΝ αλληλοσυνδέονται με αποτέλεσμα η επάρκεια στην μία ικανότητα να επιδρά στην επίτευξη της άλλης (Mayer & Salovey 1997 Brackett & Katulak, 2006). Τα σενάρια του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού της παρούσας ερευνητικής παρέμβασης εστιάζονται στους παράγοντες-ικανότητες της κλίμακας E-K-ΣΥ-N-Π που χορηγήθηκε στα παιδιά, οι οποίες είναι σε αντιστοιχία με τις τέσσερις ικανότητες του μοντέλου των Mayer και Salovey (1997). Συγκεκριμένα στα σενάρια δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη των παρακάτω παραγόντων: 1) την έκφραση και αναγνώριση των συναισθημάτων που περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να εκφράζει ακριβώς τις συναισθηματικές του αντιδράσεις και σχετίζεται με την αντίληψη των συναισθημάτων στο μοντέλο ικανοτήτων των Mayer και Salovey (1997), 2) την χρήση του συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να περιγράφει το πως αισθάνεται και να χρησιμοποιεί το συναίσθημα του στην διαδικασία της σκέψης όπου ταυτίζεται με το μοντέλο ικανοτήτων των Mayer και Salovey (1997), 3) το ενδιαφέρον και την ενσυναίσθηση που είναι η προθυμία κάποιου να βοηθάει άλλους ανθρώπους και να κατανοεί τα συναισθήματα τους και βρίσκεται σε αντιστοιχία με την κατανόηση και ανάλυση των συναισθημάτων του εαυτού και του άλλου κατά τους Mayer και Salovey (1997) και 4) τον έλεγχο του συναισθήματος που ανταποκρίνεται στην διαχείριση του συναισθήματος στο προαναφερόμενο μοντέλο ικανοτήτων (Tsaousis, 2008).

Σε κάθε σενάριο χωριστά, η δράση του παιχνιδιού ρόλων εμπεριέχει τόσο στην παρουσία της κάθε ικανότητας όσο και στην απουσία της με σκοπό την εμφάνιση της. Σε σχέση με τον παράγοντα του ελέγχου του συναισθήματος σε όλα τα σενάρια γίνεται η επανάληψη ενός μέρους μιας σκηνής που υπάρχει η απουσία του με στόχο την εκδήλωση του. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου δίνεται στα παιδιά το εναλλακτικό σενάριο της δράσης που καλούνται να ακολουθήσουν στη διαδικασία του παιχνιδιού ρόλων. Επίσης για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κατανόησης του άλλου εφαρμόζεται η τεχνική της αντιστροφής του ρόλου. Ο Blatner (1995) υποστηρίζει ότι η τεχνική της αντιστροφής των ρόλων σε μία σκηνή ενός σεναρίου ή ενός μέρους μιας σκηνής μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν το πως είναι να είσαι στην θέση ενός άλλου ανθρώπου και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση. Επιπροσθέτως σε κάθε σενάριο χρησιμοποιούνται κάποια αντικείμενα όπως θρανία, καρέκλες, πλαστικό κινητό τηλέφωνο, λευκές

κόλλες χαρτιού, πλαστικά φαγητά και φρούτα, λεύκες κόλλες χαρτιού, τσάντες, υφάσματα, βιβλία για την υλοποίηση του και ανάλογα με τις δράσεις της κάθε σκηνής γίνεται ο μετασχηματισμός τους. Για παράδειγμα οι καρέκλες μετασχηματίζονται σε καθίσματα αυτοκινήτου, τα υφάσματα σε ρούχα ενδυμασίας και οι λευκές κόλλες χαρτιού σε χρηστικά αντικείμενα όπως χαλάκι, ομπρέλα κ.α.

**II.3.1.3. Εφαρμογή της ερευνητικής παρέμβασης.** Κατά την διάρκεια εφαρμογής του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού ακολουθήθηκαν τέσσερα στάδια σε κάθε συνάντηση για την οργάνωση της διαδικασίας του παιχνιδιού που είναι τα εξής:

- Πρώτο στάδιο: Σ' αυτό το στάδιο στην πρώτη συνάντηση έγινε η γνωριμία με τα παιδιά όπου κάθε ένα έλεγε το όνομα του, τι του αρέσει να κάνει και πως αισθανόταν εκείνη την στιγμή. Επίσης έγινε η ενημέρωση για τα στάδια της διαδικασίας της έρευνας και επιπλέον αναφέρθηκε ένα εκπαιδευτικό συμβόλαιο (βλ.Παράρτημα Γ) για το οποίο ζητήθηκε η σύμφωνη γνώμη τους. Σε σχέση με την διανομή των ρόλων στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι διευκρινίστηκε στα παιδιά ότι οι ρόλοι που θα αναλάμβαναν σε κάθε σενάριο θα γίνεται με τυχαία επιλογή (οι ρόλοι ήταν γραμμένοι σε χαρτάκια και κάθε παιδί επέλεγε τυχαία ένα απ' αυτά).Υπήρχε η δυνατότητα της ανταλλαγής των ρόλων εάν τα παιδιά συμφωνούσαν μεταξύ τους.

Στο συγκεκριμένο στάδιο στις πέντε υπόλοιπες συναντήσεις γινόταν ο χαιρετισμός των παιδιών, τους απευθυνόταν η ερώτηση για το πως αισθάνονταν εκείνη την στιγμή και όποιο παιδί ήθελε εξέφραζε λεκτικά το συναίσθημα του.

- Δεύτερο στάδιο: Σε αυτό το στάδιο γινόταν η λεκτική περιγραφή του περιεχομένου των κοινωνικών σεναρίων και η τυχαία επιλογή των ρόλων.
- Τρίτο στάδιο: Μετά την κατάλληλη διάταξη του χώρου ξεκινούσε η εφαρμογή του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού μέσα από τα κοινωνικά σενάρια και το παιχνίδι ρόλων.
- Τέταρτο στάδιο: Τα παιδιά άφηναν τα χαρτάκια που έγραφαν τον ρόλο τους σ' ένα κουτί και γινόταν ο αποχαιρετισμός της ομάδας.

Επιπλέον στην διάρκεια της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές από το συνεχές της συμπεριφοράς του δασκάλου (Teacher Behavior Continuum) των Wolfgang, Mackender και Wolfgang. Το Teacher Behavior Continuum (T.B.C) περιέχει διάφορα είδη τεχνικών σε ένα συνεχές που αφορούν την ελάχιστη έως την μέγιστη επιρροή και τον έλεγχο του ενήλικα στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών, στην δόμηση της οργάνωσης της τάξης και στην εγκαθίδρυση ενός ασφαλούς εκπαιδευτικού πλαισίου (Wolfgang & Wolfgang, 1995).

Το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας έχει προσαρμοστεί και χρησιμοποιηθεί σε διάφορες παρεμβάσεις όπως στην εφαρμογή του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού για την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης (Levy, Wolfgang & Koorland, 1992). Στην παρούσα ερευνητική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν από το παραπάνω μοντέλο η μη λεκτική επικοινωνία, οι άμεσες λεκτικές δηλώσεις, οι ερωτήσεις, οι έμμεσες λεκτικές δηλώσεις και η συμμετοχή του ενήλικα στο παιχνίδι ρόλων για την διαμόρφωση των δράσεων.

Τα παιδιά στο παιχνίδι ρόλων του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού είχαν την δυνατότητα να παίζουν αυθόρμητα είτε τον εαυτό τους σ' ένα φανταστικό για αυτούς περιβάλλον όπου δεν είχαν βρεθεί στην πραγματική τους ζωή ως προς το χρόνο και χώρο είτε να υποδυθούν την στάση άλλων χαρακτήρων μέσα σε ένα περιβάλλον όπου γινόταν η αναπαράσταση μιας πραγματικής κατάστασης της ζωής. Η εφαρμογή των τεχνικών από το T.B.C γινόταν για την διευκόλυνση της δράσης και την επίτευξη του στόχου του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού για την ανάπτυξη της ΣΝ.

Συγκεκριμένα στην μη λεκτική επικοινωνία υπήρχε η βλεμματική επαφή με τα παιδιά για την ενθάρρυνση της συνέχισης της δράσης ενώ στις άμεσες λεκτικές δηλώσεις γινόταν για παράδειγμα η αναφορά “Είσαι μια μητέρα που περιμένει με χαρά να γυρίσουν τα παιδιά από το σχολείο” ή “Είσαι ένας διευθυντής μουσείου που θύμωσε με έναν υπάλληλο που έσπασε κατά λάθος ένα γλυπτό”. Σε σχέση με τις ερωτήσεις τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν μέσω της δράσης του ρόλου τους στο εξής για παράδειγμα ερώτημα: “Πως μπορεί ένας πελάτης να μιλήσει πιο ευγενικά στο σερβιτόρο του εστιατορίου;” ή “Τι θα κάνεις για να φροντίσεις το σκυλάκι;”. Οι άμεσες δηλώσεις που είχαν σκοπό στην παρούσα εργασία την αντανάκλαση του συναισθήματος και των καταστάσεων ειπώθηκαν ως εξής: “Βλέπω ότι είσαι θυμωμένος και φωνάζεις”, “Βλέπω ότι λυπάσαι που χτύπησε ο φίλος σου”, “Ακούω να λες στους γονείς σου ότι χαίρεσαι που θα καλέσετε τους φίλους σας στο σπίτι”. Τέλος σχετικά με την εμπλοκή του ενήλικα στα παιχνίδια ρόλων για την διαμόρφωση των δράσεων, ο ενήλικας ανάλογα με την περίπτωση “έμπαινε και έβγαινε” σε κάποιους ρόλους των σεναρίων ακολουθώντας τις συμβάσεις του παιχνιδιού με σκοπό να κατευθύνει την ομάδα όταν ήταν αναγκαίο και να βοηθήσει την εξέλιξη της δράσης.

#### **II.4. Στατιστική ανάλυση**

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς που χορηγήθηκε στους 91 μαθητές της Ε΄ Δημοτικού. Για τη συνάφεια των προτάσεων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha ενώ για τη διερεύνηση των διαφοροποιήσεων της συνολικής ΣΝ, καθώς και των παραγόντων της, μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, εφαρμόστηκε η στατιστική μεθοδολογία της Ανάλυσης Διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις.



### III. Αποτελέσματα

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς της συνολικής ΣΝ για το συνολικό δείγμα (N=91) πριν και μετά την παρέμβαση βρέθηκε υψηλή, με Cronbach's  $\alpha=0,904$ . Ομοίως υψηλοί ήταν οι δείκτες αξιοπιστίας για τους τέσσερις παράγοντες της ΣΝ. Για την αντίληψη του συναισθήματος: Cronbach's  $\alpha=0,831$ , για τη χρήση του συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης Cronbach's  $\alpha=0,855$ , για την κατανόηση του συναισθήματος Cronbach's  $\alpha=0,822$  και για τον έλεγχο του συναισθήματος Cronbach's  $\alpha=0,841$ .

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε εάν, πριν την εφαρμογή της παρέμβασης, διέφεραν μεταξύ τους η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου ως προς τα επίπεδα της συνολικής ΣΝ τους και των τεσσάρων παραγόντων της, εφαρμόζοντας το στατιστικό κριτήριο t-test. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων πριν την παρέμβαση τόσο για την συνολική ΣΝ [ $t(89)=-0,675, p>0,05$ ] όσο και για τους τέσσερις παράγοντες. Για την αντίληψη του συναισθήματος [ $t(89)=0,057, p>0,05$ ], για τη χρήση του συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης [ $t(89)=-1,067, p>0,05$ ], για την κατανόηση του συναισθήματος [ $t(89)=-0,735, p>0,05$ ] και για τον έλεγχο του συναισθήματος [ $t(89)=0,010, p>0,05$ ].

