



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΜΕΣΩΝ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Π.Μ.Σ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ

Διπλωματική εργασία με τίτλο:

**Θέατρο στην εκπαίδευση
και συναισθηματική νοημοσύνη**

Κοψιά Παρασκευή
(Α.Μ. 4112Μ031)

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

κ. Π. Κόκκορη, επίκουρος καθηγήτρια (Επιβλέπουσα)

κ. Δ. Ιορδάνογλου, λέκτορας

κ. Ε. Φουντουλάκη, επίκουρος καθηγήτρια

Αθήνα, Αύγουστος 2014

Η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής έγινε στο πλαίσιο της υλοποίησης του μεταπτυχιακού προγράμματος το οποίο συγχρηματοδοτήθηκε μέσω της Πράξης «Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών Ι.Κ.Υ με διαδικασία εξατομικευμένης Αξιολόγησης, ακαδημαϊκού έτους 2012 - 2013 » από πόρους του Ε.Π «Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση» του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (Ε.Κ.Τ) και του ΕΣΠΑ (2007-2013)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την κατανόηση και την υποστήριξη. Το ΙΚΥ για τη σημαντική οικονομική συνδρομή. Τους καθηγητές του τμήματος για όλη τη γνώση και την υποστήριξη, χωρίς τις οποίες δε θα είχε γραφτεί η παρούσα εργασία. Τέλος ξεχωριστά ευχαριστώ την κυρία Δάφνη Βουδούρη, χωρίς το ενδιαφέρον της οποίας, πιθανόν να μην είχα καν φοιτήσει στο τμήμα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1. Θέατρο στην εκπαίδευση : Ιστορικές προσεγγίσεις.....	4
2.1.Αγγλοσαξωνικές χώρες	
2.2.Ελλάδα	
Κεφάλαιο 2. Η συναισθηματική νοημοσύνη.....	12
2.1.Ιστορική ανασκόπηση.....	13
2.2.Ορισμός.....	15
2.3.Μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	15
2.4.Ικανότητες και χαρακτηριστικά που περικλείει η συναισθηματική νοημοσύνη.....	16
2.5.Κριτική.....	17
2.6.Συναισθηματική νοημοσύνη στο σχολείο.....	18
Κεφάλαιο 3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση περί της επίδρασης της Θεατρικής Αγωγής στην συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών.....	20
Κεφάλαιο 4. Τεχνικές και Δραστηριότητες της Θεατρικής Αγωγής στις οποίες εμπλέκεται η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών.....	31
4.1 Θεατρικό παιχνίδι	
4.2 Δραματοποίηση	
4.3 Σχέδια δράματος	
4.4 Τεχνικές	
4.5 Αυτοσχεδιασμός	
4.6 Παντομίμα	
4.7 Θεατρική παράσταση	
4.8 Κουκλοθέατρο	
4.9 Μάσκα	
4.10 Ασκήσεις και παιχνίδια	
4.11 Παραμύθι	
Κεφάλαιο 5. Πρακτικές εφαρμογές - παραδείγματα.....	45
5.1 Παιχνίδια- ασκήσεις	
5.2 Θεατρικό παιχνίδι – αυτοσχεδιασμός	
5.3 Δραματοποίηση	
5.4 Τεχνικές	

Επίλογος.....54

Παραπομπές

Βιβλιογραφία.....82

- i. Ξένη..... 82
- ii. Μεταφρασμένη ξένη.....85
- iii. Ελληνική.....86
- iv. Πηγές.....90

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ενδιαφέρον μου για τα θέματα της παρούσας εργασίας ξεκίνησε αρκετά χρόνια πριν, όταν μπαίνοντας στον κόσμο των ενηλίκων, άρχισα να παρατηρώ διάφορες συμπεριφορές, που διαισθανόμουν ότι είχαν κοινό παρανομαστή ωστόσο δε μπορούσα να τον κατονομάσω.

Αναρωτιόμουν, ποια ικανότητα είναι αυτή που κάνει κάποιον να διακρίνει τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, ακόμη κι όταν αυτοί προσπαθούν να τα κρύψουν. Ποια γνώση κατέχουν όσοι κυριαρχούν πάνω στο άγχος τους και στο θυμό τους, πριν αυτά αρχίσουν να δημιουργούν προβλήματα; Ποιο χάρισμα επιτρέπει σε ένα διευθυντή να είναι αποτελεσματικός και αποφασιστικός, παραμένοντας ευγενικός και φιλικός με τους υφισταμένους του; Υπήρχε σίγουρα κάτι κοινό και πολύ σημαντικό για τη ζωή σε όλα αυτά. Αυτό το κάτι, έμοιαζε να λείπει από εκείνους που συνηθίζουν να μονοπωλούν τη συζήτηση παρά τις προσπάθειες των συνομιλητών τους να πάρουν το λόγο ή να αλλάξουν θέμα . Και σίγουρα δεν το διέθεταν όσοι καυγαδίζοντας έθιγαν ο ένας τον άλλον αλλά όχι την ουσία του προβλήματος τους και των συναισθημάτων τους.

Κατέληξα πως αυτό το «κάτι» είναι ένα μείγμα λεπτότητας, εξυπνάδας και ισορροπημένου χαρακτήρα αλλά και πάλι παρέμεινε αόριστο. Όταν ανακάλυψα το βιβλίο του Goleman «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη» αλλά και το «Συγκινήσεις και Προσωπικότητα» του Λουκ, ήταν σα να βρήκα τον άγνωστο “χ” της εξίσωσης και ταυτόχρονα ένα αλφαβητάρι σοφίας, που ίσως να μη μπορεί να εξασφαλίσει την επιτυχία και τη ευτυχία από μόνο του αλλά σαφώς δείχνει ένα δρόμο.

Ως δασκάλα Θεατρικής Αγωγής, αυτές τις σπουδαίες γνώσεις θα ήθελα να τις επικοινωνήσω στους μικρούς μαθητές μου βιωματικά , μέσα από τον κόσμο του θεάτρου αφού το θέατρο το αντιλαμβάνομαι ,πέρα και πάνω από όλα, σαν ένα ταξίδι γνωριμίας με τον Άνθρωπο, με τον εαυτό μας και με τους άλλους.

Ξεκίνησα λοιπόν αυτή την εργασία για να αναζητήσω μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα, το νήμα που μπορεί να συνδέσει το θέατρο στην εκπαίδευση με τη συναισθηματική νοημοσύνη , με την ελπίδα να μπορέσω να οργανώσω ένα μεγάλο όγκο ετερόκλητου υλικού. Το βασικό ερώτημα που επιχειρήθηκε να απαντηθεί είναι αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στο θέατρο στην εκπαίδευση και τη συναισθηματική

νοημοσύνη των μαθητών και αν ναι, τότε πώς μπορεί ο θεατροπαιδαγωγός να χρησιμοποιήσει συνειδητά τις διάφορες τεχνικές και δραστηριότητες του μαθήματος, προκειμένου να ενδυναμώσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών.

Το δυσκολότερο σημείο για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα είναι ότι η έννοια τόσο της Θεατρικής Αγωγής όσο και της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σύνθετη. Στον όρο Θεατρική Αγωγή ή θέατρο στην εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται πολλές τεχνικές, προσεγγίσεις, δραστηριότητες. Με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη αντίστοιχα ,περιγράφονται μια σειρά από δεξιότητες, χαρακτηριστικά και γνωστικές ικανότητες. Επομένως είναι σχεδόν αδύνατον μια έρευνα να αποδείξει πώς επιδρά η Θεατρική Αγωγή στη συναισθηματική νοημοσύνη συνολικά. Αντί αυτού, υπάρχουν πολλές έρευνες που οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα εκπαιδευτικού δράματος μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη πολλών ικανοτήτων και χαρακτηριστικών στους μαθητές, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στον όρο- ομπρέλα συναισθηματική νοημοσύνη.

Εκεί που θέλησα να εστιάσω, είναι στο συνδυασμό της θεωρίας του θεάτρου στην εκπαίδευση και της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών ώστε να καταπολεμηθεί η αποσπασματικότητα και να αρθρωθεί μια πιο ολοκληρωμένη πρόταση συνειδητής και στοχευμένης χρήσης της Θεατρικής Αγωγής, με σκοπό την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Βέβαια δεν ήταν δυνατόν στο πλαίσιο αυτής της εργασίας να συμπεριληφθούν τα πάντα, γι' αυτό προσπάθησα να εστιάσω στα πιο σημαντικά και θα ήταν μεγάλη μου χαρά αν το υλικό που συγκεντρώθηκε φανεί χρήσιμο και σε άλλους, σε θεωρητικό ή πρακτικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή στο θέατρο στην εκπαίδευση τόσο στον αγγλοσαξονικό χώρο, που πρωτοστάτησε στην εφαρμογή του, όσο και στην Ελλάδα. Η αναδρομή αυτή γίνεται για να φανεί εναργέστερα πώς διαμορφώθηκε και τι τελικά αντιπροσωπεύει ο όρος θέατρο στην εκπαίδευση, καθώς και ποιο είναι το περιεχόμενο και το νόημα του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο σύγχρονο, ελληνικό σχολείο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Διερευνώνται η προϊστορία, οι ορισμοί και τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύει, η κριτική που δέχεται ως επιστημονική έννοια, οι εφαρμογές της στην εκπαίδευση.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια αναδίφηση στη βιβλιογραφία με σκοπό την

ανεύρεση ερευνών και επιστημονικών άρθρων με τη βοήθεια των οποίων να τεκμηριωθεί η επίδραση της Θεατρικής Αγωγής στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται οι διάφορες δραστηριότητες και τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση και γίνεται προσπάθεια να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο εμπλέκονται με την συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών .

Στο πέμπτο κεφάλαιο, προκειμένου να γίνει σαφέστερα κατανοητό το προηγούμενο κεφάλαιο, παρατίθενται παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής και υλοποίησης των θεωρητικών προτάσεων: παιχνίδια , ασκήσεις, αυτοσχεδιασμοί , σχέδια μαθήματος και θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, έτσι χρησιμοποιημένα ώστε, παράλληλα με όλους τους άλλους στόχους τους, να ενισχύουν τη συναισθητική νοημοσύνη των μαθητών.

Στον επίλογο καταγράφονται τα συμπεράσματα που εξάγονται από την εργασία. Επίσης γίνονται προτάσεις προκειμένου να υπερπηδηθούν τα εμπόδια, να διαδοθεί και να εδραιωθεί η στοχευμένη χρήση της Θεατρικής Αγωγής για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών.

1. ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ : ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η ιδέα του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι πολύ βοηθητικό να ανατρέξει κανείς στην ιστορία του ώστε να γίνει ευκολότερα αντιληπτό μέσα από ποιες εκπαιδευτικές ανάγκες γεννήθηκε και πώς, συν το χρόνο, διαμορφώθηκε το περιεχόμενο του.

Είναι ωστόσο σημαντικό πριν προχωρήσουμε, να αποσαφηνίσουμε την έννοια του θεάτρου στην εκπαίδευση ή Θεατρική Αγωγή, όπως έχει καθιερωθεί να ονομάζεται την τελευταία εικοσαετία στην ελληνική εκπαίδευση.

Καταρχήν πρέπει να ειπωθεί ότι συναντώνται επίσης οι όροι εκπαιδευτικό δράμα, θέατρο στο σχολείο, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Μεταξύ των όρων αυτών υπάρχουν κάποιες διαφορές, που κάποτε επιφέρουν και θεωρητική σύγχυση¹, στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα όμως χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα². Έτσι θα τους χρησιμοποιήσουμε κι εμείς, δεδομένου ότι η εκτενής ενασχόληση με τις λεπτομέρειες της ορολογίας αυτής είναι εκτός των πλαισίων της παρούσας εργασίας. Επομένως διευκρινίζεται ότι από δω και στο εξής - είτε ως Θεατρική Αγωγή, είτε ως θέατρο στην εκπαίδευση, είτε ως εκπαιδευτικό δράμα αναφέρεται - εννοείται το διδακτικό αντικείμενο που έχει σκοπό να φέρει σε επαφή το μαθητή με τα βασικά στοιχεία της θεατρικής πράξης και δημιουργίας, να καλλιεργήσει την αισθητική και την αυτοέκφραση του .

Η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία θα εστιάσουμε θα είναι αυτή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεδομένου ότι κατά κύριο λόγο σε αυτή διδάσκεται σήμερα στην Ελλάδα το μάθημα ωστόσο, όπου χρειαστεί, περιστασιακά θα γίνουν και κάποιες αναφορές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2.1 ΑΓΓΛΟΣΑΞΩΝΙΚΕΣ ΧΩΡΕΣ

Αν και το θέατρο γεννήθηκε στην Ελλάδα, η ιδέα της θεσμοθετημένης χρήσης του στο σχολείο έχει ρίζες της στον αγγλοσαξωνικό χώρο. Στο άρθρο του “A history of Drama education: a search for substance” ο Gavin Bolton κάνει μια συμπυκνωμένη ιστορική αναδρομή περνώντας από όλα τα σημαντικά βήματα που έκανε το θέατρο στην εκπαίδευση στην Μεγάλη Βρετανία και τις Ηνωμένες Πολιτείες , από την εποχή της προϊστορίας του με την δημιουργία παράδοσης σχολικών θεατρικών παραστάσεων στα Ιησουϊτικά σχολεία ως τις μέρες μας³.

Κάνει λόγο για την καταστροφική επίδραση που είχε το ρεύμα του

πουριτανισμού στο θέατρο γενικά και επομένως και στο σχολικό θέατρο ως τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με τον Bolton στις αρχές του εικοστού αιώνα το θέατρο ξαναπαίρνει στο σχολείο, πιο πολύ με τη μορφή ρητορικών ασκήσεων.

Το σημαντικό όμως είναι ότι από την περίοδο αυτή η παιδαγωγική αλλάζει προς το προοδευτικότερο. Έννοιες όπως η ελευθερία και η αυτοέκφραση του παιδιού ,η εκπαίδευση ως εμπειρία παρά ως συσσώρευση γνώσεων, αρχίζουν να συγκινούν τους δασκάλους της εποχής ⁴. Σε αυτό το ελευθεριάζον και καινοτόμο πνεύμα⁵ χαρισματικοί δάσκαλοι όπως η Finlay- Johnson στη Μ. Βρετανία ,η McCasline και η Sicks στην Αμερική έκαναν ενδιαφέροντες πειραματισμούς σχετικά με τη δημιουργική και παιδαγωγική χρήση του θεάτρου στο σχολείο.