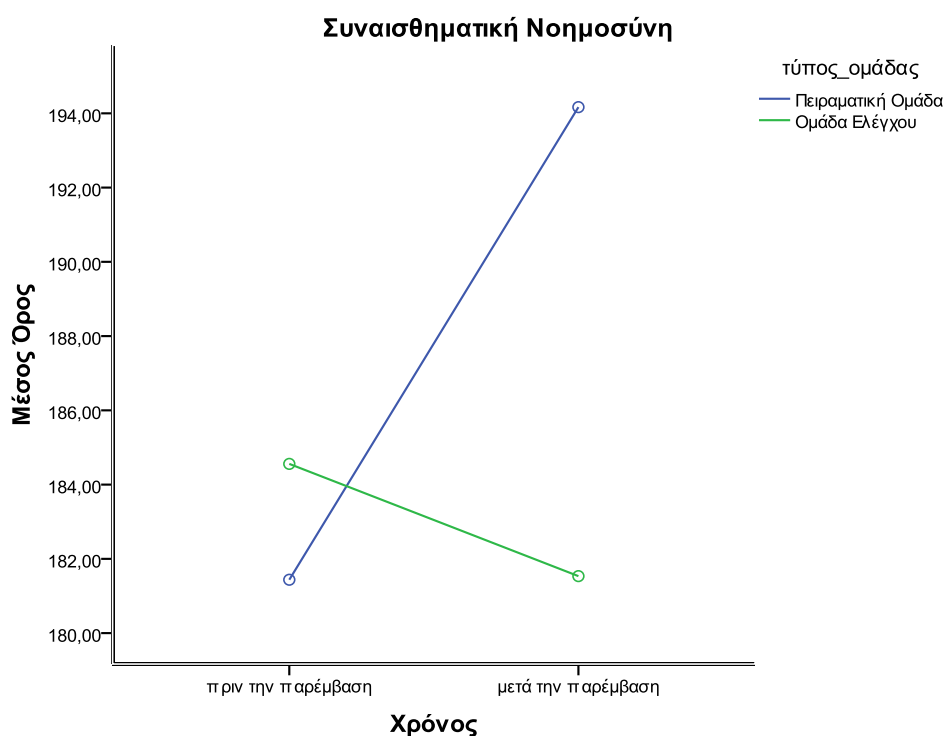
Προκειμένου να ελεγχθεί αν η συνολική ΣΝ και οι παράγοντες της διαφοροποιήθηκαν μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, εφαρμόστηκε στα δεδομένα μία σειρά Αναλύσεων Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων 2 (ομάδες: ελέγχου και πειραματική) x 2 (χρόνος: πριν και μετά) x Συναισθηματική Νοημοσύνη (και οι τέσσερις παράγοντες της). Οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις τόσο της συνολικής ΣΝ, όσο και των τεσσάρων παραγόντων της, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1.** Μέσος Όρος (Μ.Ο) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α) της συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) και των παραγόντων: Αντίληψη Συναισθήματος (Α.Σ), Χρήση Συναισθήματος (Χ.Σ), Κατανόηση Συναισθήματος (Κ.Σ) και Έλεγχος Συναισθήματος (Ε.Σ) πριν και μετά την παρέμβαση για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

	Πριν την Παρέμβαση						Μετά την Παρέμβαση					
	Πειραματική Ομάδα			Ομάδα Ελέγχου			Πειραματική Ομάδα			Ομάδα Ελέγχου		
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος τιμών	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος τιμών	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος τιμών	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος τιμών
Συνολική Σ.Ν.	181,44	3,18	141-226	184,56	3,36	142-231	194,17	3,18	160-247	181,53	3,36	146-230
Α.Σ	31,19	1,15	16-47	31,09	1,21	12-47	35,13	1,04	20-48	31,70	1,10	14-42
Χ.Σ	54,65	1,31	37-72	56,67	1,38	38-74	58,79	1,36	36-74	54,02	1,43	34-73
Κ.Σ	58,77	1,13	33-73	59,98	1,19	46-74	61,88	1,11	47-75	57,77	1,18	38-73
Ε.Σ	36,83	1,34	19-58	36,81	1,41	16-53	38,38	1,23	21-57	38,05	1,30	19-51

Ως προς τις κύριες επιδράσεις για τη συνολική ΣΝ, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) οι δύο ομάδες (ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα) δεν διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους [ $F(1,89)=1,142$ ,  $p>0,05$ ] αλλά (β) παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του χρόνου (πριν και μετά την παρέμβαση) [ $F(1,89)=14,847$ ,  $p<0,001$ ], με τις επιδόσεις των παιδιών να είναι πιο υψηλές μετά την πάροδο των έξι εβδομάδων (για την πρώτη μέτρηση  $M.O=183,00$ ,  $T.A=2,31$  και για τη δεύτερη μέτρηση  $M.O=187,86$ ,  $T.A=2,31$ ).

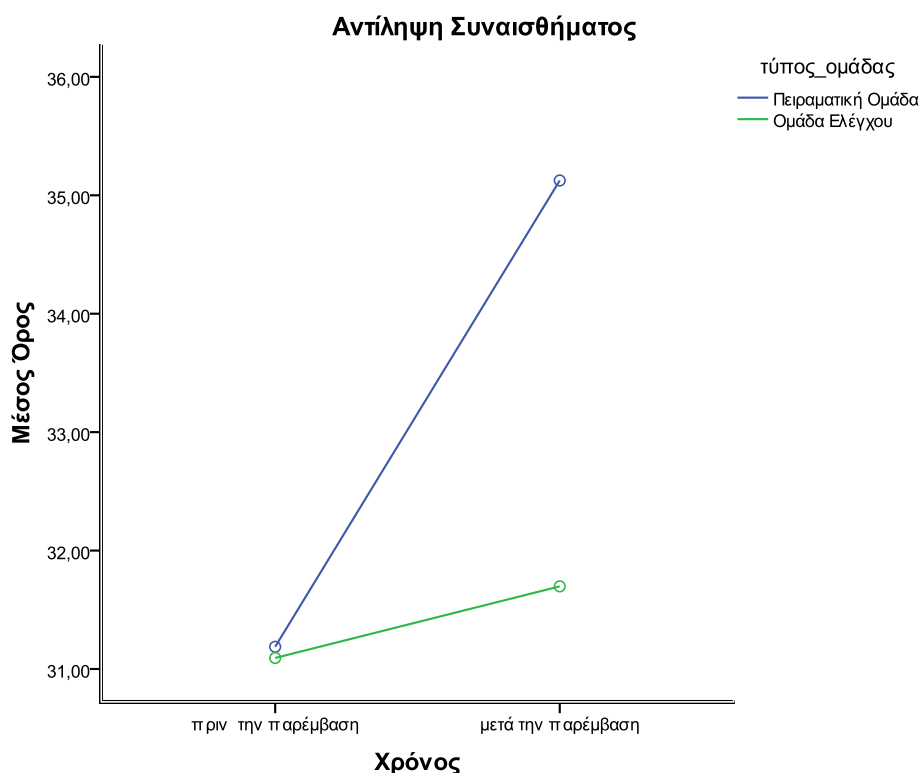
Το σημαντικότερο εύρημα ήταν η αλληλεπίδραση ομάδας x χρόνου [ $F(1,89)=39,107$ ,  $p<0,001$ ]. Συγκεκριμένα, η μέση τιμή της συνολικής ΣΝ στην πειραματική ομάδα αυξήθηκε μετά την πάροδο των έξι εβδομάδων (πριν την παρέμβαση  $M.O=181,44$ ,  $T.A=3,18$  και μετά την παρέμβαση  $M.O=194,17$ ,  $T.A=3,18$ ) σε σχέση με τη μέση τιμή της συνολικής ΣΝ στην ομάδα ελέγχου (πριν την παρέμβαση  $M.O=184,56$ ,  $T.A=3,36$  και μετά την παρέμβαση  $M.O=181,53$ ,  $T.A=3,36$ ) (βλ. Πίνακα 1 και Γράφημα 1).



**Γράφημα 1.** Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων της συνολικής ΣΝ πριν και μετά τη παρέμβαση.

Ως προς τις κύριες επιδράσεις για τον παράγοντα της Αντίληψης Συναισθήματος (Α.Σ), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) οι δύο ομάδες (ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα) δεν διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά

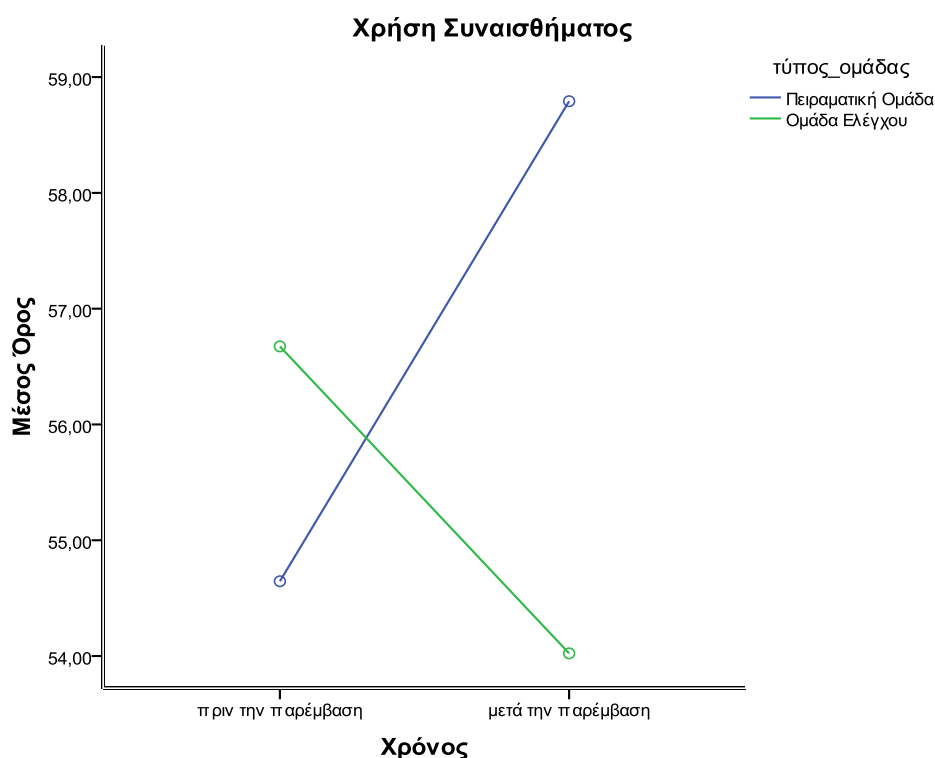
μεταξύ τους [ $F(1,89)=1,415$ ,  $p>0,05$ ] αλλά (β) παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του χρόνου (πριν και μετά την παρέμβαση) [ $F(1,89)=14,964$ ,  $p<0,001$ ], με τις επιδόσεις των παιδιών να είναι πιο υψηλές μετά την πάροδο των έξι εβδομάδων (για την πρώτη μέτρηση  $M.O=31,14$ ,  $T.A=0,83$  και για τη δεύτερη μέτρηση  $M.O=33,41$ ,  $T.A=0,76$ ). Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας x χρόνου [ $F(1,89)=8,057$ ,  $p<0,01$ ]. Η μέση τιμή της Α.Σ στην πειραματική ομάδα αυξήθηκε μετά την πάροδο των έξι εβδομάδων (πριν την παρέμβαση  $M.O=31,19$ ,  $T.A=1,15$  και μετά την παρέμβαση  $M.O=35,13$ ,  $T.A=1,04$ ) σε σχέση με τη μέση τιμή της Α.Σ στην ομάδα ελέγχου (πριν την παρέμβαση  $M.O=31,09$ ,  $T.A=1,21$  και μετά την παρέμβαση  $M.O=31,70$ ,  $T.A=1,10$ ) (βλ. Πίνακα 1 και Γράφημα 2).



**Γράφημα 2.** Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων της Α.Σ πριν και μετά τη παρέμβαση.

Ως προς τις κύριες επιδράσεις για τον παράγοντα της Χρήσης Συναισθήματος (Χ.Σ), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) οι δύο ομάδες (ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα) δεν διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους [ $F(1,89)=0,594$ ,  $p>0,05$ ], και (β) ούτε παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση

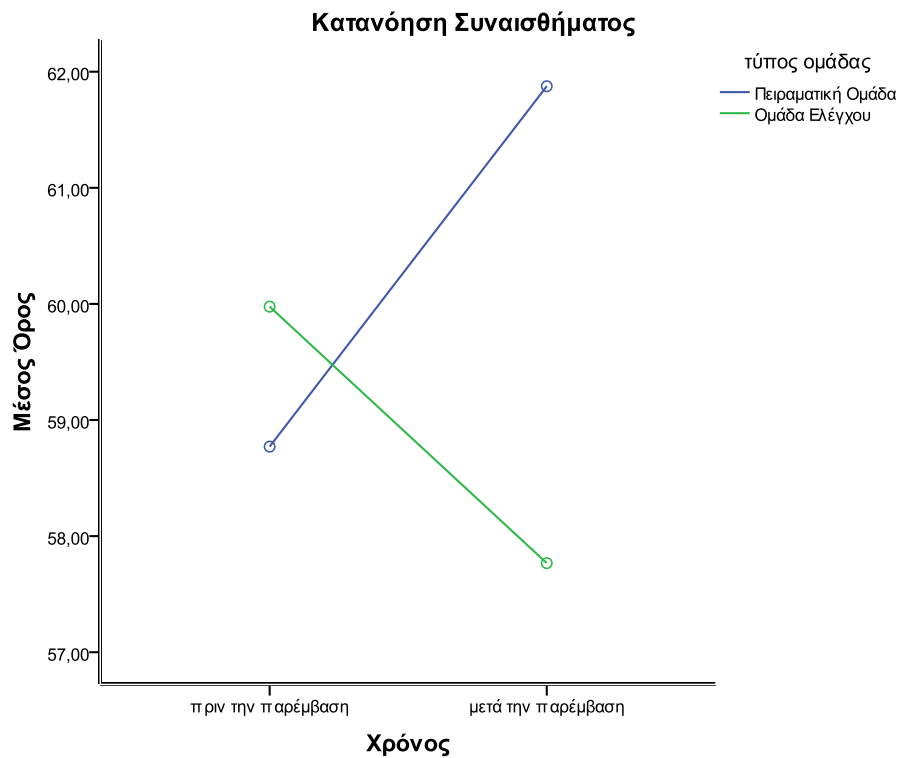
του χρόνου (πριν και μετά την παρέμβαση) [ $F(1,89)=0,948$ ,  $p>0,05$ ]. Παρατηρήθηκε, όμως, αλληλεπίδραση ομάδας x χρόνου [ $F(1,89)=19,610$ ,  $p<0,001$ ]. Συγκεκριμένα η μέση τιμή της Χ.Σ στην πειραματική ομάδα αυξήθηκε μετά την πάροδο των έξι εβδομάδων (πριν την παρέμβαση  $M.O=54,65$ ,  $T.A=1,31$  και μετά την παρέμβαση  $M.O=58,79$ ,  $T.A=1,36$ ) σε σχέση με τη μέση τιμή της Χ.Σ στην ομάδα ελέγχου (πριν την παρέμβαση  $M.O=56,67$ ,  $T.A=1,38$  και μετά την παρέμβαση  $M.O=54,02$ ,  $T.A=1,43$ ) (βλ. Πίνακα 1 και Γράφημα 3).