Αυτός όμως που στάθηκε ο πρωτεργάτης του θεάτρου στην εκπαίδευση ,που ο ίδιος το ονόμαζε Child Drama, δεν είναι άλλος από τον Peter Slade⁶. Ο Slade από τη δεκαετία του '40 και έπειτα δημιούργησε και δίδαξε τη δική του μέθοδο, η κεντρική ιδέα της οποίας ήταν ότι οι μαθητές , ευρισκόμενοι σε ένα ευρύχωρο σχολικό χώρο που τους επέτρεπε να κινούνται άνετα, έφτιαχναν μαζί με το δάσκαλο μια ιστορία την οποία στη συνέχεια αναπαριστούσαν με κινήσεις, συνοδεία μουσικής ενώ ο δάσκαλος την αφηγούνταν.

Ήδη στην προσέγγιση του Slade γίνεται αισθητή μια πνευματική και θεραπευτική χροιά. Αυτή η τάση δε θα σταματήσει, μάλιστα όπως αναφέρει ο Bolton· το θέατρο στο σχολείο επηρεάστηκε περεταίρω από το Ψυχόδραμα⁸ και τη Δραματοθεραπεία⁹ και πολλοί δάσκαλοι πίστεψαν στη θεραπευτική διάσταση του , ως αρωγού στην προσπάθεια των μαθητών να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και να ξεπεράσουν τις εσωτερικές δυσκολίες τους⁷.

Στα επόμενα χρόνια το εκπαιδευτικό θέατρο επηρεάστηκε από κινήματα από το χώρο της φυσικής αγωγής και του χορού όπως η Ευρυθμία και το σύστημα του Λάμπαν,¹⁰ που εμπλούτισαν το εκπαιδευτικό θέατρο κυρίως με κινησιολογικές προπαρασκευαστικές ασκήσεις. Επιπλέον εκείνη την περίοδο στην πορεία του εκπαιδευτικού θεάτρου επέδρασαν διάφοροι σπουδαίοι σκηνοθέτες και θεωρητικοί του θεάτρου και οι ιδέες τους για την εκπαίδευση του ηθοποιού και τον αυτοσχεδιασμό¹¹, όπως ο Μπρεχτ¹² ο Μέγερχολντ¹³, ο Κοπώ , ο Στανισλάβσκι,¹⁴ ο Τζόνστον¹⁵.

Παράλληλα στην Αμερική, στο Μικρό Θέατρο του Σικάγου, ξεκίνησε από τους Brown και Volkenberg το κίνημα του «Μικρού Θεάτρου», που πρότεινε τη χρήση στην τάξη παιχνιδιών, διηγήσεων ,χορών και δραματικών στοιχείων. Η μαθήτρια τους Viola Spolin προώθησε την ιδέα του Θεατρικού Παιχνιδιού¹⁶.

Επιστρέφοντας στη Μ. Βρετανία, πρέπει να ειπωθεί πως παρόλο που οι διάφορες επιδράσεις που προαναφέρθηκαν διεύρυναν τους ορίζοντες του εκπαιδευτικού δράματος ωστόσο επήλθε και μια σχετική σύγχυση¹⁷. Τελικά, σύμφωνα με τον Bolton, η επικρατέστερη τάση ήταν αυτή του Slade, στη βάση της οποίας δημιούργησε και τη δική του εκδοχή ο Brian Way, ο οποίος αντικατέστησε την αφήγηση του δασκάλου με μικρές μμήσεις σκηνών της καθημερινότητας.

Από τα μέσα του εικοστού αιώνα, σφράγισε με την παρουσία της το εκπαιδευτικό δράμα η Dorothy Heathcote¹⁸. Για τη Heathcote το εκπαιδευτικό δράμα βασίζεται σε ομαδικές δραστηριότητες όπου τα παιδιά αλλά και ο δάσκαλος σε ρόλο, αποφασίζουν από κοινού πως θα δράσουν για να επιλύσουν μια προβληματική κατάσταση. Οι μαθητές συχνά ενδύονται τον «μανδύα του ειδικού» (mantle of the expert) δηλαδή μπαίνουν σε ρόλο ειδικού επί του διαπραγματευόμενου θέματος ενώ ο δάσκαλος του καθοδηγεί διακριτικά, όντας και αυτός σε ρόλο¹⁹. Το δράμα συχνά χρησιμοποιείται και για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Η μέθοδος της Heathcote ,αν και κατά τον Bolton επικρίθηκε από κάποιους για δυνητική ιδεολογική χειραγώγηση των μαθητών²⁰, έχει ακόμη σημαντική θέση στο θέατρο στη εκπαίδευση.

Τέλος στο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού δράματος στη Μ. Βρετανία έχουν επιδράσει ,μεταξύ άλλων, τόσο το λεγόμενο Theatre in Education²¹ δηλαδή επαγγελματικές θεατρικές παραστάσεις που δίνονταν στο χώρο του σχολείου ειδικά διαρθρωμένες ώστε να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά καλώς και η δουλειά του Augusto Boal²². Ο Boal, εμπνευστής του «Θεάτρου του καταπιεσμένου»²³ και του «Θεάτρου Φόρουμ», οργάνωνε παραστάσεις όχι τόσο με αμιγή καλλιτεχνικό σκοπό, όσο για να αφυπνίσει συνειδήσεις και να στρέψει την προσοχή του κοινού του στο πώς θα μπορούσαν να αλλάξουν τις ζωές του και την κοινωνία προς το καλύτερο. Κατά τη διάρκεια της παράστασης ο κάθε θεατής μπορούσε να σταματήσει τη δράση , να αντικαταστήσει έναν ηθοποιό και να επαναλάβει μια σκηνή, παρουσιάζοντας μια (συνήθως πιο δίκαιη και εποικοδομητική κατά την άποψη του) εναλλακτική εκδοχή αυτού που μόλις είχε παιχθεί. Πολλοί Βρετανοί (αλλά και γενικότερα Ευρωπαίοι) δάσκαλοι θεάτρου άρχισαν να μεταφέρουν στοιχεία της δουλειάς του Boal στην τάξη.

Αλλά η επίδραση του Boal έφτασε στα ευρωπαϊκά σχολεία τη δεκαετία του '90 και πλέον το εκπαιδευτικό δράμα, σε επίπεδο εφαρμογής στην τάξη αλλά και

ακαδημαϊκής έρευνας ,έχει διαδοθεί σε πολλές χώρες της Ευρώπης και ανά την υφήλιο.

Ο Benett στο άρθρο του για το θέατρο στην εκπαίδευση στη Βρετανία συνδέει τις εξελίξεις στο θέατρο στην εκπαίδευση με τις αλλαγές στο πολιτικό σκηνικό της χώρας²⁴. Συγκεκριμένα υποστηρίζει πως αμέσως μετά τον Β παγκόσμιο πόλεμο το εργατικό κόμμα ενέταξε το θέατρο στο πρόγραμμα των σχολείων, έχοντας σα στόχο να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Αντίθετα, η άνοδος των συντηρητικών στην εξουσία, τη δεκαετία του ογδόντα είχε σαν αποτέλεσμα η εκπαίδευση να αποκτήσει στοχοκεντρικό – γνωσιοκρατικό χαρακτήρα και έτσι το εκπαιδευτικό δράμα υποβαθμίστηκε και έπαψε να αποτελεί διακριτό γνωστικό αντικείμενο. Από τα τέλη της δεκαετίας του ενενήντα το Εργατικό κόμμα έκρινε πως το Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα ήταν υπερβολικά προσηλωμένο σε εξετάσεις και μετρήσιμα αποτελέσματα και προώθησε εκ νέου το θέατρο, ως πιο δημιουργικό αντικείμενο που συνδέεται με τη συναισθηματική παιδεία των μαθητών.

2.2. ΕΛΛΑΔΑ

Αν παρατέθηκαν οι πληροφορίες από το άρθρο του Benett, δεν είναι γιατί αφορούν το θέμα μας οι ιδιαίτερες συνθήκες της Βρετανικής πολιτικής σκηνής και εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά γιατί αποτελούν στοιχεία που ενισχύουν την πεποίθηση ότι η θέση των τεχνών στην εκπαίδευση δεν είναι τυχαία : σχετίζεται με την ευρύτερη εκπαιδευτική φιλοσοφία ,την κυρίαρχη ιδεολογία και την ιεραρχία αξιών της κοινωνίας. Αυτό αφορά και την ελληνική πραγματικότητα.

Η σχέση θεάτρου στο σχολείο και ιδεολογίας είναι εμφανής από τις απαρχές του ελληνικού κράτους. Φυσικά η τέχνη δεν αποτελούσε προτεραιότητα για την τότε εκπαίδευση. Οι θεατρικές παραστάσεις στο σχολείο λάμβαναν χώρα στην αρχή σπάνια και καθώς περνούσαν τα χρόνια κάπως συχνότερα και ήταν σχεδόν πάντα συνυφασμένες με τις σχολικές γιορτές , εθνικές και θρησκευτικές.

Η Μαυρίδου στο άρθρο της για τις σχολικές γιορτές το δέκατο ένατο και τον εικοστό αιώνα δίνει παραδείγματα για το πώς ο σκοπός των σχολικών γιορτών σχετιζονταν με την κυρίαρχη ιδεολογία, όπως στην εποχή της βασιλείας του Όθωνα που σκοπό είχαν την τόνωση του αρχαιολατρικού πνεύματος ή στη δικτατορία του Μεταξά που σκόπευαν στον έλεγχο της νεολαίας και τη μετάδοση πατριωτικών και θρησκευτικών φρονημάτων²⁵.

Σε αυτό το πνεύμα συνεχίστηκαν οι σχολικές παραστάσεις επί πολλές δεκαετίες και ακόμη και στις μέρες μας μπορούμε να δούμε απομεινάρια αυτής της παράδοσης.

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί πως βρέθηκαν προοδευτικού δάσκαλοι, όπως ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Μίλτος Κουντουράς²⁶, που χρησιμοποίησαν με δημιουργικό και παιδαγωγικό τρόπο το θέατρο στο σχολείο δείχνοντας έναν άλλο δρόμο. Ακόμη η εμφάνιση θεατρικών συγγραφέων όπως ο Βασίλης Ρώτας βοήθησε την άνοδο της ποιοτικής στάθμης των σχολικών παραστάσεων παρέχοντας έργα ειδικά γραμμένα για αυτό το σκοπό²⁷.

Παρόλα αυτά, μόνο μετά τη Μεταπολίτευση, οι συνθήκες επέτρεψαν μια πραγματική στροφή στα εκπαιδευτικά πράγματα, στο πλαίσιο της οποίας μπόρεσε το θέατρο να μπει στις σχολικές αίθουσες χωρίς η παρουσία του να εξαντλείται στις σχολικές παραστάσεις.²⁸ Η στροφή αυτή είχε να κάνει με μεγαλύτερη παιδαγωγική ελευθερία, ενδιαφέρον για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και φροντίδα για τη ικανοποίηση και των ψυχικών αναγκών του παιδιού πέρα από την παροχή γνώσεων.

Από τη δεκαετία του ογδόντα ξεκινά ο διάλογος για το θέατρο στο σχολείο και το 1983 γίνεται το Α' Σεμινάριο Θεατρικής Παιδείας στην Αναργύρειο Σχολή Σπετσών²⁹. Από το 1990 στη διδακτέα ύλη των δημοτικών σχολείων περιλαμβάνεται η Αισθητική Αγωγή, προαιρετικό τμήμα της οποίας είναι η Θεατρική Αγωγή (μαζί με τη μουσική και τα εικαστικά). Το 1993 εκδόθηκε το βιβλίο « Θεατρική Αγωγή 1»³⁰ για το δάσκαλο του δημοτικού, οι συγγραφείς του οποίου ήταν οι πρωτεργάτες του θεατρικού παιχνιδιού στην Ελλάδα, Άλκηστις και Λάκης Κουρετζής. Έτσι, ο δάσκαλος θα μπορούσε προαιρετικά να αφιερώσει κάποιο από το χρόνο που προβλέπονταν για τη Θεατρική Αγωγή σε θεατρικά παιχνίδια, αισθητικοκινητικές αισθήσεις και δραματοποιήσεις. Ωστόσο αυτό γινόταν περιστασιακά και ένας από τους λόγους ήταν ότι οι τότε εκπαιδευτικοί, κυρίως απόφοιτοι των διευθύνσεων ακαδημιών, δεν είχαν λάβει επαρκή σχετική εκπαίδευση.³¹ Από το σχολικό έτος 1992 -1993 θεσπίζονται οι μαθητικοί θεατρικοί αγώνες.

Από το 1999 (και ως το 2001) εφαρμόστηκε, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργείου Πολιτισμού, το πρόγραμμα Μελίνα με σκοπό να αναδειχτεί η πολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης και να

επιμορφωθούν και να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί σε ζητήματα πολιτισμού³². Ένα από τα θέματα του προγράμματος ήταν και το θέατρο. Μετά από μια μικρής έκτασης πειραματική εφαρμογή του προγράμματος σε σχολεία, το 2001 η πολιτική ηγεσία αποφάσισε να αρχίσει να γενικεύεται η εφαρμογή όσων κατακτήθηκαν με τη βοήθεια του Μελίνα.³³

Επιπλέον στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη δεκαετία του ενενήντα ,έλαβε χώρα πειραματικά το πρόγραμμα «οι Θεατρολόγοι στα σχολεία», βάσει του οποίου διδάχτηκε το μάθημα του θεάτρου σε κάποια επιλεγμένα σχολεία. Από το 1998 ως το 2011 το μάθημα «Στοιχεία Θεατρολογίας» , για τα οποία είχε προβλεφτεί το ομώνυμο σχολικό εγχειρίδιο και βιβλίο του καθηγητή, συμπεριλαμβάνονταν στο επιλεγόμενο μάθημα «Αισθητική Αγωγή» στην πρώτη τάξη του Λυκείου³⁴. Το μάθημα αυτό, βασικά θεωρητικού προσανατολισμού, κατά κύριο λόγο διδάσκονταν από τους φιλόλογους του σχολείου και σπανιότερα από εξειδικευμένους θεατρολόγους, για λίγο καταργήθηκε και από το σχολικό έτος 2013 – 2014 επανήλθε μετονομασμένο σε «Καλλιτεχνική Παιδεία»³⁵, μέρος της οποίας μπορεί να είναι η Θεατρολογία με το ίδιο βιβλίο.

Το καθοριστικότερης σημασίας βήμα όμως για την ένταξη της Θεατρικής Αγωγής ως ξεχωριστό αντικείμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου έγινε με την εφαρμογή του θεσμού του ολοήμερου σχολείου³⁶ που μαζικά ξεκίνησε το 2002³⁷ Έκτοτε προσλαμβάνονται εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί (στην πλειονότητα τους θεατρολόγοι και λίγοι ηθοποιοί με παιδαγωγική επάρκεια) ώστε να διδάξουν το μάθημα τη Θεατρικής Αγωγής σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου από μια ως δύο ώρες την εβδομάδα .Το μάθημα γίνεται στις ώρες μετά το πέρας των υποχρεωτικών , πρωινών μαθημάτων, τις ώρες του ολοήμερου. Το πρόγραμμα του μαθήματος περιλαμβάνει ασκήσεις ,αυτοσχεδιασμούς, δραματοποιήσεις, εργαστήριο γραφής και κατασκευών, θεατρικό αναλόγιο και εφόσον υπάρχει η δυνατότητα, θεατρική παράσταση.

Το 2010 ξεκίνησε η μετατροπή κάποιων δημοτικών σχολείων ανά την επικράτεια σε ΕΑΕΠ (Ολοήμερα Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα). Στα σχολεία αυτά το υποχρεωτικό πρόγραμμα μαθημάτων επεκτείνονταν αναλόγως τάξης , κατά μια ή δυο διδακτικές ώρες ώστε όλοι οι μαθητές να μένουν υποχρεωτικά στο σχολείο ως τις δυο το μεσημέρι και από εκεί και πέρα ,όποιος το επιθυμεί να παραμένει στο ολοήμερο. Όμως τα σχολεία ΕΑΕΠ, που έκτοτε κάθε χρόνο αυξάνονται (το σχολικό έτος 2013-2014 έχουν φτάσει τα 1287),

προβλέπουν και μια ευρύτερη αναμόρφωση σε επίπεδο εκπαιδευτικής φιλοσοφίας αλλά και ανάδειξης διδακτικών αντικειμένων όπως η τεχνολογία και η αισθητική αγωγή³⁸. Μέρος της αισθητικής αγωγής, αποτελεί και η Θεατρική Αγωγή που για πρώτη φορά διδάσκεται στο υποχρεωτικό σχολικό πρόγραμμα , μια ώρα την εβδομάδα σε κάθε τάξη ,από εκπαιδευτικούς ειδικότητας.

Αν και το μόνο σχολικό βιβλίο που έχουν στα χέρια τους οι δάσκαλοι της Θεατρικής Αγωγής και οι μαθητές είναι αυτό που εκδόθηκε το 2006 από τον Ο.Ε.Δ.Β για την πέμπτη και την έκτη τάξη του δημοτικού³⁹, υπάρχουν διαθέσιμες ηλεκτρονικά, στην πλατφόρμα του ψηφιακού σχολείου, εκτενείς οδηγίες για τη στοχοθεσία και τη διδασκαλία του μαθήματος⁴⁰.

Μελετώντας κανείς το υλικό αυτό παρατηρεί ότι η Θεατρική Αγωγή είναι ένα αντικείμενο που μπορεί να πάρει πολλές μορφές: θεατρικό παιχνίδι , αυτοσχεδιασμός, ποικίλες ασκήσεις ,δραματοποίηση, παντομίμα, εργαστήριο θεατρικής γραφής, θεατρικό αναλόγιο, παρουσίαση της δουλειάς των παιδιών με τη μορφή σκετς ή παράστασης. Επιπλέον η Θεατρική Αγωγή μπορεί να περιλαμβάνει θέατρο σκιών, κουκλοθέατρο και εργαστήριο κατασκευών σχετικών με το θέατρο ,όπως μαριονέττα και μάσκα. Ακόμη ιδίως για τις δύο τελευταίες τάξεις τα αναλυτικά προγράμματα και το σχολικό εγχειρίδιο κάνουν λόγο και για μια σειρά θεωρητικών γνώσεων που πρέπει σε απλή μορφή να διδαχθούν στους μαθητές, όπως στοιχεία για το θεατρικό χώρο ,τη μεταμόρφωση και το ρόλο, τους συντελεστές της θεατρικής παράστασης.

Βέβαια το πνεύμα των προγραμμάτων σπουδών είναι περισσότερο να περιγράψουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα των διάφορων δραστηριοτήτων, να δώσουν ενδεικτικές για την κάθε τάξη ιδέες και ένα γενικότερο στίγμα για το πού θα πρέπει να κινηθεί το μάθημα και ποια πεδία να καλύψει, παρά να προκαθορίσουν τα πάντα⁴¹. Δεν υπάρχει δηλαδή η απαίτηση να ακολουθήσει κατά γράμμα ο εκπαιδευτικός τις προτεινόμενες δραστηριότητες απεναντίας ενθαρρύνεται να προσθέσει δικές του ιδέες ,να εκμεταλλευτεί ό,τι συμβαίνει στην τάξη, να εμβαθύνει περισσότερο προς όποια κατεύθυνση διαγνώσει πως το έχουν περισσότερο ανάγκη οι μαθητές, να συνδέσει διαθεματικά τη Θεατρική Αγωγή με άλλα διδακτικά αντικείμενα.

Σε αυτό το σημείο θα έπρεπε να αναλυθεί ποια είναι η ουσία της κάθε μορφής της Θεατρικής Αγωγής και ποιες δραστηριότητες περιλαμβάνει. Αυτές οι πληροφορίες έχουν ενσωματωθεί στο τέταρτο κεφάλαιο, όπου εξετάζονται

λεπτομερειακά οι μορφές ,οι τεχνικές και οι δραστηριότητες της Θεατρικής Αγωγής και οι σχέσεις τους με τη συναισθητική νοημοσύνη. Προς αποφυγή λοιπόν, κουραστικών επαναλήψεων και αλληλοεπικαλύψεων, παραπέμπουμε εκεί.

2. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια σχετικά καινούρια έννοια ,που έγινε δημοφιλής από τη δεκαετία του ενενήντα και έπειτα, κυρίως χάρη στη δημοτικότητα που κέρδισαν τα βιβλία του Goleman « *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*» (1995)¹ και «*Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*»², που εκδόθηκε τρία χρόνια αργότερα. Ο Goleman, ήδη από τον πρόλογο του πρώτου βιβλίου, συνδέει ευθέως τη συναισθηματική νοημοσύνη με την επιτυχία στη ζωή και τη θεωρεί την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα σε ανθρώπους που, παρά τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης τους, δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά στη ζωή τους και σε άλλους με πολύ μετριοτέρο δείκτη νοημοσύνης, που όμως διαπρέπουν ³.

Με το ενδιαφέρον αυτό θέμα ,στηρίζοντας τα γραφόμενα του στα νεότερα επιστημονικά δεδομένα από το χώρο της νευροφυσιολογίας και έχοντας την ικανότητα να παρουσιάζει το θέμα του με κατανοητό και γλαφυρό τρόπο, ο Goleman κατάφερε να ελκύσει την προσοχή του κοινού. Με το κεφάλαιο «*Διοικώντας με την καρδιά*» εισάγει την ιδέα ότι ένας άνθρωπος με υψηλό δείκτη νοημοσύνης μπορεί να αποδώσει καλύτερα στο χώρο εργασίας του⁴, ιδέα που αναλύει διεξοδικά στο δεύτερο βιβλίο. Με αυτό τον τρόπο η συναισθηματική νοημοσύνη αποκτά νόημα και για το χώρο των επιχειρήσεων. Από την άλλη, ο ισχυρισμός του Goleman ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αφενός μπορεί να διδαχθεί και αφετέρου εμπλέκεται με πολύ σημαντικά ζητήματα όπως η πρόληψη της βίας , των εθισμών και των καταθλιπτικών τάσεων στους νέους ανθρώπους,⁵ την κάνει μια έννοια που σαφώς αφορά και τον κόσμο της εκπαίδευσης.

Επομένως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια έννοια – ομπρέλα, που απλώνεται σε πολλές περιοχές και περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις. Η Πλατσίδου εξηγεί ότι οι διαστάσεις αυτές μπορεί να έχουν να κάνουν με δυνατότητες, ικανότητες, δεξιότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας ενώ το σταθερό σημείο σε όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ότι πρόκειται για νοητική ικανότητα (εξ' ου και νοημοσύνη) που αφορά καταστάσεις συναισθηματικού περιεχομένου (εξ' ου και συναισθηματική)⁶.

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ο Goleman κατάφερε , όπως αναφέρθηκε, να κάνει τη συναισθηματική νοημοσύνη ευρέως γνωστή ωστόσο δεν την επινόησε ούτε τη διαμόρφωσε μόνος του.

Οι Boyatzis & Sala αναφέρουν ψυχολόγους που ασχολήθηκαν με αυτό το χώρο, όπως ο Thorndike που ερεύνει τη σχετική έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης , ο Gardner μέσα από το πρίσμα της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης , οι Salovey και Mayer που χρησιμοποίησαν για πρώτη φορά τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη και την περιγράφουν ως την ικανότητα να γνωρίζει και να διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ,οι νεότεροι όπως ο Goleman και ο Bar-On που παρουσιάζουν την έννοια στην πολυπλοκότητα της, ως ένα σύνολο από ικανότητες.⁷

Η Andreeva κάνει μια αρκετά αναλυτική αναδρομή στην ιστορία της συναισθηματικής νοημοσύνης⁸ . Θεωρεί ότι η δουλειά του Thorndike τη δεκαετία το είκοσι άνοιξε το δρόμο για τη διαμόρφωση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, αφού εντόπισε ένα τμήμα της νοημοσύνης που το ονόμασε κοινωνική νοημοσύνη και το οποίο έχει να κάνει με την ικανότητα ενός ανθρώπου να καταλαβαίνει , να δρα και να συμπεριφέρεται συνετά στους άλλους ανθρώπους.

Αργότερα ο Wechsler αμφισβήτησε τον τρόπο που μέχρι τότε γινόταν αντιληπτή η νοημοσύνη και πρώτη φορά έκανε λόγο για ευρύ φάσμα τύπων αντίληψης, που όλοι μαζί συνιστούν τη νοημοσύνη αλλά διαφέρουν από το IQ. Στη συνέχεια ο Λίπερ υπέδειξε ότι η «συναισθηματική σκέψη» συμβάλει στη «λογική σκέψη» και την αντίληψη εν γένει.

Τη δεκαετία του πενήντα ο Ellis ανέπτυξε τη λογικοθυμική θεραπεία , κατά την οποία οι θεραπευμένοι μάθαιναν να διερευνούν τα συναισθήματα τους με λογικό τρόπο. Αυτή την περίοδο πρωτοχρησιμοποιείται ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη, στην ψυχιατρική και τις λογοτεχνικές μελέτες.

Τη δεκαετία του εξήντα διατυπώνονται γνωστικές θεωρίες για το συναίσθημα, με γνωστότερη αυτή του Σέχτερ. Από το τέλος της δεκαετίας του εβδομήντα και όλη τη δεκαετία του ογδόντα, παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για την αλληλεπίδραση γνωστικών – συναισθηματικών διαδικασιών , η οποία επιβεβαιώθηκε από την έρευνα. Ερευνήθηκε για παράδειγμα, πώς τα αρνητικά συναισθήματα οδηγούν σε αρνητικές σκέψεις, ενώ τα θετικά σε θετικές. Η γνωστική θεωρία αντιμετωπίζει τα συναισθήματα

ως μια λειτουργία του νου. Αυτά τα χρόνια έγιναν έρευνες σε ασθενείς που δεν μπορούσαν να εκδηλώσουν συναισθήματα, μελέτες πάνω στον τρόπο που προσλαμβάνονται τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας, πάνω στο πως μπορεί η τεχνητή νοημοσύνη του υπολογιστή να ερμηνεύσει πληροφορίες σχετικές με το συναίσθημα.

Το 1983 ο Γκάρντνερ διατύπωσε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, που στηρίζεται στην ιδέα ότι υπάρχουν επτά διαφορετικοί τύποι ευφυΐας μεταξύ των οποίων η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική. Όσοι διαθέτουν ανεπτυγμένη ενδοπροσωπική νοημοσύνη διακρίνονται για την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα προσωπικά τους συναισθήματα ενώ όσοι έχουν ανεπτυγμένη διαπροσωπική νοημοσύνη κατανοούν τα συναισθήματα, τα κίνητρα και την ψυχοσύνθεση των άλλων ανθρώπων. Το μοντέλο του Γκάρντνερ βοήθησε να αντιμετωπιστεί η νοημοσύνη με πιο σφαιρικό τρόπο.

Ο Sternberg κάνει λόγο για πρακτική νοημοσύνη που επιτρέπει την προσαρμογή στις καταστάσεις που παρουσιάζονται στη ζωή ή την προσπάθεια για αλλαγή τους. Το 1985 ο Bar-On αναφέρεται στο «συναισθηματικό παράγοντα» και δημιουργεί το ερωτηματολόγιο EQ-I για τη μέτρηση του. Το 1986 πρώτη φορά αναφέρεται από τον Payne, ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη, με την έννοια ενός ξεχωριστού τύπου νοημοσύνης.

Σύμφωνα πάντα με την Andreeva, έμμεση σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura, η πελατοκεντρική θεραπεία του Ρότζερς και η θεωρία της αυτοπραγμάτωσης του Μάσλοου.

Στις αρχές της δεκαετίας του ενενήντα οι Mayer και Salovey (στους οποίους αργότερα προστέθηκε και ο Caruso) δημοσίευσαν τη πρώτη έρευνα, όπου παρουσιάζεται επιστημονικά η συναισθηματική νοημοσύνη και προσπάθησαν να αποδείξουν ότι πληρεί τις προϋποθέσεις για να θεωρηθεί βασικό είδος νοημοσύνης. Επινόησαν δικά τους ψυχομετρικά εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και έκτοτε ανέπτυξαν πλούσιο ακαδημαϊκό και ερευνητικό έργο πάνω στο θέμα.