**Γράφημα 3.** Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων της Χ.Σ πριν και μετά τη παρέμβαση.

Επιπροσθέτως, ως προς τις κύριες επιδράσεις για τον παράγοντα της Κατανόησης Συναισθήματος (Κ.Σ), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) οι δύο ομάδες (ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα) δεν διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους [ $F(1,89)=0,978$ ,  $p>0,05$ ], και (β) ούτε παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του χρόνου (πριν και μετά την παρέμβαση) [ $F(1,89)=0,397$ ,  $p>0,05$ ]. Παρατηρήθηκε, όμως, αλληλεπίδραση ομάδας x χρόνου [ $F(1,89)=13,991$ ,  $p<0,001$ ]. Συγκεκριμένα η μέση τιμή της Κ.Σ στην πειραματική ομάδα αυξήθηκε μετά την πάροδο των έξι εβδομάδων (πριν την παρέμβαση  $M.O=58,77$ ,  $T.A=1,13$  και μετά την παρέμβαση  $M.O=61,88$ ,  $T.A=1,11$ ) σε σχέση με

τη μέση τιμή της Κ.Σ στην ομάδα ελέγχου (πριν την παρέμβαση  $M.O=59,98$ ,  $T.A=1,19$  και μετά την παρέμβαση  $M.O=57,77$ ,  $T.A=1,18$ ) (βλ. Πίνακα 1 και Γράφημα 4).



**Γράφημα 4.** Γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων της Κ.Σ πριν και μετά τη παρέμβαση.

Τέλος, ως προς τις κύριες επιδράσεις για τον παράγοντα του Ελέγχου Συναισθήματος (Ε.Σ), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) οι δύο ομάδες (ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα) δεν διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους [ $F(1,89)=0,010$   $p>0,05$ ], και (β) ούτε παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του χρόνου (πριν και μετά την παρέμβαση) [ $F(1,89)=3,381$ ,  $p>0,05$ ]. Επίσης, δεν παρατηρήθηκε, αλληλεπίδραση ομάδας x χρόνου [ $F(1,89)=0,042$ ,  $p>0,05$ ].

#### IV. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ο στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να διερευνήσει την επίδραση της παρέμβασης του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην ΣΝ των παιδιών που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία. Συνεπώς, ο προβληματισμός της μεταπτυχιακής εργασίας ήταν να επαληθευθεί εάν το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι θα είχε σημαντική επίδραση μετά την εφαρμογή του στην αύξηση τόσο της συνολικής ΣΝ όσο και των τεσσάρων παραγόντων της σε παιδιά δημοτικού. Προκειμένου να αποσαφηνιστεί ο παραπάνω προβληματισμός, θα γίνει εστίαση σε κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά με την ανάλογη ερμηνεία των στατιστικών αποτελεσμάτων.

Στην βιβλιογραφία δεν καταγράφονται ανάλογες έρευνες που διερευνούν την επίδραση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στους τέσσερις παράγοντες της ΣΝ σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Mayer και Salovey, σε παιδιά δημοτικού. Η ερευνητική τεκμηρίωση των ευρημάτων της παρούσας μελέτης αναφέρεται στις έρευνες που εφαρμόζουν στις παρεμβάσεις τους το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι είτε με κάποια στοιχεία του όπως το δραματικό παιχνίδι είτε εξ ολοκλήρου. Επίσης οι συγκεκριμένες έρευνες παρέχουν ερμηνείες για την συμβολή του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού είτε σε μεμονωμένους παράγοντες της ΣΝ όπως την κατανόηση του συναισθήματος ή σε συνδυασμό κάποιων από αυτούς όπως την έκφραση του συναισθήματος και τον έλεγχο του συναισθήματος. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών εφαρμόζεται κυρίως σε παιδιά της προσχολικής ηλικίας και της πρώτης παιδικής ηλικίας και λιγότερο σε παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι πριν την παρέμβαση δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις τόσο στη μέση τιμή της συνολικής ΣΝ όσο και στους τέσσερις παράγοντες μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Μετά την παρέμβαση οι μετρήσεις της ΣΝ διαφοροποιήθηκαν μεταξύ των δύο μετρήσεων, με το επίπεδο της συνολικής ΣΝ να αυξάνεται στατιστικώς σημαντικά για την πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Σε σχέση με τους παράγοντες της ΣΝ, η αντίληψη του συναισθήματος αυξήθηκε με στατιστική σημαντικότητα στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, η χρήση του συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης διαπιστώθηκε με στατιστικά σημαντική αύξηση για την πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση όπως επίσης και η κατανόηση του συναισθήματος σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Τέλος ο παράγοντας της διαχείρισης του συναισθήματος που αφορά τον έλεγχο του

συναισθήματος δεν εμφάνισε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μετά την παρέμβαση.

Αναφορικά με τα παραπάνω αποτελέσματα, επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση στην οποία διατυπώνεται ότι η συνολική ΣΝ των παιδιών που έλαβαν την παρέμβαση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού (πειραματική ομάδα) αυξάνεται σημαντικά μετά την ολοκλήρωση της σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν έλαβαν την παρέμβαση (ομάδα ελέγχου). Η ερευνητική παρέμβαση ήταν προσανατολισμένη και εστιασμένη στο σχεδιασμό της τόσο στην ανάπτυξη της συνολικής ΣΝ όσο και σε κάθε παράγοντα της χωριστά. Το αποτέλεσμα της θετικής της επίδρασης στην ανάπτυξη της ΣΝ συμβαδίζει με τα αποτελέσματα της έρευνας της Kecskes (2015) όπου υποστηρίζεται ότι μία καλά σχεδιασμένη παρέμβαση μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ΣΝ των παιδιών. Στην ερευνητική της παρέμβαση εφαρμόστηκαν τόσο παιχνίδια ρόλων όσο και η αφήγηση ιστοριών και η συζήτηση, τα οποία συνέβαλαν στην στατιστικά σημαντική ανάπτυξη της συνολικής ΣΝ των 60 μαθητών που συμμετείχαν.

Η παρέμβαση της παρούσας έρευνας του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού παρείχε στα παιδιά τα κοινωνικά σενάρια στα οποία έπαιζαν τους ρόλους που είχαν στόχο την ανάπτυξη της συνολικής ΣΝ και των τεσσάρων παραγόντων της. Η κατεύθυνση της δραστηριότητας τους ήταν καθορισμένη εκ των προτέρων αλλά τους δινόταν η δυνατότητα για ελεύθερη δράση τόση ώστε να μην ξεφεύγει η εκτέλεση της δραστηριότητας από τους στόχους που είχαν τεθεί και ταυτόχρονα να διατηρείται το ενδιαφέρον για την συμμετοχή τους. Ο Κανίδης (2005) αναφέρει ότι μία δραστηριότητα που χρησιμοποιεί το παιχνίδι ρόλων με μεγάλο βαθμό ελευθερίας, πέρα από την μάθηση συγκεκριμένων εννοιών, χρησιμοποιείται κυρίως για τη διερεύνηση και αξιολόγηση των αντιλήψεων και των δυνατοτήτων των συμμετεχόντων ενώ μία περισσότερο καθορισμένη δραστηριότητα έχει πιο συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους όπως στην παρούσα έρευνα και δίνει έμφαση στη βελτίωση της μάθησης. Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την υλοποίηση του στόχου της παρέμβασης του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού που αφορά την ανάπτυξη της ΣΝ των παιδιών.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί καθώς δεν εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική αύξηση σε όλους τους παράγοντες της ΣΝ μετά την παρέμβαση. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική αύξηση στους τρεις από τους τέσσερις παράγοντες και συγκεκριμένα στην αντίληψη



του συναισθήματος, στη χρήση του συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης και στη κατανόηση του συναισθήματος ενώ δεν εμφανίστηκε διαφοροποίηση στον έλεγχο του συναισθήματος.

Οι συγκεκριμένοι τέσσερις παράγοντες-ικανότητες σύμφωνα με τους Mayer, Salovey, Caruso και Sitarenio (2001) διαμορφώνονται σε μία ιεραρχία με την αντίληψη και την αναγνώριση των συναισθημάτων στην βάση και την διαχείριση των συναισθημάτων στην κορυφή (Mayer et al., 2001). Η αντίληψη του συναισθήματος και η χρήση του συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης ομαδοποιούνται με τον όρο της “βιωματικής ΣΝ” στην οποία δεν είναι απαραίτητο η επεξεργασία του συναισθήματος ενώ οι δύο άλλες ικανότητες, η κατανόηση του συναισθήματος και η διαχείριση του συναισθήματος ομαδοποιούνται ως “στρατηγική ΣΝ” στην οποία δεν είναι απαραίτητο η βίωση του συναισθήματος που βρίσκεται σε επεξεργασία. Παρόλο αυτόν τον διαχωρισμό υποστηρίζεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών με αποτέλεσμα να δίνεται το αποτέλεσμα της συνολικής ΣΝ (Mayer et al., 2001). Στην παρούσα έρευνα, προκύπτει από τα αποτελέσματα ότι παρόλο που η μέση τιμή του ελέγχου του συναισθήματος δεν εμφάνιζε στατιστικώς σημαντική ανάπτυξη στην πειραματική ομάδα, οι μέσες τιμές των υπολοίπων τριών παραγόντων παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική αύξηση όπως και η συνολική ΣΝ στην ίδια ομάδα.

Σε σχέση με την έκφραση και τον έλεγχο των συναισθημάτων αναφέρεται στην έρευνα των Fiorelly και Russ (2012) στατιστικώς σημαντική αύξηση των συγκεκριμένων παραγόντων μετά την εφαρμογή μιας παρέμβασης δραματικού παιχνιδιού σε δείγμα 30 κοριτσιών σχολικής ηλικίας. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης που αφορούν την έκφραση του συναισθήματος. Αντιθέτως, η στατιστικώς σημαντική αύξηση του παράγοντα του ελέγχου του συναισθήματος που παρατηρήθηκε τόσο στην έρευνα των Fiorelly και Russ (2012) όσο και στην σχετική έρευνα των Hoffman και Russ (2012), δεν εμφανίζει αναλογία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Επιπροσθέτως, ο παράγοντας της συναισθηματικής έκφρασης μαζί με τον παράγοντα της κατανόησης των άλλων που σχετίζεται με την ενσυναίσθηση μελετήθηκαν από την Brouillette (2010) σε παιδιά σχολικής ηλικίας και διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε δραστηριότητες δραματικού παιχνιδιού που εμπεριέχουν την προσποίηση, αναπτύσσουν σημαντικά τους παραπάνω παράγοντες. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας συμβαδίζουν

με τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Περαιτέρω, ο παράγοντας της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων και ο παράγοντας της χρήσης του συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης που καταγράφονται με στατιστικά σημαντική αύξηση στην πειραματική ομάδα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Feshbach και Cohen (1988). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιχνίδια ρόλων μετά την εφαρμογή ανάλογης παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην περιγραφή των συναισθηματικών καταστάσεων όπως και στην επίγνωση, την κατανόηση και την ευαισθητοποίηση των συναισθημάτων των άλλων (Feshach & Cohen, 1988). Επιπροσθέτως, οι Burns και Brainerd (1979) αναδεικνύουν στην έρευνα τους την σημαντική θετική επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην κατανόηση της οπτικής του άλλου που συνδέεται τόσο με την “θεωρία του νου” όσο και με την ενσυναίσθηση (Burns & Brainerd 1979).

Οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως αναφέρεται στην διεθνή βιβλιογραφία αποτελούν τομείς ανάπτυξης σε προγράμματα που έχουν βασικό στόχο την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Περίπου το 90% των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 60% της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζουν διεθνώς προγράμματα ανάπτυξης των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (DCSF, 2007 as cited in Wigelsworth, Humphrey & Lendrum, 2011). Τα προγράμματα αυτά βασίζονται σε μία σειρά από διαλέξεις, ομαδικές συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων, κοινωνικά σενάρια και στην συστηματική ενίσχυση και επανατροφοδότηση, για την άσκηση των συναισθηματικών και των κοινωνικών ικανοτήτων (Perry, Ball & Stacey, 2004). Η εστίαση τους είναι στη συναισθηματική παιδεία των συμμετεχόντων και στοχεύουν στην καλλιέργεια των ικανοτήτων της αυτο-επίγνωσης, με την έννοια της αναγνώρισης και της έκφρασης των συναισθημάτων, τον έλεγχο και τον χειρισμό τους, τη κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και την εκτίμηση της ανοιχτής έκφρασης των συναισθημάτων των άλλων (Νέστορος, 2000). Στα αποτελέσματα των μεταanalύσεων αυτών των προγραμμάτων υποστηρίζεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική βελτίωση στην συναισθηματική επάρκεια (Hallam, 2009 Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι με το παιχνίδι ρόλων και τα κοινωνικά σενάρια που συμπεριλαμβάνει αποτελεί μέρος των βιωματικών ασκήσεων αυτών των προγραμμάτων όπως προαναφέρθηκε και μπορεί να συμβάλλει όπως αναδεικνύουν οι μεταanalύσεις στην ανάπτυξη κάποιων

παραγόντων της ΣΝ. Επίσης τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να υποστηρίξουν την ένταξη του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού σε προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης εστιασμένα στην ανάπτυξη τόσο της συνολικής ΣΝ όσο και σε κάποιους παράγοντες της.

Ο παράγοντας του έλεγχου του συναισθήματος που αφορά την διαχείριση του συναισθήματος για την διευκόλυνση της συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης, ο οποίος δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα στην εν λόγω έρευνα, αποτελεί όπως έχει αναφερθεί την κορυφή στην ιεραρχία των ικανοτήτων της ΣΝ σύμφωνα με το μοντέλο των Mayer και Salovey (1997). Ο έλεγχος του συναισθήματος δομείται ιεραρχικά από τους υπόλοιπους παράγοντες και σε σχέση με αυτούς αποτελεί ένα μεταβατικό σημείο επαφής ανάμεσα στο γνωστικό σύστημα και στο γενικό σύστημα της προσωπικότητας του ατόμου (Mayer et al., 2001). Επίσης ο Frijda (1988) αναφέρει ότι ο έλεγχος του συναισθήματος επηρεάζεται όχι μόνο από εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος άλλα και από εσωτερικούς παράγοντες όπως η κρίση και η επιλογή ενός ατόμου στο πως θα δράσει σ'αυτά. Η νοηματοδότηση μιας κατάστασης μπορεί να έχει ως επιλογή την μείωση της συναισθηματικής έντασης, την αναστολή της εμφάνισης ενός συναισθήματος ή την εμφάνιση κάποιων γεγονότων περισσότερο ανεκτών ή ευχάριστων (Frijda, 1988). Επιπρόσθετα, οι Curry και Russ (1985) αναγνωρίζουν την σημασία της γνωστικής ανάπτυξης στην διαχείριση του συναισθήματος. Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η διαχείριση του συναισθήματος αποτελεί μία διαδικασία που επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες. Οι Matthews, Zeidner και Roberts (2002) αναφέρουν ότι το ερωτηματολόγιο αντικειμενικής μέτρησης της ΣΝ των Mayer, Caruso και Salovey που στηρίζεται στην ιεραρχία των ικανοτήτων της ΣΝ δεν δίνει ικανοποιητικά αποτελέσματα για την μέτρηση των παραγόντων που βρίσκονται στην κορυφή του συνεχές όπως είναι η ικανότητα της διαχείρισης του συναισθήματος. Παρόλο που κάποιοι παράγοντες της συναισθηματικής επάρκειας μπορούν να αναπτυχθούν ικανοποιητικά σε κάποια πλαίσια όπως το σχολικό σύμφωνα με τις μεταanalύσεις των Durlak et al. (2011), ο παράγοντας του ελέγχου του συναισθήματος και η επεξεργασία των πληροφοριών στην σύνδεση του με την πρακτική εφαρμογή αποτελεί ένα πεδίο για περαιτέρω διερεύνηση (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002).

Ένας παράγοντας που πιθανόν να είχε επίδραση στην μη ανάπτυξη του ελέγχου του συναισθήματος στην πειραματική ομάδα είναι ο συγκεκριμένος σχεδιασμός της παρέμβασης. Έχει αναφερθεί ότι η παρέμβαση ήταν καθορισμένη και

κατευθυνόμενη με την παροχή των σεναρίων που είχαν στόχο την ανάπτυξη των παραγόντων της ΣΝ. Μία άσκηση που εφαρμόστηκε σε όλα τα σενάκια ήταν η επανάληψη μια σκηνής η οποία εμπειρείχε την απουσία του ελέγχου ενός συναισθήματος με σκοπό την εμφάνιση του. Στην επανάληψη της σκηνής δινόταν στα παιδιά η γενική λεκτική περιγραφή με τα αντίστοιχα συναισθήματα για κάθε κατάσταση. Οι Ogan και Berg το 2009 υποστήριξαν ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε μη κατευθυνόμενες καταστάσεις παιχνιδιού σε μία χρονική περίοδο εβδομάδων μπορούν να αναπτύξουν με την υποστήριξη του ενήλικα την αυτορρύθμιση τους (Russ & Niek, 2011). Η αυτορρύθμιση σχετίζεται με τον έλεγχο και την διαχείριση του συναισθήματος καθώς περικλείει την παράκαμψη κάποιων αντιδράσεων και την υπερίσχυση άλλων. Η παροχή ευκαιριών στα παιδιά να αναπτύσσουν τις προσωπικές τους στρατηγικές για την αυτορρύθμιση τους στο προσωπικό τους ρυθμό και χρόνο τα βοηθάει στην διαχείριση των συναισθημάτων τους που μπορεί να διατηρηθεί στο χρόνο (Tice & Bratslavsky, 2000). Σύμφωνα με τα παραπάνω πιθανόν να ήταν αποτελεσματικό να δινόταν στα παιδιά στην παρούσα ερευνητική μελέτη η ευκαιρία να δημιουργήσουν από μόνα τους τα εναλλακτικά σενάκια και τις δράσεις για τον έλεγχο των συναισθημάτων σε κάποιες συγκεκριμένες σκηνές των κοινωνικοδραματικών σεναρίων με στόχο την ανάπτυξη της διαχείρισης των συναισθημάτων. Η διαδικασία αυτή εκτιμάται ότι θα χρειαζόταν για την υλοποίηση της περισσότερο χρόνο από αυτόν που εφαρμόστηκε η έρευνα.

Ο χρόνος της παρέμβασης από τα προαναφερόμενα θα μπορούσε να αποτελεί έναν από τους περιορισμούς της ερευνητικής μελέτης. Παρόλο που ο χρόνος διεξαγωγής της συμβαδίζει με τον μέσο όρο του χρόνου των ανάλογων παρεμβάσεων που αναφέρονται στην βιβλιογραφία για την χρήση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού και τα αποτελέσματα έδειξαν την επάρκεια του για την ανάπτυξη των τριών παραγόντων της στην πειραματική ομάδα, πιθανόν να μην ήταν επαρκής για την ανάπτυξη του τέταρτου παράγοντα. Επιπλέον, η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε μικρό μέγεθος πληθυσμού (48 παιδιά) από μία βαθμίδα σχολικής τάξης (Ε' δημοτικού), σε δύο σχολικές μονάδες μίας γεωγραφικής περιοχής της Αθήνας με αποτέλεσμα να μη καθίσταται δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της σε διαφορετικές σχολικές τάξεις του δημοτικού και σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Ο σχεδιασμός μίας ανάλογης έρευνας με μεγαλύτερη δείγμα, από διαφορετικές σχολικές βαθμίδες και γεωγραφικές περιοχές με διαφορετικά κοινωνικά

και πολιτιστικά χαρακτηριστά θα μπορούσε να συμβάλλει στην γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Επιπροσθέτως στην βιβλιογραφία αναφέρονται κάποιοι παράγοντες που μπορεί να έχουν ως επακόλουθο την δημιουργία σφαλμάτων στην βαθμολόγηση και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων μίας έρευνας και αυτά είναι η επίδραση της επιθυμίας των συμμετεχόντων να δίνουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις, η τυχειότητα στις απαντήσεις, οι διακυμάνσεις όσον αφορά τα κίνητρα, τα συναισθήματα και την διάθεση των συμμετεχόντων και η απόκρυψη προσωπικών πληροφοριών (Αλεξόπουλος, 2004). Για τον περιορισμό αυτών των καταστάσεων θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα εκτός από το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που χορηγήθηκε στα παιδιά και ένα δεύτερο ερευνητικό εργαλείο μέτρησης της ΣΝ. Επιπλέον η παράλληλη χρήση και άλλων ερευνητικών μεθόδων όπως η συνέντευξη των μαθητών και η παρατήρηση θα μπορούσε να συμβάλλει σε μία πιο ολοκληρωμένη εκτίμηση της ΣΝ των παιδιών στην διάρκεια του χρόνου. Επίσης η παράλληλη χρήση διαφορετικών τεχνικών στην διαδικασία της παρέμβασης όπως η τεχνική της συζήτησης θα υποστήριζε περισσότερο την διαδικασία των συμμετεχόντων. Αναφέρεται στην βιβλιογραφία ότι η συζήτηση με τα παιδιά για καταστάσεις που τους προκαλούν διάφορα συναισθήματα, για πιθανές αντιδράσεις σ'αυτά τα συναισθήματα και η προσπάθεια για την λεκτική περιγραφή των συναισθημάτων τους μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια των ίδιων των συναισθημάτων, στην καλύτερη κατανόηση τους και στην ομαλότερη επικοινωνία με τους άλλους (Βασίλαρου, 2010).

Περαιτέρω, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που δεν ελέγχθηκαν στην ερευνητική διαδικασία και αυτοί είναι η συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες παιχνιδιού που πιθανόν να είχε επίδραση στην ερευνητική παρέμβαση όπως επίσης και η ΣΝ των γονιών τους και των δασκάλων που επίσης μπορεί να επέδρασαν στην ΣΝ των παιδιών στην διάρκεια της έρευνας. Οι Elias και Weissberg (2000) υποστηρίζουν ότι η υψηλή ΣΝ των γονιών επηρεάζει θετικά την ΣΝ των παιδιών όπως επίσης και η υψηλή ΣΝ των δασκάλων επιδρά αποτελεσματικά στην ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών τους (Edannur, 2010). Μία μελλοντική έρευνα που θα συμπεριλάμβανε τις παραπάνω μεταβλητές θα μπορούσε να συμβάλλει στην πληρέστερη αποσαφήνιση της χρησιμότητας του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην διαδικασία της ανάπτυξης της ΣΝ των παιδιών.

Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μπορούν να υποστηρίξουν ότι είναι εφικτό η ΣΝ να καλλιεργηθεί μέσω του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού καθώς τα παιδιά που συμμετείχαν σ'αυτό ανέπτυξαν τόσο την συνολική ΣΝ τους όσο και τους περισσότερους από τους παράγοντες της σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν. Ο Goleman (1996) και οι Salovey και Mayer (1990) αναφέρουν ότι η ΣΝ μπορεί να αναπτυχθεί έως την πέμπτη δεκαετία της ζωής, όμως τα μεγαλύτερα αποτελέσματα των παρεμβάσεων για την ανάπτυξη της συμβαίνουν στην διάρκεια της παιδικής ηλικίας όπως αναδεικνύουν οι διάφορες ερευνητικές μελέτες στην εκπαίδευση. Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένα εφαρμοσμένο μέσο υποστήριξης της ΣΝ σε εκπαιδευτικά και άλλα πλαίσια που σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού.