Στη συνέχεια, μετά τη δημοσιότητα που πήρε η δουλειά του Goleman, όπως περιγράφηκε στην αρχή του κεφαλαίου και μέχρι σήμερα, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης διαδόθηκε και η σχετική έρευνα διευρύνθηκε. Επινόηθηκαν νέες μέθοδοι μέτρησης και γράφηκαν πολλά σχετικά βιβλία και επιστημονικά άρθρα. Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε και κάποια εκλαΐκευση του όρου, με αποτέλεσμα να εμφανιστούν και

επιφανειακές, «εμπορικές» προσεγγίσεις του , που παρουσιάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη σαν ένα «κλειδί» για την επιτυχία.

ΟΡΙΣΜΟΣ

Όσον αφορά τον ορισμό της έννοιας δεν υπάρχει μόνο ένας , γενικά αποδεκτός. Ανάλογα με την προσέγγιση του κάθε ερευνητή, διαφοροποιείται και ο ορισμός που δίνει.

Οι Νεοφύτου και Κουτσελίνη παραθέτουν τρεις από τους γνωστότερους:

A. Των Salovey & Mayer : «Η συναισθηματική νοημοσύνη παριστά την ικανότητα της αντίληψης, εκτίμησης και έκφρασης των συναισθημάτων κατά τρόπο ακριβή και προσαρμοστικό. Η ΣΝ είναι η ικανότητα να κατανοείς τα συναισθήματα και τη γνώση για τα συναισθήματα, η ικανότητα να αποκτάς πρόσβαση και να δημιουργείς συναισθήματα όταν αυτά διευκολύνουν τις γνωστικές λειτουργίες και τις λειτουργίες προσαρμογής, και τέλος η ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα στον εαυτό σου και στους άλλους.»

B. Του Bar-On : «Η συναισθηματική – κοινωνική νοημοσύνη είναι μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε, κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες».

Γ. Του Goleman: Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια δεξιότητα-ικανότητα (competence) η οποία παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, κατανοεί και χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως (οι οποίες αναφέρονται στον εαυτό του ή στους άλλους) με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση.»⁹

ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα για την προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με την Πλατσίδου διακρίνουμε :

1.Μοντέλα ικανότητας όπως των Mayer, Salovey και Caruso που αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική νοημοσύνη σαν ένα σύνολο γνωστικών ικανοτήτων που έχουν να κάνουν με συναισθήματα.

2.Μεικτά μοντέλα όπως του Goleman και του Bar-On που θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ένα συνδυασμό χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, κοινωνικών ικανοτήτων, ικανότητας να ανταπεξέρχεται κανείς στο άγχος, άλλων μη γνωστικών ικανοτήτων.

Ορισμένοι ερευνητές διαχωρίζουν τα μεικτά μοντέλα σε δυο χωριστές κατηγορίες, μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα και μοντέλα επίδοσης¹⁰.

ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΠΕΡΙΚΛΕΙΕΙ Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο του κάθε μοντέλου για τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθορίζονται και οι ικανότητες ή και τα χαρακτηριστικά που αυτή προϋποθέτει.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Bar-On η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά στη συναισθηματική αυτοεπίγνωση, τη διεκδικητικότητα, τον αυτοσεβασμό, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του ίδιου του ατόμου, τη συναισθηματική ανεξαρτησία. Ακόμη περιλαμβάνει διαπροσωπικές ικανότητες όπως η ενσυναίσθηση, η άνεση στις διαπροσωπικές σχέσεις και η κοινωνική υπευθυνότητα, ικανότητες προσαρμογής στο άγχος και έλεγχο των παρορμήσεων. Επίσης ικανότητα να λύνει κανείς προβλήματα, να έχει καλή επαφή με την πραγματικότητα και να είναι ευέλικτος και τέλος αισιόδοξη και ευτυχισμένη διάθεση¹¹.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα είδος νοημοσύνης που, όπως και τα άλλα είδη, αναφέρεται σε γνωστικές ικανότητες (επεξεργασία πληροφοριών σχετικών με τα συναισθήματα και χρήση των συμπερασμάτων για ανάλογη προσαρμογή της συμπεριφορά και της σκέψης).Οι ικανότητες αυτές αφορούν αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου και των άλλων, χρήση των συναισθημάτων στη σκέψη ώστε αυτή να διευκολυνθεί, κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το ένα συναίσθημα προκαλεί το

άλλο, διαχείριση των συναισθημάτων ώστε να αντιλαμβάνεται κανείς τι τα προκάλεσε και να τα αντιμετωπίζει με επιτυχία¹².

Σύμφωνα με το μοντέλο του Goleman η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ποικίλες ικανότητες και δεξιότητες που χρησιμοποιεί κάποιος ώστε να έχει πολύ καλή επίδοση (στην εργασία, στην προσωπική ζωή ,σε ακαδημαϊκό επίπεδο κ.τ.λ) και να πετυχαίνει τους στόχους του¹³.

Η τελευταία εκδοχή του μοντέλου του Goleman σε συνεργασία με τον Voyatzis, περιλαμβάνει είκοσι συναισθηματικές δεξιότητες, οργανωμένες σε τέσσερις ομάδες δεξιοτήτων που αφορούν την προσωπική και κοινωνική επίγνωση ,τη διαχείριση του εαυτού και των σχέσεων με τους άλλους. Οι δεξιότητες αυτές κατά τους Boyatzis, Goleman, και Rhee περιλαμβάνουν: συναισθηματική αυτοεπίγνωση, αυτοαξιολόγηση με ακρίβεια, αυτοπεποίθηση, αυτοέλεγχο , αξιοπιστία, ευσυνειδησία , προσαρμοστικότητα, προσανατολισμό στην επίτευξη στόχων, πρωτοβουλία, ενσυναίσθηση, εξυπηρετικότητα, οργανωτική επίγνωση, ηγετική ικανότητα, επικοινωνία , επιρροή, ικανότητα να γίνεται κανείς καταλύτης της αλλαγής, να δημιουργεί δεσμούς, να διαχειρίζεται συγκρούσεις , να εργάζεται ομαδικά και να βοηθά τους άλλους να εξελιχθούν¹⁴.

ΚΡΙΤΙΚΗ

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει δεχθεί κριτική και σαν έννοια γενικά και το κάθε μοντέλο της ξεχωριστά. Οι πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις μοιραία δημιουργούν μια εννοιολογική ασάφεια. Η Πλατσίδου σχολιάζει επ' αυτού ότι οι προσεγγίσεις αυτές δε λειτουργούν ανταγωνιστικά αλλά συμπληρωματικά, προσδιορίζοντας διαφορετικές πλευρές της πολυσύνθετης έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης¹⁵.

Κάποιοι επικριτές της συναισθηματικής νοημοσύνης αμφιβάλλουν ότι πρόκειται για επιστημονική έννοια και τη θεωρούν προϊόν της λαϊκής ψυχολογίας. Οι Νεοφύτου και Κουτσελίνη απαντούν σε αυτό το ερώτημα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί πλέον επιστημονικό πεδίο αφού γίνεται χρήση της επιστημονικής ερευνητικής μεθοδολογίας και αφού έχει γίνει η αφετηρία για συζήτηση μεταξύ ακαδημαϊκών. Προτρέπουν ωστόσο να γίνεται προσεκτική χρήση του όρου επειδή η έννοια είναι ακόμη υπό διαμόρφωση¹⁶.

Η Πλατσίδου παραθέτει τα σημαντικότερα σημεία της κριτικής για το κάθε ένα από τα τρία γνωστότερα μοντέλα. Για το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso που έχει και το ισχυρότερο επιστημονικό υπόβαθρο η κριτική αφορά το ερώτημα σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ανεξάρτητο είδος νοημοσύνης και δεύτερον το μεγάλο βάρος που δόθηκε στη θεωρία, σε βάρος των πρακτικών εφαρμογών. Για το μοντέλο του Bar-On η κριτική εστιάζει στις αλληλοεπικαλύψεις της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης με άλλες διαστάσεις της προσωπικότητας και για το ότι πολλές από τις διαστάσεις που της αποδίδει, ξεφεύγουν από ό,τι ορίζεται από τις λέξεις συναίσθημα και νοημοσύνη. Για το μοντέλο του Goleman η κριτική τονίζει τα ίδια σημεία με το μοντέλο του Bar-On και επιπλέον του προσάπτουν ελλιπή επιστημονική τεκμηρίωση¹⁷.

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στο βιβλίο του «*Η συναισθηματική νοημοσύνη*» ο Goleman αφιερώνει ένα κεφάλαιο με τίτλο «*Συναισθηματική Παιδεία*»¹⁸ στην περιγραφή των προβλημάτων που προκαλεί η συναισθηματική αγραμματοσύνη στους νέους. Στο επόμενο κεφάλαιο περιγράφει κάποιες προσπάθειες εφαρμογής προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής σε αμερικανικά σχολεία, με στόχο να μάθουν οι μαθητές να επιλύουν εποικοδομητικά τις διαφορές τους, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να λαμβάνουν συνειδητές αποφάσεις, να αναπτύσσουν αυτοέλεγχο και ενσυναίσθηση, να επικοινωνούν. Μεταξύ άλλων ο Goleman κάνει λόγο για τη δυνατότητα μεταμφιεσμένης συναισθηματικής παιδείας. Με αυτό εννοεί η συναισθηματική αγωγή να μην αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο αλλά να διδάσκεται μέσα από άλλα γνωστικά αντικείμενα.¹⁹

Ο Mayer στο άρθρο του “*Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?*” διερωτάται αν έχει νόημα ο σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη²⁰. Σύμφωνα με το άρθρο, ο Goleman κατόρθωσε να πείσει πολιτικά πρόσωπα για την αναγκαιότητα σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με το επιχείρημα ότι αναπτύσσοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών θα αποκτήσουμε μια «*πιο στοργική κοινότητα*» αλλά και πιο επιτυχημένους ανθρώπους στο

μέλλον. Ο Mayer κρατά τις αποστάσεις του από τις υπεραπλουστεύσεις και από την τάση να εξισωθεί το EQ με κάθε τι καλό: συναίσθημα, καλό χαρακτήρα, κίνητρα. Κρίνει ωστόσο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντική για την εκπαίδευση αφού εμπλουτίζει το περιεχόμενο της έννοιας νοημοσύνη και υπενθυμίζει στους εκπαιδευτικούς ότι οι πληροφορίες που πρέπει να μεταφέρουν είναι όχι μόνο γνωστικής αλλά και συναισθηματικής φύσης. Προτείνει μάλιστα την διάχυση των προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στα μαθήματα δημιουργικών τεχνών, θεωρώντας ότι έτσι αυτά θα αποκτήσουν status και ένα σαφή στόχο διδασκαλίας.

Οι Zeidner, Roberts και Matthews εκφράζουν έντονες επιφυλάξεις για το πόσο όλα τα προγράμματα, που υποτίθεται ότι ενισχύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν πράγματι σχετικό περιεχόμενο και για το αν έχει ακολουθηθεί η σωστή μεθοδολογία κατά την αποτίμηση των αποτελεσμάτων τους. Καταλήγουν ότι σε κάθε περίπτωση χρειάζονται περισσότερα στοιχεία και διερεύνηση, πριν αποφανθεί κανείς κατά πόσο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πράγματι αποτελεσματικό²¹.

Οι Ζάιτσεβα και Σούτκοβα υποστηρίζουν πως τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα επιδρούν θετικά στην ψυχική υγεία των μαθητών, βελτιώνουν το ψυχολογικό κλίμα στην τάξη, μειώνουν τις εκδηλώσεις αντικοινωνικής συμπεριφοράς και βελτιώνουν την προσαρμογή των μαθητών²².

Η Πλατσίδου θεωρεί πως η τυπική εκπαίδευση αποτελεί «πρόσφορο πεδίο για την καλλιέργεια των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων» και αναφέρει πως τα τελευταία είκοσι χρόνια στις Η.Π.Α, έχουν γίνει συστηματικές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση και έχουν εφαρμοστεί προγράμματα παρέμβασης όπως το PATHS curriculum (προώθηση στρατηγικών εναλλακτικής σκέψης) και το πρόγραμμα RCCP (πρόγραμμα δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων)²³. Κατά τη συγγραφέα η ανατροφοδότηση από μαθητές, γονείς και δασκάλους είναι θετική και τα αποτελέσματα ενθαρρυντικά. Επίσης αναφέρει ότι έχουν σχεδιαστεί και εκπονηθεί κάποια προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης που απευθύνονται σε παιδιά και στον ελληνικό χώρο. Μερικά από αυτά είναι το «Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της μάθησης: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο», το «Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων», το «Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης»²⁴.

3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΕΡΙ ΤΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η αρχική υπόθεση μας είναι ότι αρκετές δραστηριότητες της Θεατρικής Αγωγής μπορούν να επιδράσουν θετικά στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών . Το καίριο ερώτημα όμως είναι αν η επίδραση αυτή τεκμηριώνεται επιστημονικά και επιβεβαιώνεται από τα πορίσματα της έρευνας.

Αναζητώντας σχετικά επιστημονικά άρθρα και έρευνες ,με μια πρώτη ματιά, μπορεί κανείς να αποθαρρυνθεί: πολύ λίγα πράγματα εντοπίζονται από τη βιβλιογραφική έρευνα. Υπάρχουν πολλά κείμενα για τη συναισθηματική νοημοσύνη ,εξίσου πολλά για το μάθημα του θεάτρου στο σχολείο αλλά ελάχιστα για το συνδυασμό των δυο. Θα μπορούσε κανείς εύλογα να το αποδώσει στο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σχετικά καινούρια έννοια. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι συμπεριλαμβάνει πολλές δεξιότητες και χαρακτηριστικά ,ενώ και η Θεατρική Αγωγή είναι μια ομπρέλα πολλών , διαφορετικών δραστηριοτήτων ώστε δύσκολα μπορεί να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί μια έρευνα, που να συνεξετάζει όλους τους πιθανούς συνδυασμούς με τρόπο που να μπορεί να απαντήσει συνολικά στο ερώτημα ποιά είναι η επίδραση της θεατρικής στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών.