## V. Βιβλιογραφία

- Ackerman, E.K. (2004). Constructing knowledge and transforming the world. In M. Tokoro & L.Steels (Eds.), *A learning zone of one's own: Sharing representations and flow in collaborative learning environments* (pp. 15-37). Amsterdam, Berlin, Oxford, Tokyo, Washington, DC: IOS Press.  
Ανακτήθηκε 1 Μαΐου, 2017 από  
[http://web.media.mit.edu/~edith/publications/2004Constructing\\_Knowledge.pdf](http://web.media.mit.edu/~edith/publications/2004Constructing_Knowledge.pdf)
- Αλεξόπουλος, Σ.Δ. (2004). *Ψυχομετρία: Ιστορία, θεωρίες και γενικές αρχές*. Τόμος β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Alfonso-Benlliure, V., Meléndez, J.C., & García-Ballesteros, M. (2013). Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers. *Thinking Skills and Creativity, 10*, 112–120. Doi:10.1016/j.tsc.2013.07.005
- Almon, J. (2003). *The vital role of play in early childhood education*. Ανακτήθηκε 8 Μαΐου, 2017 από  
<http://www.waldorfresearchinstitute.org/pdf/BAPPlayAlmon.pdf>
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 363-388. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου, 2017 από  
[http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on\\_model\\_of\\_emotional\\_social\\_intelligence.htm](http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional_social_intelligence.htm)
- Βασίλαρου, Β. (2010). *Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των συναισθημάτων μέσα από την Αγωγή Υγείας*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα: 7-9 Μαΐου. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου, 2017 από  
[http://www.elliepek.gr/documents/5o\\_synedrio\\_eisigiseis/Vasilarou.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Vasilarou.pdf)
- Bergen, D. (1998). *Play as a Medium for Learning and Development*. Association for Childhood Education International. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου, 2017 από

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421252.pdf>

- Blatner, A. (1995). Drama in education as mental hygiene: A child psychiatrist's perspective. *Youth Theatre Journal*, 9, 92-96. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2017 από <https://www.blatner.com/adam/pdntbk/rlplayedu.htm>
- Bodrova, E. & Leong, D. (2005). The Importance of Play: Why Children Need to Play. *Early Childhood Today*, 20 (1), 6-7. Ανακτήθηκε 1 Μαΐου, 2017 από <https://eric.ed.gov/?id=EJ738494>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. In R. Bar-On and J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bracket, M.A. & Katulak, N.A. (2007). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1-27). New York: Psychology Press.
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Developmental Review*, 9, 383– 401. Doi:10.1016/0273-2297(89)90036-1
- Brouillette, L. (2010). How the arts help children to create healthy social scripts: Exploring the perceptions of elementary teachers. *Arts Education Policy Review*, 111, 16-24. Doi:10.1080/10632910903228116
- Brown, D. (1994). 'Play, the play ground and the culture of childhood'. In J.R. Moyles (Eds), *The excellence of play* (pp. 49-64). Great Britain: Open University Press.
- Burns, S.M. & Brainerd, C.J. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*, 15 (5), 512-521. Doi:10.1037/0012-1649.15.5.512
- Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality & Individual Differences*, 31, 1105–1119. Ανακτήθηκε 24 Απριλίου, 2017 από [http://josephciarrochi.com/wpcontent/uploads/2011/08/Ciarrochi\\_Chan\\_PID\\_Measuring\\_Emotional\\_Intelligence\\_in\\_Adolescents\\_2001.pdf](http://josephciarrochi.com/wpcontent/uploads/2011/08/Ciarrochi_Chan_PID_Measuring_Emotional_Intelligence_in_Adolescents_2001.pdf)



- Ciarrochi, J., Chan, A.Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου, 2017 από [http://josephciarrochi.com/wpcontent/uploads/2011/08/Ciarrochi\\_Chan\\_PID\\_A\\_Critical\\_Evaluation\\_of\\_the\\_Emotional\\_Intelligence\\_Construct\\_2000.pdf](http://josephciarrochi.com/wpcontent/uploads/2011/08/Ciarrochi_Chan_PID_A_Critical_Evaluation_of_the_Emotional_Intelligence_Construct_2000.pdf)
- Climore, J.B. (1971). Play: a special behavior. In R. E Herron & B. Sutton-Smith (Eds), *Child's Play* (pp. 311-325). New York: Wiley.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Τόμος Β'). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Curry, S.L. & Russ, S.W. (1985). Identifying coping strategies in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14 (1), 61-69.  
Doi:10.1207/ s15374424jccp1401\_10
- De Klerk, R. & Le Roux, R. (2003). *A practical guide for parents and teachers. Emotional intelligence for children and teens*. Cape Town: Human and Rousseau.
- Durlak, J. A., Weissberg, R., P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432. Doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Edannur, S. (2010). Emotional Intelligence of Teacher Educators. *International Journal of Educational Science*, 2 (2), 115 – 121.  
Doi:10.1080/ 09751122.2010.118 89988
- Eifermann, R.R. (1971). Social play in childhood. In R. E. Herron & B. Sutton-Smith (Eds.), *Child's play* (pp. 270–297). New York: Wiley.
- Ekman, P., Freisen, W.V., & Ancoli, S. (1980). Facial signs of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (6), 1125-1134. Doi:10.1037/h0077722
- Elias, C.L. & Berk, L.E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216-231.  
Doi:0.1016/S0885-2006(02)00146-1

- Elias, M.J., Hunter, L., & Kress, J.S. (2001). Emotional intelligence and education. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J.D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in everyday life, a scientific enquiry* (pp. 82-97). Philadelphia: Psychology Press Publishers.
- Elias, M.J. & Weissberg, R.P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health, 70*, 186–190. Doi:10.1111/j.1746-1561.2000.tb06470.x
- Fein, G.G. (1989). Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review, 9*, 345–363. Doi:10.1016/0273-2297(89)90034-8
- Feshbach, N.D. & Cohen, S. (1998). Training affect comprehension in young Children: An experimental evaluation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 9*, 201-210. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου, 2017 από <http://documents.mx/documents/training-affect-comprehension-in-young-children-an-experimental-evaluation.html>
- Fiorelli, J. & Russ, S. (2012). Pretend play, coping, and subjective well-being in children: A Follow-up study. *American Journal of Play, 81-103*. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου, 2017 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985605.pdf>.
- Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist, 43*(5), 349-358. Doi:10.1037/0003-066X.43.5.349
- Frost, J.L. (1998). *Neuroscience, play and brain development*. Paper presented at: IPA/USA Triennial National Conference, Longmont CO, June 18–21. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου, 2017 από [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/11/56/d6.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/11/56/d6.pdf)
- Galyer, K. & Evans, I. M. (2001). Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children. *Early Child Development, 1* (166), 93-108. Doi:10.1080/03004430116601108
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ginsburg, K.R., The Committee on Communications, & The Committee on the Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics, 119*, 182-191. Doi:10.1542/peds.2006-2697

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gross, J. J. & Muñoz, R. F. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology Science and Practice*, 2 (2),151-164.  
doi: 10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x.
- Haiat, H., Bar-Mor, G., & Shochat, M. (2003). The world of the child: a world of play even in the hospital. *Journal of Pediatric Nursing*, 18 (3), 209-14.  
Doi:10.1053/jpdn.2003.28
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 313-330. Doi:10.1080/03054980902934597
- Hoffmann, J. & Russ, S. (2012). Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6 (2), 175-184.  
Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2017 από  
[http://www.ncgs.org/Pdfs/Resources/PretendPlay\\_Academic\\_Publication.pdf](http://www.ncgs.org/Pdfs/Resources/PretendPlay_Academic_Publication.pdf)
- Hoffmann, J.D. & Russ, S.W. (2016). Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10 (1), 114-125. Doi:10.1037/aca0000039
- Irvin, J. L. & Richardson, T. L. (2002). The Importance of Emotional Intelligence During Transition Into Middle School. *Middle School Journal Research Articles*, 33 (3), 55-58. Doi:10.1080/00940771.2002.11494675
- Κανίδης, Ε. (2005). *Η Τεχνική διδασκαλίας "Παιχνίδι Ρόλων" και η Εφαρμογή της στη Διδασκαλία του Αλγορίθμου Ταξινόμησης των Στοιχείων Πίνακα*. Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής». Α. Τζιμογιάννης (επιμ.). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Κόρινθος, 7-9 Οκτωβρίου. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου, 2017 από  
<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe808.pdf>
- Kecskes, I.M. (2015). The Development of Emotional Intelligence in Children. *Bulletin UASVM Horticulture*, 72 (2), 508-510. Doi: 10.15835
- Landreth, G. (1991). *Play therapy: The art of the relationship*. Bristol, PA: Accelerated Development.
- Levy, A.K., Wolfgang, C.H., & Koorland, M.A. (1992). Sociodramatic play as a method for enhancing the language performance of kindergarten-age

- students. *Early Childhood Research Quarterly*, 7 (2), 245-262.  
Doi:10.1016/0885-2006(92)90007-L
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D., & Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 1–34.  
Doi:10.1037/a0029321
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2002). Emotional intelligence: Science and myth. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79 (2), 259-272. Doi:10.1348/000709908X368848
- Mavroveli, S. & Sánchez-Ruiz, M.J. (2011). Trait emotional intelligence influences On academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (1), 112-134. Doi: 10.1348/2044-8279.002009
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for Intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.  
Doi:10.1016/S0160-2896(99)00016
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 3, 232–242.  
Doi:10.1037//1528-3542.1.3.232
- Moyles, J. (1989). *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Nash, J.M. (1997). "Fertile minds". *Time*, 14 (5), 49-56. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου, 2017 από  
<http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,137214,00.htm>
- Neophytou, L. (2013). Emotional intelligence and educational reform. *Educational Review*, 65 (2), 140-154. Doi:10.1080/00131911.2011.64817
- Νέστορος, Ι.Ν. (2000). Σύγχρονες απόψεις για το ρόλο των συναισθημάτων στην ψυχική υγεία. Στο Μ. Ι. Βάμβουκας & Α. Δ. Πεδιαδίτης (Επίμ.), *Δύσκολες μορφές συμπεριφοράς στη Σχολική τάξη*. Ρέθυμνο (σελ. 82-103).

- Nowicki, S. & Carton, E. (1997). The relation of nonverbal processing ability of faces and voices and children's feelings of depression and competence. *Journal of Genetic Psychology, 158*, 357–363.  
Ανακτήθηκε 23 Απριλίου, 2017 από  
<https://www.mysciencework.com/publication/show/relation-nonverbal-processing-faces-voices-children-s-feelings-depression-competence-f961aabc?search=1>
- Nowicki, S. & Duke, M. P. J. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The diagnostic analysis of nonverbal accuracy scale. *Journal of Nonverbal Behavior, 18* (1), 9-35.  
Doi:10.1007/BF02169077
- Ντάβου, Μ. (2005). *Η παιδική ηλικία και τα μαζικά μέσα επικοινωνίας. Μετατροπές της παιδικής κατάστασης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (1989). *Convention on the Rights of the Child General Assembly Resolution, 44/25*.  
Ανακτήθηκε 19 Απριλίου, 2017 από  
<http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm>
- Opie, I.A. & Opie, P. (1969). *Children's Games in Street and Playground*. Oxford: Clarendon Press.
- Parten, M.B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*, 243–269. Doi:10.1037/h0074524
- Perry, C., Ball, I., & Stacey, E. (2004). Emotional intelligence and teaching situations: Development of a new measure. *Issues In Educational Research, 14*. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2017 από  
<http://www.iier.org.au/iier14/perry.html>
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448.  
Doi:10.1002/per.416
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15* (3), 537-547. Doi:10.1111/j.1467-9507.2006.00355x
- Piaget, J. (1951/1995). *Egocentric thought and sociocentric thought*. In J. Piaget (Ed.), *Sociological studies* (pp. 270–286). London: Routledge.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.

- Pήγα, A.B. (1983). *Παιχνίδι και ψυχική υγεία*. Δελτίο Α' Παιδιατρικής κλιν. Πανεπιστήμιου Αθηνών, 30, 177-183. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2017 από <http://www.firstpediatrics-uoa.gr/dimosieuseis>
- Roberts, A. (1980). *Out to play: The middle years of childhood*. Aberdeen, Scotland: Aberdeen University Press.
- Roberts, R. D., MacCann, C., Matthews, G., & Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Towards a consensus of models, measures, and application. *Social and Personality Psychology Compass*, 10, 821-840. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου, 2017 από [http://www.academia.edu/379253/Emotional\\_Intelligence\\_Towards\\_a\\_Consensus\\_of\\_Models\\_Measures\\_and\\_Applications](http://www.academia.edu/379253/Emotional_Intelligence_Towards_a_Consensus_of_Models_Measures_and_Applications)
- Rubin, K. H., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In Mussen, P. H. & Hetherington, E.M (Eds), *Handbook of Child Psychology*, 4, 693-774. New York: Wiley.
- Rubin, K.H., Maioni, T.L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle- and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revised. *Child Development*, 47, 14-419. Doi:10.2307/1128796
- Russ, S. & Niec, L. (2011). *Play in clinical practice. Evidence-based approaches* . New York: The Guilford Press.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211. Doi:0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2017 από <http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/Schutte-1998.pdf>
- Shapiro, L.R. & Hudson, J.A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27 (6), 960-974. Doi:10.1037/0012-1649.27.6.960
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: John Wiley & Sons. Doi:10.1016/S0191-8869(98)00001-4
- Spielberger, C.D. (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. San Diego, CA: Academic Press.

- Tice, D.M. & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11, 149-159. Doi:10.1207/S15327965PLI1103\_03
- Τριλίβα, Σ. & Πούλου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Ορισμοί, εννοιολογικά μοντέλα και προβληματισμοί. *Ελεύθερα*, 1, 275-295.  
Ανακτήθηκε 17 Απριλίου, 2017 από  
<http://docplayer.gr/1976718-Panepistimio-kritis-sholi-koinonikon-epistimon-eleytherna-epistimoniko-periodiko-toy-tmimatos-psyhologias.html>
- Tsaousis, I. (2008). Measuring Trait Emotional Intelligence: Development and Psychometric Properties of the Greek Emotional Intelligence Scale (GEIS). *Psychologia*, 15, 200-218. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2017 από  
<http://www.psychology.uoc.gr/en/personal/dep/Tsaousis-Selected-Articles.html>
- Vygotsky, L.S. (1978). The role of play in development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 92-104). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 4. The history of the development of higher mental functions*. M. Hall, (Trans) & R. W. Rieber, (Ed.). New York: Plenum Press. (Original work written 1931)
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., & Lendrum, A. (2012). A national evaluation of the impact of the secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Educational Psychology*, 32 (2), 213-238.  
Doi:10.1080/014434/10 2011.640308
- Wolfgang, C.H. & Wolfgang, M.E. (1995). *The three faces of discipline for early childhood: Empowering teachers and students*. Boston: Allyn & Bacon.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιτσάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2004β). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο*. Εκπαιδευτικό Υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Τεύχη 1-7). Αθήνα: Τυπωθήτω.