Αντί για αυτό υπάρχουν πολλά άρθρα ,βιβλία και έρευνες που εξετάζουν την επίδραση του θεάτρου στην εκπαίδευση σε συγκεκριμένους τομείς που αποτελούν «δομικά υλικά» της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως αυτοεπίγνωση , αυτοπεποίθηση ,επίλυση συγκρούσεων, αυτοέλεγχος , κοινωνικές δεξιότητες και άλλα, έστω και αν δεν αναφέρουν ρητά τον όρο. Στο πλαίσιο τη παρούσας εργασίας δεν είναι δυνατόν να παρατεθούν όλα αυτά τα κείμενα, ενδεικτικά όμως θα γίνει αναφορά σε κάποια, που παρουσιάζουν ιδιαίτερη συνάφεια με το θέμα μας.

Στο άρθρο της “Relations–Transformative Learning in Drama Education” η Teerijoki υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό δράμα, που το θεωρεί καλλιτεχνικό και παιδαγωγικό σύστημα, μπορεί να γίνει εργαλείο της μετασχηματιστικής μάθησης αφού παρέχει τη δυνατή αυτή εμπειρία που μπορεί να μεταμορφώσει την υπάρχουσα σχέση του παιδιού

με την πραγματικότητα. Το θέατρο, που είναι η πιο κοινωνική μορφή τέχνης και του οποίου το αντικείμενο κατά κύριο λόγο είναι οι ανθρώπινες σχέσεις, δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να διερευνήσει, να συζητήσει και να πράξει μαζί με άλλους και να ανακατασκευάζει συνεχώς την εικόνα του για τον εαυτό του και τους άλλους. Έτσι, σύμφωνα με τη συγγραφέα, οι προσωπικές αξίες του παιδιού επανεξετάζονται και οι πεποιθήσεις του γίνονται πιο συνειδητές. Άλλωστε η Teerijoki θεωρεί ότι η απαρχή του θεάτρου είναι η επιθυμία του ανθρώπου να δοκιμάσει άλλες ταυτότητες και άλλες ζωές. Τελικά συμφωνεί με τον Heikkinen, ότι το παιδί από το εκπαιδευτικό δράμα μαθαίνει πράγματα για το θέμα του συγκεκριμένου δράματος και το ίδιο το θέατρο αλλά μαθαίνει και κοινωνικές δεξιότητες και πράγματα για τον ίδιο του τον εαυτό¹.

Αν συμφωνήσουμε με την Teerijoki, τότε ο δεσμός του εκπαιδευτικού θεάτρου και της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι εμφανής. Η αυτογνωσία, οι κοινωνικές δεξιότητες, η ικανότητα ζώντας τη ζωή του άλλου στη σκηνή, να τον κατανοήσεις βαθύτερα συνάδουν με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σε παρόμοιο πνεύμα κινείται το άρθρο του Blatner “Drama in education as mental hygiene: a child psychiatrist's perspective”. Ο συγγραφέας αξιολογώντας το εκπαιδευτικό δράμα από τη σκοπιά της επιστήμης του, της ψυχιατρικής, το αποκαλεί ψυχική υγιεινή, υπό την έννοια ότι βοηθά στην επίλυση προσωπικών προβλημάτων, στην επικοινωνία και την αυτοεπίγνωση και μάλιστα με μια ποικιλία μεθόδων ώστε ο κάθε μαθητής να μπορεί να βρει μια που να του ταιριάζει. Τονίζει τη σημασία του «μεταρόλου», του να μπορεί δηλαδή το παιδί να παίρνει απόσταση από το ρόλο που παίζει και να συνειδητοποιεί ότι μπορεί να αποδοθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Είναι σαν να καλείται το παιδί να κάνει μια «επιλογή εαυτού», όπως το περιγράφει η θεωρία των ρόλων, να αντιληφθεί δηλαδή των εαυτό του όχι σαν μια παγιωμένη προσωπικότητα αλλά σαν ένα σύνολο ρόλων και επιλογών που κάνει το ίδιο. Έτσι μέσα από μια ευχάριστη δραστηριότητα καταλαβαίνει ότι οι πεποιθήσεις του μπορεί να αλλάξουν και αυτό του προσφέρει ευλυγισία στη σκέψη και τον βοηθά να απαλλαγεί από την εγωκεντρική σκέψη πως μόνο μια σωστή στάση υπάρχει, η δικιά του. Για τον Blatner η πιο κατάλληλη τεχνική που προσφέρει το θέατρο στην εκπαίδευση για να αποκτήσει το παιδί ενσυναίσθηση είναι η αντιστροφή ρόλων².

Και σε αυτό το άρθρο βρίσκουμε στα συμφραζόμενα του εκπαιδευτικού θεάτρου τις θεμελιώδεις έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενσυναίσθηση, αυτοπροσδιορισμό και αυτοεπίγνωση, έννοιες που κατά το συγγραφέα συνδέονται με την ψυχική ισορροπία του ατόμου.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει μελέτη που έγινε προκειμένου να αξιολογηθεί η επίδραση προγραμμάτων Θεατρικής Αγωγής που πραγματοποιήθηκαν σε δημοτικά σχολεία της Αγγλίας από συνεργάτες του Εθνικού Θεάτρου. Οι μαθητές δέκα δημοτικών του Γκρήνουιτς και του Λιούινγκαμ επί τρία χρόνια συμμετείχαν σε τρία προγράμματα εκπαιδευτικού δράματος στα σχολεία τους, τα οποία εκπονήθηκαν όχι από τους δασκάλους του σχολείου αλλά από καλλιτέχνες του αγγλικού Εθνικού Θεάτρου. Στην έρευνα που ακολούθησε μετά το τέλος των προγραμμάτων συμμετείχαν ως ομάδα ελέγχου οι μαθητές άλλων δέκα δημοτικών παρόμοιων δημογραφικών χαρακτηριστικών, που δε συμμετείχαν στα προγράμματα.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να φανεί αν τα πρώτα παιδιά αποκόμισαν με σύγκριση με την ομάδα ελέγχου κάποιο όφελος, σε επίπεδο παιδείας, προσωπικό, κοινωνικό το οποίο να μπορεί να αποδοθεί στο θέατρο. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες ερευνητικές μέθοδοι όπως παρατήρηση, άτυπες συζητήσεις, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, τεστ. Τελικά τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει τα μαθήματα θεάτρου, το είχαν απολαύσει και είχαν εμπλακεί πιο ενεργητικά στη μάθηση, είχαν ωφεληθεί σε επίπεδο θεατρικής παιδείας, είχαν βελτιώσει την εκφορά του λόγου τους και την ενεργητική τους ακρόαση και -πράγμα που αφορά την ενασχόληση μας με τη συναισθηματική νοημοσύνη- είχαν αποκτήσει περισσότερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και αναγνώριζαν περισσότερο τη αξία της συνεργασίας για τη επίτευξη κοινού στόχου³.

Εξίσου ενθαρρυντικά αποτελέσματα προέκυψαν από έρευνα που έγινε σε 123 παιδιά, μέσης ηλικίας εντεκάμισι ετών, πέντε τάξεων επαρχιακών και αστικών σχολείων στην Αυστραλία, μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα εκπαιδευτικού θεάτρου μέσα στο σχολείο τους. Εξετάστηκε με τεστ πριν και μετά το πρόγραμμα η αυτοαντίληψη των μαθητών, ο τρόπος που αντιμετώπιζαν τις ατομικές τους διαφορές, η ικανότητα τους να αναλαμβάνουν ρόλους. Φάνηκε ότι μετά τα προγράμματα εκπαιδευτικού θεάτρου υπήρξε βελτίωση των μαθητών στους παραπάνω τομείς και επομένως η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση προτείνεται σαν μέσο προσωπικής και κοινωνικής βελτίωσης⁴.

Το επόμενο άρθρο που θα μας απασχολήσει, το “Evaluation as harvesting: Drama in education as tender fruit.” προέρχεται από τον Καναδά και ξεκινά παίρνοντας ως δεδομένο ότι στα αναλυτικά προγράμματα για το θέατρο στην εκπαίδευση, συχνά οι στόχοι που περιγράφονται είναι γενικοί και ασαφείς. Το παράδειγμα που χρησιμοποιείται από το Οντάριο περιγράφει στόχους όπως να αντιλαμβάνεται ο μαθητής σημαντικές αλήθειες, να βλέπει και από τη σκοπιά του άλλου, να έχει αυτογνωσία και αυτοέλεγχο,

εκφραστικότητα και εφευρετικότητα, καλές σχέσεις στην ομάδα. Χωρίς να χρησιμοποιείται ρητά ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη βλέπουμε ότι περιγράφονται οι πιο σημαντικές της παράμετροι. Το πρόβλημα που θέτουν οι συγγραφείς του άρθρου ωστόσο- και το οποίο αφορά άμεσα το θέμα της παρούσας εργασίας- είναι η δυσκολία να εκτιμηθεί αν πράγματι επιτεύχθηκαν οι στόχοι αυτοί στη «μυστηριώδη περιοχή του δράματος» γι' αυτό και παρομοιάζουν αυτή την αξιολόγηση με συγκομιδή ευαίσθητου φρούτου. Η δυσκολία αυτή έγκειται στο ότι αφενός η παρουσία τρίτου παρατηρητή στην τάξη μπορεί να επιδράσει αρνητικά στις αλληλεπιδράσεις και τα ερωτηματολόγια μπορεί να κάνουν περισσότερο από όσο θα έπρεπε ορατή στους μαθητές τη στοχοθεσία του μαθήματος, αφετέρου στο γεγονός ότι στην τέχνη το αποτέλεσμα είναι συχνά απρόβλεπτο και οι γνώμες υποκειμενικές. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι είναι φύσει δύσκολο να αξιολογήσει κανείς με τον μετρήσιμο τρόπο, που απαιτούν οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικής πολιτικής, αν ο μαθητής «ανέπτυξε ηθικές και προσωπικές αξίες» ή αν «ανακάλυψε βασικές αλήθειες» αν πρώτα αυτά δε εξειδικευτούν σε συγκεκριμένες κατευθυντήριες και συγκεκριμένους σκοπούς για την τάξη. Έπειτα οι συγγραφείς περιγράφουν την πειραματική εφαρμογή ενός συμβιβαστικού μοντέλου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού δράματος που δύναται να διακρίνει τα επιτυχή και μη προγράμματα και δραστηριότητες, με τρόπο που να ικανοποιεί και τις απαιτήσεις αυτών που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και που να σέβεται την ιδιαίτερη φύση και φιλοσοφία του θεάτρου στο σχολείο⁵.

Οι λεπτομέρειες του μοντέλου αυτού είναι έξω από τα πλαίσια της παρούσας εργασίας, αυτό όμως στο οποίο μένουμε είναι ότι, όταν μιλάμε για στόχους που άπτονται της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στη Θεατρική Αγωγή, καλό θα ήταν να αποφεύγεται η αοριστολογία και η πεποίθηση ότι και μόνο η διαδικασία αρκεί και να αναζητήσουμε ένα όσο γίνεται αντικειμενικό μοντέλο μέτρησης που να μπορεί να πείσει την εκπαιδευτική κοινότητα και ηγεσία ότι όντως οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται.

Στο βιβλίο τους «Bridging the fields of drama and conflict management» οι Löfgren και Malm αφιερώνουν ένα μεγάλο τμήμα στην περιγραφή του σχεδιασμού και της εφαρμογής του διεθνούς προγράμματος DRACON στην Αυστραλία, τη Μαλαισία και τη Σουηδία. Το πρόγραμμα αυτό είχε σα σκοπό τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις οι έφηβοι μαθητές και τον έλεγχο του αν το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί, σε συνδυασμό με διδασκαλία θεωρίας πάνω στις συγκρούσεις, να βοηθήσει προς την κατεύθυνση αυτή. Ιδιαίτερα εστίασαν στον ρόλο του τρίτου ατόμου ως διαμεσολαβητή

στις συγκρούσεις μεταξύ των συνομηλίκων και στο κατά πόσο το θέατρο το σχολείο μπορεί να μάθει στους μαθητές να αναλαμβάνουν το ρόλο αυτό.

Συνδέουν δηλαδή το θέατρο στην εκπαίδευση με την επίλυση συγκρούσεων και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, κατεξοχήν τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης. Και είναι πολύ ενθαρρυντικό ότι τα αποτελέσματα τις έρευνας δείχνουν θετική συνάφεια μεταξύ των δυο.

Θα γίνει λόγος για τα αποτελέσματα εφαρμογής του προγράμματος στη Σουηδία, λόγω του ότι αποτελεί και αυτή μια ευρωπαϊκή χώρα- μέλος της ευρωπαϊκής ένωσης, όπως και η Ελλάδα. Παρόλο που πρόκειται για μια φιλειρηνική χώρα, με μακρά δημοκρατική παράδοση, σύμφωνα με τους συγγραφείς του βιβλίου ένα ποσοστό δέκα τοις εκατό των μαθητών αναφέρουν ότι έχουν γίνει θύματα σχολικού εκφοβισμού (bullying). Το πρόγραμμα DRACON φιλοδοξούσε να βοηθήσει μέσω του εκπαιδευτικού δράματος τους μαθητές να επιλύουν τις διαφορές τους χωρίς τη χρήση βίας και ταυτόχρονα να δώσει μια γενικότερη απάντηση αν το θέατρο αποτελεί κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες.

Το πρόγραμμα προετοιμάστηκε προσεκτικά και τα αποτελέσματα του ελέγχθηκαν με ημερολόγια, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και βιντεοσκοπήσεις. Έτσι το συμπέρασμα ήταν ότι, αν και το θέμα με το οποίο ασχολήθηκαν τα παιδιά ήταν σοβαρό, το θέατρο βοήθησε να ελαφρύνει το κλίμα και να αποτελέσει μια θετική εμπειρία για τους μαθητές ώστε με τον καιρό να συμμετάσχουν πιο ενεργητικά. Η θεωρία των συγκρούσεων μπόρεσε να ενσωματωθεί στην παιδαγωγική του θεάτρου και η νέα γνώση μεταδόθηκε με επιτυχία (τα παιδιά κατανόησαν πώς μπορούν να γίνουν μεσολαβητές - ειρηνοποιοί). Αν και το δείγμα ήταν μικρό (δύο σχολεία) για να γενικευθούν τα συμπεράσματα, η εικόνα ήταν θετική.

Οι συγγραφείς στέκονται ακόμη σε ένα σημαντικό για την παρούσα εργασία σημείο. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα του προγράμματος στα δύο σχολεία που εφαρμόστηκε, συμπεραίνουν ότι όπου υπήρξε μεγαλύτερη συνεργασία και ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών και της διοίκησης του σχολείου, καθώς και καλύτερη οργάνωση, το πρόγραμμα απέδωσε καλύτερα⁶. Αυτό μας οδηγεί στη σκέψη ότι για να επιδράσει η Θεατρική Αγωγή στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών δεν αρκεί να γίνεται - πρέπει να γίνεται σωστά και οργανωμένα.

Μια άλλη διάσταση του θέματος που μας απασχολεί, παρουσιάζει το δοκίμιο του Edminston για το δράμα ως ηθική εκπαίδευση. Ο όρος ηθική δεν υπονοεί βέβαια την

κατήχηση και την ηθικολογία αλλά εννοεί την έκφραση και την ανάπτυξη ηθικών αντιλήψεων και στάσεων από τους μαθητές στα διλήμματα που παρουσιάζονται στη ζωή. Σε αντίθεση με την προσέγγιση του Winston, που επιδιώκει να διδάξει αρετές στα παιδιά χρησιμοποιώντας περισσότερο το αφηγηματικό στοιχείο, ο Edminston πιστεύει ότι με τη βοήθεια του δράματος στην τάξη οι μαθητές θα βοηθηθούν να συνειδητοποιήσουν τις ηθικές πεποιθήσεις που ήδη έχουν οι ίδιοι και οι άλλοι άνθρωποι και να καταλάβουν το μηχανισμό με τον οποίο μπορούν οι πεποιθήσεις αυτές να αλλάξουν. Αυτό συμβαίνει, υποστηρίζει, διότι στο θέατρο στην τάξη, οι μαθητές μπορούν να βιώσουν και άλλες καταστάσεις, εκτός από αυτές που γνωρίζουν από την καθημερινή ζωή και να μπουν στη θέση άλλων ανθρώπων που έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις: Με τη βοήθεια της φαντασίας τους, μαθαίνουν να αξιολογούν τις θέσεις και τις πράξεις του άλλου και αντιλαμβάνονται πως ο κόσμος θα ήταν διαφορετικός αν οι άνθρωποι, ημών συμπεριλαμβανομένων, αντιδρούσαν με άλλους τρόπους. Ίδανικό εργαλείο για να φτάσουν τα παιδιά στην παραπάνω συνειδητοποίηση, ο συγγραφέας θεωρεί την τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος «ο μανδύας του ειδικού». Κατά το συγγραφέα, όταν τα παιδιά διερευνούν τη στάση και τις πράξεις του εκάστοτε ήρωα του δράματος και παρουσιάζουν τις δικές τους ιδέες μπροστά σε ένα ηθικό δίλημμα, χρησιμοποιώντας τις θεατρικές συμβάσεις, τότε μπαίνουν στη θέση του άλλου αντί να τον κρίνουν και έτσι αποφεύγεται η ηθικολογία⁷.

Το να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου αντί να ασκεί απλά κριτική -ή αλλιώς ενσυναίσθηση -είναι δείγμα υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης. Το ίδιο ισχύει και για την αυτοεπίγνωση, το να γνωρίζει κανείς δηλαδή ποιος είναι, τι πιστεύει, τι είναι σημαντικό για αυτόν. Άρα αν το θέατρο στην εκπαίδευση γίνεται αρωγός στην ηθική αγωγή των μαθητών τότε επιδρά θετικά και στη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Το επόμενο κείμενο, "Negotiating the spaces: Relational pedagogy and power in drama teaching.", εστιάζει στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη τόσο μεταξύ δασκάλου και μαθητή όσο και τις σχέσεις που αναπτύσσει ο μαθητής με το διδακτικό αντικείμενο, το καλλιτεχνικό μέσο, τους συμμαθητές του και τον εαυτό του. Με βάση μια μελέτη περίπτωσης μαθημάτων δράματος σε σχολεία της Νέας Ζηλανδίας, εξάγονται συμπεράσματα για τον τρόπο που μπορεί το θέατρο στην τάξη να λειτουργήσει ως ένας νέος χώρος μεταμόρφωσης των σχέσεων αυτών.

Η μελέτη εστιάζει κυρίως στην τεχνική του δασκάλου σε ρόλο και πώς μέσω αυτής επαναδιαπραγματεύονται οι σχέσεις εξουσίας στην τάξη, δίνοντας τη δυνατότητα σε δασκάλους και μαθητές να απελευθερωθούν από τους παραδοσιακούς, ιεραρχικούς ρόλους, να συνεργαστούν και να ρισκάρουν μαζί. Ο δάσκαλος σε ρόλο είναι κατά τον

Aitken, ο διαχειριστής τόσο του δράματος όσο και των σχέσεων μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η απομάκρυνση από τα παραδοσιακά σχήματα εξουσίας στην τάξη συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της μέταξης, ενός ελληνικού όρου που χρησιμοποιούν σε σχέση με τη διττή πραγματικότητα του δράματος : από τη μια η πραγματικότητα της αληθινής ζωής, από την άλλη η πραγματικότητα του φανταστικού κόσμου του δράματος και στη μέση ο μαθητής που μετακινείται από τον ένα κόσμο στον άλλο και αν πιστέψει στο δράμα, μπορεί εντός του να δοκιμάζει και να αναπτύσσει τις ιδέες του με ασφάλεια που δεν υπάρχει στην αληθινή ζωή⁸.

Οι έννοιες που πραγματεύεται αυτό το άρθρο έχουν τη θέση τους στην συμπεριληπτική έννοια συναισθητική νοημοσύνη. Ο Goleman αφιερώνει ολόκληρο κεφάλαιο στο βιβλίο του στις σχέσεις εξουσίας, στο πώς μπορεί κανείς «να διοικεί με την καρδιά», πώς να εμπλέκει όλη την ομάδα στις αποφάσεις, αποφεύγοντας τις παραδοσιακές ιεραρχίες, δίνοντας στους υφισταμένους κίνητρα για την αποτελεσματικότητα και αίσθηση ευθύνης για τις επιλογές τους⁹. Αυτά ακριβώς δηλαδή που σε παιδαγωγικά συμφραζόμενα είναι τα ζητούμενα από το δάσκαλο που ρισκάρει να μπει σε ρόλο, να εμπιστευτεί τη διαίσθηση του και τις παιδαγωγικές του ικανότητες και να συναποφασίσει με τους μαθητές την πορεία του μαθήματος αντί να την προδιαγράψει μόνος του. Τα ευρήματα της έρευνας πάντως δείχνουν ότι η χρήση του δράματος εντείνει τη συμμετοχή των παιδιών και απελευθερώνει τη δημιουργικότητα τους.

Εντωμεταξύ, είναι λογικό να σκεφτεί κανείς ότι πίσω από όλες τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που συναποτελούν τη συναισθηματική νοημοσύνη βρίσκεται ένας ευέλικτος, δημιουργικός τρόπος σκέψης που συνεχώς επανεξετάζει τις καταστάσεις και προσπαθεί να προσαρμόζεται με επιτυχία σε αυτές, βρίσκοντας ισορροπίες μεταξύ του «εγώ» του «εσύ» και των κοινωνικών κανόνων.

Μελέτη που έγινε στη Γερμανία σε ομάδα νεαρών φοιτητών που παρακολούθησαν πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος, διάρκειας δέκα εβδομάδων, έδειξε ότι σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, παρουσίασαν μεγαλύτερη ευελιξία και ευχέρεια στην σκέψη. Αυτό ελέγχθηκε με τεστ πριν και μετά το πρόγραμμα δράματος και μετρήθηκε με δοκιμασία στην εναλλακτική χρήση αντικειμένων και δοκιμασία όπου ζητούνταν από τους φοιτητές να ζωγραφίσουν όσο περισσότερα πράγματα μπορούσαν ξεκινώντας πάντα από ένα κύκλο. Ανάμεσα στην ομάδα που είχε παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό δράμα και την ομάδα ελέγχου, τα αποτελέσματα βρέθηκαν να διαφέρουν σημαντικά¹⁰.

Μια άλλη πλευρά της σχέσης του θεάτρου στην εκπαίδευση και της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, μας δίνει το έναυσμα να σκεφτούμε η έρευνα που έκανε η

Kapsch για να διαπιστώσει αν το θεατρικό παιχνίδι έχει κάποια επίδραση στον τρόπο που τα παιδιά απεικονίζουν τα συναισθήματα στη ζωγραφική. Η έρευνα αφορούσε παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού. Η μια ομάδα παρακολούθησε ένα δεκάωρο θεατρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που εστίασε κυρίως στη δημιουργία και δραματοποίηση νέων εκδοχών μιας ιστορίας που τα παιδιά είχαν ακούσει προηγουμένως. Η ομάδα ελέγχου δεν παρακολούθησε το πρόγραμμα αυτό.

Ζητήθηκε από τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα να ζωγραφίσουν ένα χαρούμενο, ένα λυπημένο και ένα θυμωμένο δέντρο, πριν και μετά την παρέμβαση και το ίδιο ζητήθηκε και από την ομάδα έλεγχου. Τελικά φάνηκε ότι οι μαθητές που είχαν δεχτεί τη θεατρική παρέμβαση, κατάφεραν να απεικονίσουν γραφικά τα συναισθήματα τους με μεγαλύτερη ενάργεια και σαφήνεια και να χρησιμοποιήσουν πιο υψηλού επιπέδου στρατηγικές κατά την απεικόνιση¹¹.

Αυτά τα συμπεράσματα ενισχύουν την υπόθεση μας ότι η Θεατρική Αγωγή αυξάνει τη συναισθητική νοημοσύνη των μαθητών δεδομένου ότι η αναγνώριση, η επίγνωση και η κατονομασία των συναισθημάτων είναι κομβικής σημασίας δεξιότητες για τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Μικρής κλίμακας έρευνα που έκανε η Σίμψη σε δημοτικά σχολεία του Ηρακλείου Κρήτης στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών της, προσπάθησε να απαντήσει στο ερώτημα αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη Θεατρική Αγωγή και την αυτοαντίληψη μαθητών της έκτης τάξης του δημοτικού και αν το μάθημα αυτό επιδρά θετικά στη σχέση των μελών της ομάδας. Έγινε προέλεγχος και της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και επανέλεγχος μετά από σαράντα παρεμβάσεις Θεατρικής Αγωγής. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν κοινωνιογράμματα και συνεντεύξεις για να φανούν να ποιοτικά χαρακτηριστικά της έρευνας,

Τελικά η Θεατρική Αγωγή φάνηκε να επιδρά μόνο στο κομμάτι της αυτοαντίληψης που έχει να κάνει φυσική εμφάνιση των μαθητών, πράγμα που η ερευνήτρια το αποδίδει στο ότι οι μαθητές μέσω της Θεατρικής Αγωγής αποκτούν καλύτερη σχέση με το σώμα τους και το αποδέχονται. Η Θεατρική Αγωγή επέδρασε θετικά στη δυναμική της ομάδας και τις σχέσεις των μαθητών, αν και δεν ήταν από μόνη της αρκετή για να διορθώσει προβληματικές συμπεριφορές παιδιών που αντιμετώπιζαν πολύ δύσκολες οικογενειακές και ψυχολογικές καταστάσεις. Τέλος είναι αξιοσημείωτο ότι μέσω των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων, οι ίδιοι οι μαθητές φάνηκε να αποτιμούν θετικά τη βοήθεια που τους προσέφερε η Θεατρική Αγωγή στην αύξηση της αυτοπεποίθησης τους και τη μείωση του άγχους¹².

Άλλη έρευνα, από τη Φινλανδία αυτή τη φορά, έδειξε ότι ομάδα εκατόν ενενήντα παιδιών δημοτικού, ηλικίας 10,4 ετών κατά μέσο όρο, επωφελήθηκε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος συγκριτικά με ομάδα ελέγχου αντίστοιχων δημογραφικών χαρακτηριστικών. Η θετική επίδραση αφορά τις κοινωνικές τους σχέσεις και την κατά είκοσι ποσοστιαίες μονάδες μικρότερη θυματοποίηση τους μέσω του σχολικού εκφοβισμού, ενός κατά το άρθρο, παγκόσμιου φαινομένου που βασίζεται στους κοινωνικούς ρόλους και τις κοινωνικές σχέσεις.

Οι μελετητές συμφωνούν με την άποψη ότι το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το μέσο για να εκφραστούν συναισθήματα που αφορούν τον εκφοβισμό, να δοκιμαστούν μη βίαιες απαντήσεις στη βία και να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να αντιστέκονται στο φαινόμενο. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι το θέατρο στο σχολείο βελτιώνει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, όπως προέκυψε από ερωτηματολόγια που τα παιδιά συμπλήρωσαν, πριν και μετά το πρόγραμμα. Αν και δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών που εκφοβίζουν ή κάνουν προσβλητικά σχόλια σε βάρος των συμμαθητών τους ωστόσο μειώθηκε σημαντικά η θυματοποίηση των τελευταίων. Ακόμη προέκυψε ότι όσο περισσότερες συνεδρίες εκπαιδευτικού δράματος είχαν παρακολουθήσει τα παιδιά, τόσο εμφανέστερες ήταν οι θετικές επιδράσεις, πράγμα που υποδεικνύει ότι τα μαθήματα του δράματος πρέπει να έχουν συνέχεια και επαρκή χρόνο για να φέρουν τους αναμενόμενους καρπούς¹³.