## VI. Παραρτήματα

### VI.1. Παράρτημα Α

#### Περιεχόμενο ερευνητικής παρέμβασης

##### *Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι/Σενάριο 1*

Στο μουσείο

Περίληψη

Σε ένα εργαστήριο γλυπτικής ενός μουσείου σύγχρονης τέχνης, κάποιοι γλύπτες δημιουργούν τα γλυπτά τους που απεικονίζουν διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις για να τα τοποθετήσουν στην έκθεση. Μετά την ολοκλήρωση των γλυπτών, οι υπάλληλοι του μουσείου μεταφέρουν τα εκθέματα στο κεντρικό χώρο του μουσείου. Στην συνέχεια κάποιοι δημοσιογράφοι πηγαίνουν στο μουσείο για να πάρουν συνέντευξη από τους γλύπτες. Όταν τελειώνουν οι συνεντεύξεις, οι υπάλληλοι του μουσείου μετά από τις οδηγίες του διευθυντή μεταφέρουν ένα γλυπτό σε μία άλλη θέση. Κατά την διάρκεια της μεταφοράς, ένα γλυπτό πέφτει και σπάει. Ο διευθυντής όταν ενημερώνεται για το γεγονός θυμώνει έντονα με τους υπαλλήλους. Ο δημιουργός του γλυπτού τους υποστηρίζει και μετά από ανάλογη συζήτηση επαναφέρεται το ήρεμο κλίμα του μουσείου. Ο γλύπτης ετοιμάζεται με θετική διάθεση να δημιουργήσει ένα νέο γλυπτό.

Ανάλυση σκηνών

*Σκηνή πρώτη*

Χώρος: Εργαστήριο γλυπτικής σε ένα μουσείο σύγχρονης τέχνης.

Χρόνος: Απόγευμα.

Τόπος: Αθήνα.

Ρόλοι: Γλύπτες (6 παιδιά), γλυπτά (6 παιδιά).

Οι γλύπτες ετοιμάζουν με χαρά και έμπνευση τα γλυπτά τους που απεικονίζουν διάφορα συναισθήματα (*Τα παιδιά θα επιλέξουν τυχαία τους τίτλους των γλυπτών τους όπως η χαρούμενη μπαλαρίνα, ο θυμωμένος γίγαντας, η λυπημένη πριγκίπισσα, ο έκπληκτος ποδοσφαιριστής κ.α από κλειστά χαρτάκια που θα είναι σημειωμένοι*).



### Σκηνή δεύτερη

Χώρος: Εκθεσιακός χώρος μουσείου σύγχρονης τέχνης.

Χρόνος: Απόγευμα.

Τόπος: Αθήνα.

Ρόλοι: Γλύπτες (6 παιδιά), γλυπτά (6 παιδιά), δημοσιογράφοι (3 παιδιά), υπάλληλοι του μουσείου (2 παιδιά), φύλακας (1 παιδί), διευθυντής (1 παιδί), επισκέπτες (6 παιδιά).

Την επόμενη μέρα οι υπάλληλοι του μουσείου μεταφέρουν τα εκθέματα στο εκθεσιακό χώρο του μουσείου. Έρχονται σταδιακά διάφοροι επισκέπτες για να δουν τα γλυπτά, συνομιλούν μεταξύ τους και εκφράζουν λεκτικά τα συναισθήματα τους (έκφραση και αναγνώριση συναισθήματος). Επίσης έρχονται και κάποιοι δημοσιογράφοι για να πάρουν συνέντευξη από τους γλύπτες. Συγκεκριμένα οι δημοσιογράφοι ρωτούν τους γλύπτες για τον χρόνο και τον τρόπο κατασκευής του κάθε γλυπτού και για το πότε έχουν αισθανθεί τα συναισθήματα που απεικονίζουν στα δημιουργήματα τους. Οι γλύπτες εκφράζουν τα ανάλογα συναισθήματα τους (έκφραση και αναγνώριση συναισθήματος). Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ο διευθυντής του μουσείου τηλεφωνεί σε έναν από τους υπαλλήλους του μουσείου και του αναφέρει να μεταφέρει ένα γλυπτό σε μία άλλη θέση στο χώρο. Οι υπάλληλοι καθώς μεταφέρουν το γλυπτό, τους πέφτει κατά λάθος και σπάει. Οι υπάλληλοι εκφράζουν την λύπη τους και παίρνουν τηλέφωνο τον διευθυντή για να του εξηγήσουν τι έγινε. Ο διευθυντής όταν το μαθαίνει εκπλήσσεται αρνητικά (*εκφράζει λεκτικά την δυσαρέσκεια του*) και τους ζητάει να πάνε στο γραφείο του. Οι υπάλληλοι εκφράζουν την απαισιοδοξία τους καθώς πηγαίνουν να συναντήσουν τον διευθυντή και πιστεύουν ότι δεν θα πάει καλά η συνάντησή τους (απουσία χρήση συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης). Στην διαδρομή συναντούν τον δημιουργό του γλυπτού ο οποίος βρίσκεται στην έκθεση, του εξηγούν το συμβάν και του εκφράζουν λεκτικά την λύπη τους (έκφραση και αναγνώριση συναισθήματος). Ο γλύπτης εκδηλώνει την κατανόηση του για το γεγονός και προτείνει να πάνε μαζί στο γραφείο του διευθυντή για να τους υποστηρίξει (ενδιαφέρον και ενσυναίσθηση).

### *Σκηνή τρίτη*

Χώρος: Γραφείο του διευθυντή.

Χρόνος: Απόγευμα.

Τόπος: Αθήνα.

Ρόλοι: Διευθυντής (1 παιδί) , υπάλληλοι του μουσείου (2 παιδιά), γλύπτης (1 παιδί).

Ο διευθυντής θυμώνει έντονα με το γεγονός και φωνάζει στους υπαλλήλους του μουσείου λέγοντας τους ότι είναι απρόσεκτοι (απουσία ελέγχου του συναισθήματος). Ο γλύπτης του σπασμένου γλυπτού προσπαθεί να ηρεμήσει τον διευθυντή λέγοντας του ότι έγινε κατά λάθος και ότι μπορεί να διορθωθεί το γλυπτό (χρήση συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης). Ο διευθυντής δεν τον ακούει και συνεχίζει να φωνάζει (απουσία ελέγχου του συναισθήματος).

*Η σκηνή σταματάει και επαναλαμβάνεται με στόχο τον έλεγχο του συναισθήματος.*

Ο διευθυντής θυμώνει με το γεγονός, το εκφράζει λεκτικά και ρωτάει τους υπαλλήλους του μουσείου για το πως έγινε. Οι υπάλληλοι του εξηγούν ότι γλίστρησαν καθώς μετέφεραν το γλυπτό και έπεσαν. Ζητούν συγνώμη στον διευθυντή και στον γλύπτη. Ο διευθυντής εκφράζει την λύπη του για το συμβάν και αναφέρει ότι είναι σημαντικό που δεν χτύπησε κάποιος (έλεγχος συναισθήματος). Ο γλυπτής του σπασμένου γλυπτού τους λέει ότι καταλαβαίνει πως έγινε κατά λάθος και ότι μπορεί να ενώσει τα κομμάτια του γλυπτού και να δώσει ένα νέο τίτλο στο δημιούργημα του (χρήση συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης).

### ***Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι/Σενάριο 2***

Στην στάση του λεωφορείου

Περίληψη

Σε μια στάση ενός λεωφορείου έρχονται διάφοροι άνθρωποι όπως ένας φοιτητής, μία μητέρα με ένα παιδί, δύο νεαρά κορίτσια, ένας πάππος, μία γιαγιά, και ένας άντρας. Κάποιοι κάθονται ενώ κάποιοι άλλοι στέκονται όρθιοι και περιμένουν το λεωφορείο. Πίσω από την στάση υπάρχει ένας φούρνος όπου οι εργαζόμενοι εξυπηρετούν τους βιαστικούς πελάτες. Έξω από τον φούρνο κάθονται δύο αστυνόμοι που πίνουν ήρεμα τον καφέ τους. Στην στάση πηγαίνει ένας άντρας και μία γυναίκα δίπλα από την γιαγιά και της κλέβουν την τσάντα. Οι άνθρωποι στην στάση εκφράζουν φόβο. Το ένα από τα δύο νεαρά κορίτσια φωνάζει τους αστυνόμους και οι αστυνόμοι τρέχουν να πιάσουν στους κλέφτες. Τελικά τους πιάνουν και παραδίδουν την τσάντα στην γιαγιά. Η γιαγιά ευχαριστεί τους αστυνόμους και αισθάνεται χαρούμενη.

## Ανάλυση σκηνών

### Σκηνή πρώτη

Χώρος: Στάση λεωφορείου.

Χρόνος: Απόγευμα.

Τόπος: Αθήνα.

Ρόλοι: Φοιτητής (1 παιδί), παιδί: 7 χρονών (1 παιδί), μητέρα (1 παιδί), νεαρά κορίτσια: 19 χρονών (2 παιδιά), παππούς (1 παιδί), γιαγιά (1 παιδί), άντρας: 50 χρονών (1 παιδί), οδηγός λεωφορείου (1 παιδί), επιβάτες (4 παιδιά).

Σε μία στάση λεωφορείου έρχονται σταδιακά κάποιοι άνθρωποι. Στην στάση υπάρχει ένα κάθισμα για δύο άτομα. Έρχεται ένας φοιτητής κρατώντας ένα βιβλίο, κάθεται και διαβάζει. Στη συνέχεια έρχεται μία μητέρα με ένα παιδί. Το παιδί κλαίει διότι θέλει να πάρει μία μπάλα από το περίπτερο αλλά η μητέρα αρνείται να την αγοράσει και του εξηγεί ότι έχει ήδη αρκετές μπάλες στο σπίτι. Η μητέρα προσπαθεί να ηρεμήσει το παιδί αλλά αυτό συνεχίζει να κλαίει (απουσία ελέγχου συναισθήματος). Ο φοιτητής κλείνει το βιβλίο, σηκώνεται και κοιτάει το λεωφορείο που έρχεται. Ταυτόχρονα έρχεται μία γιαγιά που κουβαλάει δύο βαριές σακούλες με ψώνια. Αισθάνεται κουρασμένη και πηγαίνει να κάτσει δίπλα στο παιδί. Ρωτάει το παιδί τι του συμβαίνει με ήρεμη φωνή. Το παιδί σταματάει να κλαίει και εξηγεί στην γιαγιά αυτό που ήθελε (έλεγχος συναισθήματος). Σταματάει ένα λεωφορείο και ανεβαίνουν ο φοιτητής, η μητέρα και το παιδί. Στην συνέχεια έρχονται στη στάση δύο νεαρά κορίτσια που είναι φίλες οι οποίες μιλάνε, γελάνε και φαίνονται χαρούμενες. Μετέπειτα έρχεται ένας παππούς που δυσκολεύεται να περπατήσει και κάθεται στο κάθισμα. Βλέπει το λεωφορείο που περίμενε αλλά δεν προλαβαίνει να το σταματήσει. Αισθάνεται λυπημένος που έχασε το λεωφορείο, κάθεται δίπλα στην γιαγιά και αρχίζει να θυμώνει που δεν σταμάτησε το λεωφορείο (απουσία έκφρασης και αναγνώρισης συναισθήματος). Αμέσως έρχεται και ένας άντρας που μιλάει στο τηλέφωνο με έναν συνάδελφο του και εκφράζει λεκτικά τη λύπη του που καθυστέρησε να στείλει μια παραγγελία σε ένα πελάτη τους και του εξηγεί ότι είναι σημαντικό να την στείλει άμεσα (έκφραση και αναγνώριση συναισθήματος). Στην συνέχεια έρχεται ένα λεωφορείο, το σταματάει ο παππούς και ανεβαίνει.

Η σκηνή σταματάει/Η εικόνα παγώνει.

### *Σκηνή δεύτερη*

Χώρος: Φούρνος.

Χρόνος: Απόγευμα.

Τόπος: Αθήνα.

Ρόλοι: Υπάλληλοι φούρνου: ένας άντρας και δυο γυναίκες (3 παιδιά), αστυνόμοι (2 παιδιά), πελάτες (7 παιδιά).

Πίσω από την στάση του λεωφορείου υπάρχει ένας φούρνος. Ένας άντρας και δύο γυναίκες που εργάζονται στο φούρνο εξυπηρετούν τους βιαστικούς πελάτες τους. Ένας πελάτης εκφράζει αηδία όταν πίνει τον καφέ του πικρό αντί γλυκό που είχε παραγγείλει. Στην συνέχεια αρχίζει να φωνάζει στους υπαλλήλους και τους λέει ότι είναι απρόσεκτοι και ότι δεν κάνουν καλά την δουλειά τους (απουσία ελέγχου συναισθήματος).