Πολύ ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα του προγράμματος DICE (“Drama Improves Lisbon Key Competences in Education”) ενός διεθνούς προγράμματος υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που διήρκεσε δύο χρόνια. Το DICE είχε σκοπό να διερευνήσει τα αποτελέσματα του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση σε δώδεκα χώρες, καλύπτοντας το κενό που υπάρχει σε αυτή την περιοχή στην επιστημονική έρευνα. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν σχεδόν πέντε χιλιάδες παιδιά, ηλικίας δεκατριών έως δεκαέξι ετών και πολλοί επαγγελματίες και θεωρητικοί του θεάτρου. Το πρότζεκτ είχε σκοπό να εξετάσει την επίδραση του θεάτρου στην εκπαίδευση σε πέντε από τις οχτώ βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση, όπως ορίστηκαν στη Λισαβόνα το 2006: πολιτιστική έκφραση, επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, μεταγνώση, επιχειρηματικότητα και αυτό που ενδιαφέρει το θέμα μας, διαπροσωπικές και κοινωνικές ικανότητες και κοινωνική ευθύνη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεση των ερευνητών ότι το εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλει σε όλους τους παραπάνω τομείς. Όσον αφορά τους τομείς που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη η έρευνα έδειξε ότι, σε σύγκριση με την

ομάδα ελέγχου, τα παιδιά που συμμετείχαν στα προγράμματα εκπαιδευτικού δράματος επέδειξαν αυξημένη ενσυναίσθηση και φροντίδα για τους άλλους, καλύτερη αντιμετώπιση του άγχους, ενεργητικότερη διάθεση για συμμετοχή στην κοινότητα και τα κοινά, βελτιωμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή διαφορετικών ατόμων ,βελτιωμένες ικανότητες στις κοινωνικές σχέσεις¹⁴.

Η τελευταία έρευνα που θα παρουσιαστεί έχει ιδιαίτερη σημασία επειδή προέρχεται από τον ελληνικό χώρο και επομένως αντανακλά τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία και το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για την έρευνα που έγινε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής του Τσιάρα στο Πάντειο Πανεπιστήμιο με τίτλο "Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση."

Με έναυσμα το ενδιαφέρον για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά, ο Τσιάρας εκτόνησε για δυο έτη (2000 -2001) μια έρευνα με βασικό ερώτημα αν μπορεί το θεατρικό παιχνίδι να επιδράσει θετικά στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας των μαθητών. Η έρευνα εκπονήθηκε στο φυσικό περιβάλλον των μαθητών ,τα σχολεία τους, χρησιμοποιώντας ένα δείγμα 2428 μαθητών από 115 διαφορετικές τάξεις διαφόρων σχολείων της Αθήνας ενώ οι 841 από αυτούς λειτούργησαν ως ομάδα ελέγχου. Η διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης ήταν δεκαέξι εβδομάδες, με μαθήματα θεατρικού παιχνιδιού μια ώρα την εβδομάδα,. Τα μαθήματα αυτά περιλάμβαναν τριάντα δύο δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, αισθησιοσωματικές ασκήσεις, ασκήσεις ευαισθητοποίησης, χαλάρωσης ,εμπιστοσύνης , παιχνίδια ρόλων ,παντομίμα και άλλα. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων προτιμήθηκε η κοινωνιομετρική δοκιμασία και τα ερωτηματολόγια προς τους μαθητές και τους δασκάλους τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση και πράγματι φάνηκε το θεατρικό παιχνίδι να βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, ανεξαρτήτως ηλικίας. Ο συγγραφέας σχολιάζει πως καθώς το παιδί μέσα από το θεατρικό παιχνίδι μοιράζεται τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του με τους συμμαθητές του, γίνεται δέκτης της ενσυναίσθησης τους. Επίσης ενισχύεται η εξωστρέφεια, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεπίγνωση του. Το παιδί μέσα από το θέατρο στο σχολείο έχει την ευκαιρία να αυξήσει τις κοινωνικές δεξιότητες του, να ενταχτεί καλύτερα αν υπήρξε απομονωμένο, να βοηθηθεί να διαχειρίζεται καλύτερα τις διαπροσωπικές σχέσεις του και να επιλύει συγκρούσεις. Έτσι μπορούν να αποτραπούν προβλήματα που άπτονται στη συναισθηματική σφαίρα στην κατοπινή ζωή του. Ακόμη το όλο συναισθηματικό κλίμα της τάξης βελτιώνεται μέσα από την ομαδική συμμετοχή σε μια ευχάριστη δραστηριότητα¹⁵.

Η συνάφεια όλων των παραπάνω στοιχείων με τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι πρόδηλη και δε χρήζει περαιτέρω επεξήγησης , θα συμφωνήσουμε δε με το συγγραφέα ότι θα ήταν ευχής έργο να παγιωθεί και να γενικευθεί η χρήση της Θεατρικής Αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση.

Επίσης ελπίζουμε -με όλες τις δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζει ένα τέτοιο εγχείρημα- μα δούμε σύντομα και έρευνες που θα αποτιμούν ευθέως την επίδραση του θεάτρου στην εκπαίδευση στη συναισθηματική νοημοσύνη.

4. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΕΜΠΛΕΚΕΤΑΙ Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.

Στα παραπάνω κεφάλαια εξετάστηκε πώς διαμορφώθηκε ιστορικά το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού θεάτρου στο εξωτερικό και πώς προσδιορίζεται το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής την τελευταία εικοσαετία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εξετάστηκε ακόμη πώς ορίζεται η συναισθηματική νοημοσύνη γενικά και σε παιδαγωγικά συμφραζόμενα. Επίσης είδαμε μια σειρά από έρευνες που υποδεικνύουν ότι το θέατρο στην εκπαίδευση επιδρά θετικά στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις διάφορες μορφές και μεθόδους της Θεατρικής Αγωγής και θα διερευνηθεί σε ποιές από αυτές εμπλέκεται η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών.

4.1 ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.

Πολύ συχνά, αναφερόμενοι στη Θεατρική Αγωγή, αρκετοί δάσκαλοι και γονείς χρησιμοποιούν τον όρο θεατρικό παιχνίδι. Όχι άστοχα γιατί τα δυο έχουν αρκετά κοινά σημεία και πολλές φορές η Θεατρική Αγωγή περιλαμβάνει το θεατρικό παιχνίδι. Ωστόσο η Θεατρική Αγωγή είναι ευρύτερη έννοια και συμπεριλαμβάνει πολλές άλλες μορφές μεθόδους και δραστηριότητες.

Το θεατρικό παιχνίδι είναι σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο «μια ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική- θεατρική διαδικασία και μέθοδος. Δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να παίζουν και να επικοινωνούν στην ομάδα με βάσει τις ανάγκες τους, κινητοποιώντας την έμπνευση των ιδεών και της φαντασίας τους και ιδιαίτερα μέσω της σωματικής τους έκφρασης να αναπαριστούν σε θεατρικό ρόλο καταστάσεις αυτοσχέδιες και εφήμερες.»¹ Ο Γραμματάς κάνει λόγο για συνδυασμό διαφόρων μορφών παιχνιδιού και θεατρικής έκφρασης². Ο Κουρετζής περιγράφει τις τέσσερις φάσεις ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού δηλαδή τη φάση της απελευθέρωσης ,της αναπαραγωγής, του σκηνικού αυτοσχεδιασμού και της ανάλυσης³ και δίνει έμφαση στην ικανότητα του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή⁴ να ενθαρρύνει και να εμπνέει, χωρίς να καθοδηγεί τη δράση και τα

συμπεράσματα εκεί που θέλει ο ίδιος⁵. Γενικότερα ο Κουρετζής πιστεύει στον αυθόρμητο και μη προκαθορισμένο χαρακτήρα του θεατρικού παιχνιδιού και στην ικανότητα των παιδιών να βρίσκουν τον τρόπο να εκφράζουν τις εσωτερικές τους συγκρούσεις και τα προβλήματα που τους απασχολούν, μέσα από τη χαρά του παιχνιδιού.

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να περιέχει και αυτοσχεδιασμούς, σωματικές ασκήσεις, παντομίμες και άλλα, όλα αυτά όμως λειτουργούν όχι αυτοτελώς αλλά μάλλον ως αφορμή για την ελεύθερη έκφραση και δράση των παιδιών, μέσα στο σύστημα των τεσσάρων φάσεων⁶.

Εννοείται ότι, όταν μιλάμε για συναισθηματική αγωγή των παιδιών και συναισθηματική νοημοσύνη, το να εκφράζονται και να νιώθουν ελεύθερα να διοχετεύσουν τη δημιουργικότητα τους παίζοντας δε μπορεί παρά να είναι θετικό. Άλλωστε και ο ίδιος ο Goleman γράφει πως τα παιδιά συχνά θεραπεύονται αυθόρμητα από τραυματικές εμπειρίες μέσα από παιχνίδια αναπαράστασης, όπου παίζοντας σαν σε θεατρική παράσταση ξαναζούν την τραυματική εμπειρία χωρίς κίνδυνο⁷. Επίσης ο Gotmann αναφέρεται στο εκπληκτικό βάθος των συναισθημάτων που ανακαλύπτουν τα παιδιά μέσω του φανταστικού παιχνιδιού⁸.

Ωστόσο όταν θέλουμε να βοηθήσουμε ενεργητικά τους μαθητές να αναπτύξουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, αυτό δε μπορεί να αφεθεί μόνο στην εκμετάλλευση του τυχαίου αλλά χρειάζεται μια πιο σκόπιμη και προγραμματισμένη παρέμβαση από την πλευρά του εκπαιδευτικού και μεγαλύτερη συνειδητότητα από την πλευρά των παιδιών. Οι δάσκαλοι αφενός πρέπει να δημιουργήσουν ένα ασφαλές, ικανοποιητικό και στοργικό σχολικό περιβάλλον⁹ αφετέρου πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν να καταλαβαίνουν και να αποδέχονται τον εαυτό τους και τους άλλους, να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να βρίσκουν εποικοδομητικές λύσεις στα προβλήματα των διαπροσωπικών τους σχέσεων και μέσα στην ομάδα, να αναλαμβάνουν την ευθύνη των επιλογών και των πράξεων τους¹⁰. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική μια άλλη μορφή της Θεατρικής Αγωγής, η δραματοποίηση.

4.2 Η ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Η δραματοποίηση σύμφωνα με το Μουδατσάκη έχει την έννοια «της μετατροπής ενός κειμένου μιας α' κατηγορίας σε ένα κείμενο μιας β' κατηγορίας μέσα από το δραματικό κώδικα. Ο στόχος αυτής της μετατροπής αφορά στην εμπύχωση του ίδιου κειμένου στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης»¹¹. Η Άλκηστις οριοθετεί την απαρχή της καθαυτό

δραματοποίησης «στην παροχή οπτικών ή ακουστικών ερεθισμάτων για τη δημιουργία ενός μύθου , μιας ιστορίας , ενός παραμυθιού» και το τέλος της «στην ολοκληρωμένη ροή έκφρασης που διέπεται απ' το λόγο.»¹²

Ο Παπαδόπουλος κάνει λόγο για διερευνητική δραματοποίηση στην εκπαίδευση και εννοεί με αυτό «τη θεατρική διερεύνηση μιας ιστορίας που συνδέεται με την εμπειρία των παιδιών και τους καλεί να διεξέλθουν ένα ζήτημα, αυτοσχεδιάζοντας στιγμιότυπα και σκηνές από κοινωνικά προβλήματα, προσωπικές ιστορίες, την πολιτική πραγματικότητα ,ιστορικά γεγονότα φανταστικές καταστάσεις»¹³.

Κρίνουμε ότι η μέθοδος είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για να προωθηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και το γιατί δε θα μπορούσαμε να το εκφράσουμε πιο εύστοχα από τα λόγια του ίδιου του Παπαδόπουλου: « Τα παιδιά ... μπαίνουν σε ρόλους και μέσω δράσης δίνουν τη δική τους εκδοχή για το θέμα. Δοκιμάζουν και παρατηρούν την προσωπική τους δράση και των άλλων, σκέφτονται και καταγράφουν τα γεγονότα, αξιολογούν σε ρόλο και εκτός ρόλου τη συμπεριφορά τους και τις συνέπειες των στάσεων τους .Προτείνουν νέες εκδοχές και εποικοδομούν πάνω στη προηγούμενη εμπειρία της ομάδας...»¹⁴. Εξάλλου και η Άλκηστις απαντώντας στο ερώτημα «γιατί η δραματοποίηση;» μιλά, μεταξύ άλλων, για ανεύρεση της ταυτότητας του παιδιού, για μεταλλαγή της σχέσης του με τους άλλους και με τον εαυτό του και πραγμάτωση του είναι του¹⁵.

Για το τέλος αφήσαμε μια προσέγγιση που τη θεωρούμε την πλέον πρόσφορη αν θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε το θέατρο στην εκπαίδευση ως όχημα για να ενισχύσουμε τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Πρόκειται για τα ολοκληρωμένα σχέδια δράματος.