*Η σκηνή σταματάει και επαναλαμβάνεται με στόχο τον έλεγχο του συναισθήματος.*

Ένας πελάτης εκφράζει αηδία όταν πίνει τον καφέ του πικρό αντί γλυκό που είχε παραγγείλει. Ζητάει ευγενικά από τους υπαλλήλους να του τον αντικαταστήσουν και αναγνωρίζει τον φόρτο της εργασίας τους (έλεγχος συναισθήματος). Στη άκρη του φούρνου κάθονται δύο αστυνόμοι και παρατηρούν τον κόσμο.

### *Σκηνή τρίτη*

Χώρος: Στάση λεωφορείου.

Χρόνος: Απόγευμα.

Τόπος: Αθήνα.

Ρόλοι: Κλέφτες: ένας άντρας και μία γυναίκα (2 παιδιά), νεαρά κορίτσια: 19 χρονών (2 παιδιά), γιαγιά (1 παιδί), άντρας : 50 χρονών (1 παιδί), αστυνόμοι (2 παιδιά).

Έρχεται ένας άντρας και μία γυναίκα, οι οποίοι στέκονται δίπλα στην γιαγιά με την πρόθεση να της κλέψουν την τσάντα. Την στιγμή που πηγαίνουν να κλέψουν την τσάντα, η μία κοπέλα που περιμένει στην στάση τους βλέπει και εκφράζει φόβο στο πρόσωπο της (έκφραση και αναγνώριση συναισθήματος). Οι κλέφτες παίρνουν την τσάντα από την γιαγιά (έλλειψη ενδιαφέροντος και ενσυναίσθησης) και τρέχουν για να ξεφύγουν. Οι άνθρωποι στην στάση του λεωφορείου στέκονται ακινητοποιημένοι (απουσία έκφρασης και αναγνώρισης συναισθήματος). Αμέσως ένας άντρας που βρίσκεται την στάση αισθάνεται φοβισμένος και πηγαίνει στους αστυνόμους που στέκονται κοντά στον φούρνο για να τους αναφέρει το γεγονός (χρήση συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης). Οι αστυνόμοι τρέχουν πίσω από τους κλέφτες και τους πιάνουν. Ο ένας αστυνόμος επιστρέφει στην γιαγιά, τι ρωτάει

πως νιώθει (ενδιαφέρον και ενσυναίσθηση), η γιαγιά εκφράζει την λύπη της (έκφραση και αναγνώριση συναισθήματος) και της δίνει την τσάντα της. Η γιαγιά ευχαριστεί τους αστυνόμους που την βοήθησαν.

*Το τέλος της σκηνής επαναλαμβάνεται με αντιστροφή των ρόλων. Το παιδί που έκανε τον ρόλο του κλέφτη αναλαμβάνει τον ρόλο της γιαγιάς και το άλλο παιδί το αντίστροφο με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κατανόησης του άλλου.*

### **Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι/Σενάριο 3**

Ο νέος μας φίλος

Περίληψη

Μια μητέρα βρίσκεται στην κουζίνα, μαγειρεύει και περιμένει τα δύο παιδιά της να γυρίσουν απ' το σχολείο και τον άντρα της απ' την δουλειά. Τα δύο παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, καθώς περπατούν στο δρόμο για το σπίτι τους, βλέπουν ένα τραυματισμένο σκύλο κάτω από ένα αυτοκίνητο. Πηγαίνουν κοντά του και αποφασίζουν να το πάρουν στο σπίτι τους. Η μητέρα στην αρχή εκπλήσσεται με το σκύλο και μετά θυμωμένη λέει στα παιδιά ότι έπρεπε να την ρωτήσουν πριν το φέρουν στο σπίτι. Τα παιδιά εκφράζουν την επιθυμία και την χαρά τους να φροντίσουν το σκύλο. Η μητέρα πείθεται από τα παιδιά και αποφασίζει μαζί με τον άντρα της να πάνε τον σκύλο στον κτηνίατρο. Ο κτηνίατρος τον περιθάλλει και η οικογένεια επιστρέφει μαζί με το σκύλο στο σπίτι. Στην συνέχεια αποφασίζουν να κάνουν ένα πάρτι για το νέο μέλος και τα παιδιά καλούν τους φίλους τους. Κατά την διάρκεια του πάρτι ο σκύλος βγαίνει απ' την πόρτα και χάνεται. Τα παιδιά όταν το συνειδητοποιούν εκφράζουν φόβο και αρχίζουν να ψάχνουν το σπίτι. Εκείνη την ώρα έρχεται ο κτηνίατρος που είναι οικογενειακός τους φίλος και φέρνει το σκύλο που τον βρήκε στην αυλή. Όλοι εκφράζουν χαρά που βρέθηκε ο νέος τους φίλος.

Ανάλυση σκηνών

*Σκηνή πρώτη*

Χώρος: Κουζίνα και σαλόνι σπιτιού.

Χρόνος: Μεσημέρι.

Τόπος: Κωμόπολη.

Ρόλοι: Μητέρα (1 παιδί).

Μια μητέρα τακτοποιεί τον χώρο του σπιτιού, μαγειρεύει και περιμένει με χαρά να γυρίσουν τα παιδιά της απ' το σχολείο και τον άντρα της απ' την εργασία

του. Στην συνέχεια μιλάει στο τηλέφωνο με μία συνάδελφο της από την εργασία της και εκφράζει την χαρά της που θα την επισκεφτεί το απόγευμα στο σπίτι (έκφραση και αναγνώριση συναισθήματος).

*Σκηνή δεύτερη*

Χώρος: Δρόμος.

Χρόνος: Μεσημέρι.

Τόπος: Κωμόπολη.

Ρόλοι: Αγόρι: Έκτης δημοτικού (1 παιδί), Κορίτσι: Τετάρτης δημοτικού (1 παιδί), σκύλος (1 παιδί).

Τα δύο παιδιά της ένα αγόρι έκτης δημοτικού και ένα κορίτσι τετάρτης δημοτικού περπατούν στο δρόμο για να πάνε στο σπίτι τους. Το αγόρι είναι λυπημένο διότι ο καλύτερος του φίλος χτύπησε το πόδι του στο αγώνα του ποδοσφαίρου (ενδιαφέρον και ενσυναίσθηση) ενώ το κορίτσι είναι χαρούμενο που έπαιξε με τις φίλες της. Ξαφνικά το αγόρι βλέπει έκπληκτο κάτω από ένα αυτοκίνητο ένα τραυματισμένο σκύλο και τρέχει γρήγορα κοντά του. Το ίδιο κάνει και η αδελφή του. Τα δύο παιδιά εκφράζουν την λύπη τους και αποφασίζουν να το πάρουν στο σπίτι τους έχοντας την αισιοδοξία ότι θα τα γίνει καλά με την φροντίδα τους (χρήση συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης).

*Σκηνή τρίτη*

Χώρος: Σαλόνι σπιτιού/ Δρόμος.

Χρόνος: Μεσημέρι.

Τόπος: Κωμόπολη.

Ρόλοι: Μητέρα (1 παιδί), πατέρας (1 παιδί), αγόρι: Έκτης δημοτικού (1 παιδί), κορίτσι: Τετάρτης δημοτικού (1 παιδί), σκύλος (1 παιδί).

Τα παιδιά μπαίνουν στο σπίτι και χαιρετούν την μητέρα τους. Η μητέρα βλέπει το σκύλο και με έκπληξη ρωτάει που το βρήκαν. Αναρωτιέται γιατί το έφεραν στο σπίτι. Τα παιδιά της εξηγούν και εκφράζουν την επιθυμία τους να το βοηθήσουν και την χαρά να μείνει μαζί τους. Η μητέρα θυμώνει, φωνάζει και λέει στα παιδιά ότι έπρεπε να την ρωτήσουν πριν το φέρουν στο σπίτι (απουσία ελέγχου συναισθήματος). Τα παιδιά προσπαθούν να πείσουν την μητέρα τους να κρατήσουν το σκύλο εκφράζοντας την χαρά τους και της λένε ότι επιθυμούν εδώ και πολλά χρόνια να έχουν μαζί τους ένα σκύλο. Η μητέρα ηρεμεί και θυμάται πως όταν ήταν μικρή, ήθελε και εκείνη να έχει ένα σκύλο αλλά δεν ήθελαν οι γονείς της. Έχοντας την αίσθηση των συναισθηματικών της αναμνήσεων αναφέρει στα παιδιά ότι δέχεται να

φροντίσουν τον σκύλο και να τον πάνε στον κτηνίατρο μόλις γυρίσει ο πατέρας τους από την δουλειά (χρήση συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης). Μετά από λίγη ώρα ο πατέρας επιστρέφει στο σπίτι, εκφράζει την έκπληξη του (έκφραση και αναγνώριση συναισθήματος) για το σκυλί και ρωτάει τα παιδιά που το βρήκαν. Τα παιδιά του εξηγούν που βρήκαν το σκύλο και μαζί με την μητέρα τον πείθουν να τον πάνε στον κτηνίατρο έχοντας την αίσθηση ότι θα τα καταφέρει και θα γίνει καλά (χρήση συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης). Μπαίνουν στο αυτοκίνητο τους και κατευθύνονται προς το ιατρείο του Κτηνιάτρου.

#### *Σκηνή τέταρτη*

Χώρος: Ιατρείο Κτηνιάτρου/Δρόμος.

Χρόνος: Μεσημέρι.

Τόπος: Κωμόπολη.

Ρόλοι: Μητέρα (1 παιδί), πατέρας (1 παιδί), αγόρι: Έκτης δημοτικού (1 παιδί), κορίτσι: Τετάρτης δημοτικού (1 παιδί), κτηνίατρος (1 παιδί), βοηθός κτηνιάτρου (1 παιδί), σκύλος (1 παιδί), κυρίες (2 παιδιά), κύριος (1 παιδί), σκύλος (1 παιδί), γάτα (1 παιδί).

Η οικογένεια φτάνει στο ιατρείο του Κτηνιάτρου. Στο χώρο αναμονής περιμένουν μια κυρία με το σκύλο της και ένας κύριος με μία άλλη κυρία με την γάτα τους. Η μητέρα και ο πατέρας τους ζητούν να τους παραχωρήσουν την σειρά τους λόγω του τραυματισμού που είχε ο σκύλος τους. Η μία κυρία δέχεται να δώσει την προτεραιότητα στο σκύλο αναγνωρίζοντας την επείγουσα κατάσταση του έχοντας την αίσθηση της λύπης (χρήση συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης). Η άλλη κυρία δεν θέλει να δώσει την σειρά της αναφέροντας ότι δεν έχει χρόνο να περιμένει άλλο (απουσία χρήσης συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης). Ο κτηνίατρος αποφασίζει να δει τον σκύλο άμεσα και μαζί με τον βοηθό του τον φροντίζουν. Στην συνέχεια αναφέρουν στα μέλη της οικογένειας ότι θα γίνει σύντομα καλά. Τα μελη της οικογένειας μαζί με τον σκύλο μπαίνουν στο αυτοκίνητο και επιστρέφουν χαρούμενοι στο σπίτι.

#### *Σκηνή πέμπτη*

Χώρος: Σαλόνι σπιτιού.

Χρόνος: Απόγευμα.

Τόπος: Κωμόπολη.

Ρόλοι: Μητέρα (1 παιδί), πατέρας (1 παιδί), αγόρι: Έκτης δημοτικού (1 παιδί), κορίτσι: Τετάρτης δημοτικού (1 παιδί), σκύλος (1 παιδί).

Τα παιδιά όταν φτάνουν στο σπίτι μαζί με τους γονείς και το σκυλί έχουν την ιδέα να κάνουν ένα πάρτι για τον νέο τους φίλο. Οι γονείς συμφωνούν, τα παιδιά εκφράζουν την χαρά τους και αρχίζουν να τηλεφωνούν στους φίλους τους (έκφραση και αναγνώριση συναισθήματος). Επίσης οι γονείς καλούν και τους δικούς τους φίλους.

### *Σκηνή έκτη*

Χώρος: Σαλόνι σπιτιού.

Χρόνος: Απόγευμα.

Τόπος: Κωμόπολη.

Ρόλοι: Μητέρα (1 παιδί), πατέρας (1 παιδί), αγόρι: Έκτης δημοτικού (1 παιδί), κορίτσι: Τετάρτης δημοτικού (1 παιδί), σκύλος (1 παιδί), φίλοι των παιδιών (10 παιδιά), φίλοι των γονέων (9 παιδιά), κτηνίατρος (1 παιδί).

Η μητέρα, ο πατέρας και τα παιδιά ετοιμάζουν το σπίτι για το πάρτι. Τα παιδιά αισθάνονται πολύ χαρούμενα και παίζουν με το σκύλο. Σταδιακά έρχονται οι καλεσμένοι τους. Ακούνε μουσική, τρώνε και χορεύουν. Ο σκύλος έχοντας αναρρώσει, είναι αρκετά ζωηρός και παίζει με τα παιδιά. Κάποια στιγμή που η πόρτα του σπιτιού είναι ανοιχτή καθώς έρχονται οι καλεσμένοι, ο σκύλος βγαίνει έξω από το σπίτι. Μετά από λίγα λεπτά τα παιδιά διαπιστώνουν ότι λείπει ο σκύλος και εκφράζουν έντονο φόβο. Αρχίζουν και τρέχουν μέσα στο σπίτι και φωνάζουν (απουσία ελέγχου συναισθήματος).

*Η σκηνή σταματάει και επαναλαμβάνεται από το σημείο που τα παιδιά διαπιστώνουν ότι λείπει ο σκύλος από το σπίτι με στόχο τον έλεγχο του συναισθήματος.*

Τα παιδιά διαπιστώνουν ότι λείπει ο σκύλος και εκφράζουν φόβο. Ψάχνουν το σπίτι, μιλάνε μεταξύ τους και λυπούνται που δεν τον βρίσκουν (έλεγχος συναισθήματος). Εκείνη την στιγμή μπαίνει στο σπίτι ο κτηνίατρος που είναι φίλος με τους γονείς των παιδιών και φέρνει μαζί του τον σκύλο που βρήκε στην αυλή του σπιτιού. Όλοι εκφράζουν χαρά και πηγαίνουν να αγκαλιάσουν τον νέο τους φίλο (έκφραση και αναγνώριση συναισθήματος).



## *Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι/ Σενάριο 4*

Στο εστιατόριο

Περίληψη

Μια οικογένεια, πηγαίνει σε ένα εστιατόριο για το δείπνο τους. Το εστιατόριο είναι γεμάτο από πελάτες. Τα μέλη της οικογένειας κάθονται σε ένα τραπέζι και παραγγέλνουν στον σερβιτόρο τα φαγητά που επιθυμούν. Μετά από λίγη ώρα ο σερβιτόρος τους πηγαίνει τα φαγητά τους και τα παιδιά αρχίζουν να τρώνε με χαρά. Ο πατέρας καθώς τρώει την ψαρόσουπα του διαπιστώνει ότι υπάρχει μία μύγα στο φαγητό του. Εκφράζει αηδία και δυσαρέσκεια και καλεί με ηρεμία τον σερβιτόρο. Ο σερβιτόρος του ζητάει συγνώμη και πηγαίνει να του αντικαταστήσει το φαγητό. Ένας άλλος σερβιτόρος ρίχνει κατά λάθος ένα ποτήρι κόκκινο κρασί στο φόρεμα της μητέρας. Η μητέρα εκπλήσσεται και στην συνέχεια λυπάται που λερώθηκε το καλό της φόρεμα. Ο πατέρας ζητάει να μιλήσει με τον ιδιοκτήτη του εστιατορίου. Ο ιδιοκτήτης πηγαίνει στην οικογένεια και με έκπληξη διαπιστώνει ότι αυτός και ο πατέρας ήταν συμμαθητές στο σχολείο. Τους ζητάει συγνώμη για τα γεγονότα και κάθεται μαζί τους. Ο πατέρας και ο ιδιοκτήτης του εστιατορίου εκφράζουν χαρά που ξαναβρέθηκαν μετά από πολλά χρόνια. Συζητούν και θυμούνται τις ευχάριστες στιγμές που πέρασαν στο σχολείο. Στο τέλος ο ιδιοκτήτης κάνει ως δώρο στην οικογένεια το δείπνο τους και την προσκαλεί να ξαναπάει στο εστιατόριο του.

Ανάλυση σκηνών

*Σκηνή πρώτη*

Χώρος: Εστιατόριο.

Χρόνος: Βράδυ.

Τόπος: Αθήνα.

Ρόλοι: Μητέρα (1 παιδί), πατέρας (1 παιδί), αγόρι (1 παιδί), κορίτσι (1 παιδί), ιδιοκτήτης (1 παιδί), πελάτες (16 παιδιά), σερβιτόροι (4 παιδιά).

Ένας πατέρας, μία μητέρα και δύο παιδιά μπαίνουν σε ένα εστιατόριο για το δείπνο τους. Το εστιατόριο είναι γεμάτο με πελάτες και οι σερβιτόροι τους εξυπηρετούν. Η οικογένεια βρίσκει ένα τραπέζι, κάθεται και περιμένει να έρθει ο σερβιτόρος για να παραγγείλει ο καθένας τα φαγητά που επιθυμεί. Ένας σερβιτόρος ετοιμάζει το τραπέζι και γράφει την παραγγελία. Στην συνέχεια πηγαίνει τα φαγητά τους και τα παιδιά τρώνε με χαρά. Ο πατέρας καθώς τρώει την ψαρόσουπα του διαπιστώνει ότι υπάρχει μία μύγα στο φαγητό του. Εκφράζει αηδία και δυσαρέσκεια

(έκφραση και αναγνώριση συναισθήματος). Μετά καλεί με ηρεμία τον σερβιτόρο και του ζητάει να του αντικαταστήσει το φαγητό (έλεγχος συναισθήματος). Ο σερβιτόρος πηγαίνει στην κουζίνα και του φέρνει ένα άλλο πιάτο με σούπα. Ένας άλλος σερβιτόρος καθώς πηγαίνει την παραγγελία σε κάποιους πελάτες ρίχνει κατά λάθος ένα ποτήρι κόκκινο κρασί στο φόρεμα της μητέρας. Η μητέρα εκπλήσσεται (έκφραση και αναγνώριση συναισθήματος) και στην συνέχεια παίρνει μία πετσέτα για να σκουπίσει το φόρεμα της. Ο πατέρας αρχίζει να θυμώνει (*κουνάει έντονα τα χέρια του και φωνάζει*) στον σερβιτόρο, του αναφέρει ότι θα μπορούσαν να είχαν τραυματιστεί εάν έπεφτε ο δίσκος πάνω τους και ζητάει να μιλήσει με τον ιδιοκτήτη του εστιατορίου (απουσία ελέγχου συναισθήματος).

*Το τέλος της σκηνής επαναλαμβάνεται με αντιστροφή ρόλων. Το παιδί που έκανε τον ρόλο του πατέρα αναλαμβάνει τον ρόλο του σερβιτόρου και το άλλο παιδί το αντίστροφο με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κατανόησης του άλλου.*

#### *Σκηνή δεύτερη*

Χώρος: Εστιατόριο.

Χρόνος: Βράδυ.

Τόπος: Αθήνα.

Ρόλοι: Μητέρα (1 παιδί), πατέρας (1 παιδί), αγόρι (1 παιδί), κορίτσι (1 παιδί), ιδιοκτήτης (1 παιδί), πελάτες (16 παιδιά), σερβιτόροι (4 παιδιά).

Η μητέρα αισθάνεται ήρεμη διότι το φουστάνι της μπορεί να καθαριστεί με το πλύσιμο και λέει στον άντρα της ότι θα ήταν καλό να ηρεμήσει και ο ίδιος (χρήση συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης). Τα παιδιά συμφωνούν με την μητέρα και αναφέρουν ότι ο λόγος που έπεσε το ποτήρι ήταν ότι ο δίσκος που κουβαλούσε ο σερβιτόρος ήταν πολύ βαρύς (ενδιαφέρον και ενσυναίσθηση). Ο πατέρας δεν ακούει αυτά που του λένε, συνεχίζει να είναι θυμωμένος και ζητάει επίμονα να δει τον ιδιοκτήτη.

*Η σκηνή επαναλαμβάνεται και αλλάζει στο σημείο που ο πατέρας είναι θυμωμένος με στόχο τον έλεγχο του συναισθήματος.*

Ο πατέρας ακούει αυτά που λένε τα παιδιά και η γυναίκα του και αρχίζει να ηρεμεί χαμηλώνοντας την ένταση της φωνής και των σωματικών του κινήσεων (έλεγχος συναισθήματος). Ο σερβιτόρος αναφέρει στον ιδιοκτήτη το συμβάν και ο ιδιοκτήτης πηγαίνει στην οικογένεια. Όταν την συναντά διαπιστώνει με έκπληξη ότι αυτός και ο πατέρας ήταν συμμαθητές στο σχολείο. Ο πατέρας τον αναγνωρίζει, αισθάνονται και οι δύο χαρά για την συνάντησή τους και την εκφράζουν ο ένας στον

άλλο (έκφραση και αναγνώριση συναισθήματος). Αρχίζουν να συζητούν και να θυμούνται τις ευχάριστες στιγμές που πέρασαν στο σχολείο. Στο τέλος ο ιδιοκτήτης κάνει ως δώρο στην οικογένεια το δείπνο τους και την προσκαλεί να ξαναπάει στο εστιατόριο του.

*Σημείωση: Η ακριβής διανομή των παραπάνω ρόλων αφορά την ομάδα που αποτελείται από 25 παιδιά. Σε ομάδα 24 παιδιών και με λιγότερα παιδιά όταν υπάρχει απουσία τους από το σχολείο γίνεται η προσαρμογή εκείνων των ρόλων που παίζονται από παιδιά περισσότερα του ενός σε κάθε σενάριο. Επίσης γίνεται η εμπλοκή του ενήλικα σε ρόλο για την διευκόλυνση της διαδικασίας του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού.*

## VI.2. Παράρτημα Β

### ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ/ ΚΗΛΕΜΟΝΑ

Αγαπητοί γονείς,

Στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πάντειο Πανεπιστήμιο στην κατεύθυνση “Εφαρμοσμένη Γνωστική και Αναπτυξιακή Ψυχολογία” Θα εφαρμοστεί μία έρευνα παρέμβασης με μέσο το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι στους μαθητές της Ε΄ δημοτικού για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Το θέμα της ερευνητικής μεταπτυχιακής εργασίας είναι: *"Η επίδραση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης παιδιών δημοτικού"*.

Η καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι πολύ σημαντική στις μέρες μας και αποτελεί απαραίτητο εφόδιο στην συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι (κοινωνικά σενάρια, παιχνίδια ρόλων) αναφέρεται ερευνητικά ότι τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την έκφραση, αναγνώριση, χρήση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, την κατανόηση των άλλων και την ενσυναίσθηση που αποτελούν βασικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας, η οποία έχει λάβει έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας, είναι απαραίτητη η συγκατάθεση σας ώστε τα παιδιά να συμμετέχουν στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι που θα διεξαχθεί μέσα στην τάξη τους για έξι συναντήσεις. Πριν και μετά την εφαρμογή των παιχνιδιών, τα παιδιά θα συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη. Θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των παιδιών και η προστασία των προσωπικών δεδομένων. Επίσης υπάρχει η δυνατότητα να διακόψουν τα παιδιά την συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας. Σας ευχαριστώ πολύ.

Ο/Η υπογραφόμενος ..... γονέας  
του/της μαθητή/τριας .....

ΕΓΚΡΙΝΩ \_\_\_ Ή ΔΕΝ ΕΓΚΡΙΝΩ \_\_\_

Υπογραφή γονέα

Με εκτίμηση,  
Αφροδίτη Χαριτωνίδου  
Ψυχολόγος

## ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ/ ΚΗΛΕΜΟΝΑ

Αγαπητοί γονείς,

Στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πάντειο Πανεπιστήμιο στην κατεύθυνση “Εφαρμοσμένη Γνωστική και Αναπτυξιακή Ψυχολογία” Θα διεξαχθεί μία έρευνα σε μαθητές της Ε΄ δημοτικού για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Το θέμα της εργασίας είναι: *"Η επίδραση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης παιδιών δημοτικού"*.

Για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας, η οποία έχει λάβει έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας, είναι απαραίτητη η συγκατάθεση σας ώστε τα παιδιά να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί 20΄-25΄. Θα υλοποιηθεί μία αρχική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και μία τελική μετά από ενάμιση μήνα. Θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των παιδιών και η προστασία των προσωπικών δεδομένων. Επίσης υπάρχει η δυνατότητα να διακόψουν τα παιδιά την συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας. Σας ευχαριστώ πολύ.

Ο/Η υπογραφόμενος ..... γονέας  
του/της μαθητή/τριας .....

ΕΓΚΡΙΝΩ \_\_\_ Ή ΔΕΝ ΕΓΚΡΙΝΩ \_\_\_

Υπογραφή γονέα

Με εκτίμηση,  
Αφροδίτη Χαριτωνίδου  
Ψυχολόγος

### **VI.3. Παράρτημα Γ**

#### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ**

1. Είμαστε συγκεντρωμένοι στο παιχνίδι μας και στους ρόλους που έχουμε αναλάβει.
2. Παίζουμε με την ειλικρίνεια των συναισθημάτων μας.
3. Σεβόμαστε ο ένας τον άλλο.
4. Συνεργαζόμαστε και αποδεχόμαστε ο ένας τον άλλο.
5. Ακούμε τους άλλους με προσοχή.
6. Παρακολουθούμε τις δράσεις του παιχνιδιού και περιμένουμε με υπομονή για να παίξουμε τον ρόλο μας.
7. Σηκώνουμε το χέρι μας για να μοιραστούμε τις ιδέες μας.
8. Διατηρούμε την τάξη καθαρή και μεταφέρουμε με ηρεμία τα αντικείμενα στον χώρο.