4.3 ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Σύμφωνα με την Αυδή, τα αναλυτικά αυτά σχέδια προσφέρουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές καλούνται να λύσουν προβλήματα, να αποφασίσουν ,να δράσουν, χωρίς να είναι δεσμευτικά ούτε για τον εκπαιδευτικό ούτε για τους μαθητές αφού πάντα υπάρχουν περιθώρια προσαρμογής ανάλογα με την ανταπόκριση των παιδιών¹⁶. Δηλαδή ο δάσκαλος προετοιμάζει από πριν με ποιο θέμα θα ασχοληθούν (ως επι το πλείστον κοινωνικά θέματα σχετικά με αντιλήψεις , στάσεις και αξίες) ,θέτει τους στόχους του, επιλέγει από πριν με τη βοήθεια ποιών ερεθισμάτων θα εισαγάγει τα παιδιά στον κόσμο του δράματος, καθορίζει το προκείμενο(το δραματικό πλαίσιο όπου θα κινηθεί το

δράμα). Ακόμη επιλέγει τους ρόλους τους οποίους θα αναλάβουν οι μαθητές και ο ίδιος σε ρόλο, επιλέγει την οπτική γωνιά από την οποία θα δουν τα γεγονότα ώστε να αντιληφθούν σφαιρικά την κατάσταση, τις ερωτήσεις που θα απευθύνει στα παιδιά, αποφασίζει για τα επεισόδια κατά τα οποία θα εξελιχθεί η ιστορία ώστε πέρα από την οριζόντια προσέγγιση (η υπόθεση της ιστορίας) να υπάρχει και η κάθετη (τα βαθύτερα αίτια των γεγονότων).¹⁷

Είναι εμφανές ότι η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στο εκπαιδευτικό να εισαγάγει όλα τα στοιχεία που θέλει για να ανακύψουν ζητήματα συναισθηματικής αγωγής. Εκτός από την παιδαγωγική του ικανότητα, εξαρτάται και από τον ακριβή σχεδιασμό του να εκμεταλλευτεί όλες τις δυνατότητες που του δίνει το θέμα του. Επιπλέον επειδή, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η θεματολογία κινείται συνήθως γύρω από κοινωνικά θέματα, διλήμματα και κρίσιμες καταστάσεις, το έδαφος είναι πρόσφορο για να ασχοληθούμε με τα συναισθήματα του ήρωα αλλά και του ίδιου του παιδιού, τις επιλογές του και τις πιθανές συνέπειες τους, την τροπή που θα πάρουν τα γεγονότα αν ο ήρωας χάσει την αυτοκυριαρχία του, τη δυνατότητα αλλάζοντας κανείς την οπτική γωνία και τη συμπεριφορά του, να αλλάξει τις σχέσεις του και τη ζωή του προς το καλύτερο. Εν ολίγοις, για να βοηθήσουμε το παιδί να αναπτύξει αυτά που η Filliozat θεωρεί τα βασικά συστατικά της επιτυχίας και της ευτυχίας : «βασική εμπιστοσύνη, εμπιστοσύνη στις επιθυμίες του , τα συναισθήματα του, την κρίση του , τις δεξιότητες του ,την ικανότητα του να κάνει σχέσεις και να είναι χρήσιμο»¹⁸

4.4 ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Για να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεση του μια σειρά από τεχνικές τις οποίες επιλέγει ανάλογα με το θέμα του ,τους στόχους του, την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών του. Ο Παπαδόπουλος υποστηρίζει ότι οι τεχνικές αυτές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν στο περιβάλλον του δράματος, να διερευνήσουν το χρόνο και το χώρο της δράσης τις συμπεριφορές ,τις σκέψεις και τη δράση των ηρώων¹⁹. Οι Ελένη και Τριανταφυλλοπούλου θεωρούν τις τεχνικές αυτές, που ονομάζονται και συμβάσεις, συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στο μήνυμα που πρέπει να μεταδοθεί και την ανάπτυξη των θεατρικών δεξιοτήτων των παιδιών²⁰. Μερικές από τις πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες τεχνικές του δράματος είναι οι εξής:

Παγωμένη εικόνα (ή ταμπλώ)

Εδώ κατά τον Fleming οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν με το σώμα τους και χωρίς τη χρήση λόγου, ατομικά ή ομαδικά, μια τρισδιάστατη εικόνα που μπορεί να αιχμαλωτίζει ένα στιγμιότυπο , να απεικονίζει μια ιδέα ή να απομονώνει μια στιγμή του δράματος²¹.

Η τεχνική αυτή είναι πολύ χρήσιμη, μεταξύ άλλων, για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά πώς μεταδίδει μηνύματα η γλώσσα του σώματος, πώς δηλαδή τα συναισθήματα των ανθρώπων αποτυπώνονται στο πρόσωπο και το σώμα τους και πώς μπορούν να τα αναγνωρίζουν και να τα κατονομάζουν, δεξιότητα άμεσα συνδεδεμένη με το δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Όπως παρατηρεί ο Fleming οι μαθητές ενθαρρύνονται να εστιάσουν στο πώς μεταδίδεται το νόημα μέσω και των πιο μικρών αλλαγών στην έκφραση του προσώπου , τις χειρονομίες και τη στάση του σώματος²².

Ανίχνευση σκέψης

Εδώ , κατά τον Neelands, αποκαλύπτονται οι βαθύτερες σκέψεις του ήρωα, από το παιδί που παίζει το ρόλο ή από τους άλλους και αποτελεί έναν τρόπο να αποκτήσει βάθος το δράμα ,ειδικά αν συνδυαστεί με την παγωμένη εικόνα²³. Πρακτικά σε μικρότερους μαθητές μπορεί να εφαρμοστεί όπως το παρουσιάζουν οι Ελένη και Τριανταφυλλοπούλου, δηλαδή η δασκάλα να ακουμπήσει στο ώμο το μαθητή και αυτός να πει μεγαλόφωνα τις σκέψεις του ήρωα που υποδύεται²⁴.

Πρόκειται επίσης για ένα εξαιρετικό εργαλείο στα χέρια του θεατροπαιδαγωγού, που στοχεύει να ενισχύσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, αν δεχθούμε ότι ισχύει αυτό που γράφει ο Goleman, πως η αποτυχία να καταγράψει κανείς τα συναισθήματα των άλλων αποτελεί μεγάλο μειονέκτημα στη συναισθηματική νοημοσύνη και συνιστά τραγική αποτυχία του ανθρώπου να αποκτήσει ανθρώπινη υπόσταση²⁵.

Φωνές μέσα στο μυαλό

Σύμφωνα με τις Ελένη και Τριανταφυλλοπούλου οι συμμετέχοντες με τη βοήθεια αυτής της σύμβασης κάνουν ανασκόπηση των βαθύτερων συγκρούσεων των ηρώων του δράματος και μπορούν να τους συμβουλέψουν σύμφωνα με τον ηθικό κώδικα της κοινωνίας²⁶.

Οι συγκρούσεις είναι κομβικής σημασίας στοιχεία και για το θέατρο και για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η Χάρτνολ υποστηρίζει πως ένα στοιχείο σύγκρουσης μεταφερμένο στο διάλογο είναι ένα από τα τρία απαραίτητα στοιχεία για το θέατρο με τη

σύγχρονή του έννοια²⁷. Αντίστοιχα ο Λουκ αναφέρεται στη θέση των διπλών συναισθημάτων στη συγκινησιακή ζωή του ανθρώπου ,όπου η συμπεριφορά καθορίζεται από την αλληλεπίδραση πολλών ροπών και αναγκών και όπου συχνά τα αλληλοσυγκρουόμενα συναισθήματα απαιτούν αλληλοαποκλειόμενες πράξεις²⁸.

Διάδρομος της συνείδησης

Σε αυτή την τεχνική, κατά τις Αυδή και Χατζηγεωργίου ένα παιδί ,σε ρόλο κάποιου που αντιμετωπίζει ένα δίλημμα και πρέπει να πάρει μια απόφαση, περνά μέσα από ένα διάδρομο που σχηματίζουν οι συμμαθητές του με τα σώματά τους, παραταγμένοι σε δυο παράλληλες σειρές²⁹. Τα παιδιά του δίνουν συμβουλές, πολλές φορές αντικρουόμενες και το παιδί τελικά πρέπει να αποφασίσει λαμβάνοντας υπόψη τις συμβουλές που άκουσε από τις φωνές, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις φωνές της συνείδησης του.

Αυτή η τεχνική βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο η λογική , το συναίσθημα και η διαίσθηση πρέπει να ισοροπήσουν ώστε να πάρει κανείς συνειδητά μια απόφαση. Όπως εξηγεί ο Gotteman, σε σημαντικές αποφάσεις η έντονα συναισθηματική ανθρώπινη πλευρά έρχεται σε αντίθεση με τον ορθολογισμό και τα συμπεράσματα που βασίζονται στην εμπειρία ωστόσο ο «καλός κυβερνήτης» βρίσκει τη σωστή ισορροπία³⁰.

Ανακριτική καρέκλα

Στην Ανακριτική καρέκλα κάθεται ένας μαθητής σε ρόλο και «ανακρίνεται» από τους συμμαθητές τους .Σύμφωνα με τον Neelands τα παιδιά μπορούν να ρωτήσουν για τις αξίες, τα κίνητρα και τη δράση του ήρωα, πληροφορίες που τα βοηθούν να συμπληρώσουν την εικόνα του ήρωα και να ανακαλύψουν νέες όψεις της³¹. Το να εξασκούνται τα παιδιά να αναλύουν την προσωπικότητα ενός άλλου προσώπου - έστω και θεατρικού- και να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα του, τον τρόπο σκέψης του και τα κίνητρα πίσω από τη συμπεριφορά του, ισοδυναμεί με εξάσκηση στην ενσυναίσθηση που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του ατόμου με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Ρόλος στον τοίχο

Όπως εξηγεί ο Γκόβας, η ομάδα φτιάχνει το σκίτσο του χαρακτήρα σε ένα μεγάλων διαστάσεων χαρτί και το κολλάει στον τοίχο. Στη συνέχεια το σκίτσο γεμίζει με χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ήρωα (όνομα ,ηλικία, επάγγελμα, αγαπημένες ασχολίες κ.τ.λ.). Έπειτα μέσα από το περίγραμμα του σκίτσου σημειώνονται τα διλήμματα , ο

χαρακτήρας, οι σκέψεις του ήρωα ενώ απέξω οι εξωτερικές συνθήκες που επηρεάζουν τη σκέψη και δράση του³². Όπως και η ανακριτική καρτέλα, έτσι και ο ρόλος στον τοίχο, ενισχύει την ενσυναίσθηση η οποία μαζί με την αυτορρύθμιση κατά τον Goleman αποτελούν τον πυρήνα των κοινωνικών ικανοτήτων που καθιστούν αποτελεσματικές τις διαπροσωπικές σχέσεις³³.

Ο μανδύας του ειδικού.

Πρόκειται για μια σύνθετη προσέγγιση που την επινόησε η Heathcote. Τα βασικά χαρακτηριστικά της περιγράφονται στο βιβλίο που έγραψε η Heathcote με τον Bolton, “Drama for learning”, και είναι τα εξής: Η συμφωνία του δασκάλου με τους μαθητές να αναλάβουν λειτουργικούς ρόλους, χωρίς να υποδύονται χαρακτήρες, αναλαμβάνοντας βραχυπρόθεσμες εργασίες -οι οποίες ωστόσο δεν οδηγούν στην κατασκευή αληθινού προϊόντος (για να γίνει πιο κατανοητό αυτό, αναφέρουμε τα παραδείγματα των μαθητών σε ρόλο ειδικών ψυχολόγων στους οποίους θα απευθυνθεί μια μητέρα- δασκάλα σε ρόλο- για να λύσει το πρόβλημα του παιδιού της, των μαθητών σε ρόλο ειδικών στο περιβάλλον που θα κληθούν να αποτρέψουν μια επερχόμενη περιβαλλοντική καταστροφή κ.τ.λ.) Η εργασία σε μικρές ομάδες που καλούνται να πάρουν αποφάσεις για συλλογική δράση. Η συχνή χρήση μιας άλλης τεχνικής ,αυτής του δασκάλου σε ρόλο, που συνήθως ζητά από τους μαθητές καθοδήγηση και συμβουλές. Η βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού να αυξήσει την επίγνωση των μαθητών σχετικά με την υπευθυνότητα που προκύπτει από την εξειδίκευση και την εμπειρία σε ένα τομέα και σχετικά με το πώς αυτό αποτελεί αξία³⁴.

Ο δάσκαλος που θα αποφασίσει να εφαρμόσει το μανδύα του ειδικού αναλαμβάνει μια δύσκολη αποστολή με μεγάλη ευθύνη για το σχεδιασμό και την παρουσίαση . Ταυτόχρονα όμως του δίνει και μεγάλες δυνατότητες να διδάξει οτιδήποτε επιλέξει με ένα δημιουργικό τρόπο που εμπλέκει τα παιδιά και τα κάνει συνυπεύθυνα για τη γνώση που αποκτούν, όπως παρατηρεί ο Bolton³⁵ .

Έτσι λοιπόν αν ο δάσκαλος θελήσει να κάνει τα παιδιά να ανακαλύψουν γνώσεις που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, με το «Μανδύα του ειδικού» έχει ένα πολύ ευέλικτο εργαλείο για να το κάνει.

Το θέατρο Φόρουμ(της αγοράς)

Το θέατρο Φόρουμ,οποίο εμπνεύστηκε και εφάρμοσε αρχικά ο Boal, αλλά κάποιες τεχνικές του τις δανείζεται το θέατρο στην εκπαίδευση. Τον τρόπο που συνήθως

λειτουργεί το θέατρο Φόρουμ στο πλαίσιο του θεάτρου στην εκπαίδευση παρουσιάζουν συνοπτικά οι Ελένη και Τριανταφυλλοπούλου: «μια ομάδα της τάξης δραματοποιεί μια κατάσταση με σκοπό να ερευνήσει ένα πρόβλημα , ένα δίλημμα ενώ η υπόλοιπη τάξη παρατηρεί ως θεατής. Οι θεατές έχουν τη δυνατότητα να σταματήσουν τη δράση όποτε νομίζουν πως χρειάζεται- ενδεχομένως για να ξεκαθαρίσουν τα κίνητρα ή τις πράξεις του ήρωα. Μπορούν ακόμα να παρέμβουν στη δράση για να αντικαταστήσουν κάποιους από του πρωταγωνιστές, για να προσθέσουν στοιχεία στο διάλογο ή και να συνεισφέρουν στην εξέλιξη της δράσης»³⁶.

Τα θέματα που διερευνώνται μέσω του θεάτρου Φόρουμ μπορεί να ποικίλλουν όμως πολύ συχνά αφορούν κοινωνικά προβλήματα και καταστάσεις όπου ένας άνθρωπος καταπιέζεται ,αντιμετωπίζει ένα σοβαρό πρόβλημα ή βρίσκεται σε δύσκολη θέση.

Ο Γκόβας υποστηρίζει πως στο πλαίσιο των τεχνικών του θεάτρου Φόρουμ ο στόχος είναι να καταλάβει κανείς γιατί μια κατάσταση παίρνει άσχημη τροπή για έναν ήρωα και πώς θα μπορούσαν τα πράγματα να εξελιχθούν διαφορετικά ,πώς μπορεί το θέατρο να βοηθήσει να ακουστούν οι διαφορετικές απόψεις πάνω σε ένα ζήτημα και να βρεθούν λύσεις. Οι προτάσεις παίζονται θεατρικά και δε μένουν μόνο στο λόγο και έτσι ο θεατής και ο ηθοποιός έρχονται πιο κοντά³⁷. Επίσης κανείς δε μένει παθητικός θεατής. Όπως το θέτει ο ίδιος ο Boal στο θέατρο Φόρουμ κανένας δεν είναι θεατής (spectator) με τη αρνητική έννοια του όρου αλλά ο καθένας γίνεται δρών θεατής (spect-actor) που μπορεί οπουδήποτε στιγμή το κρίνει απαραίτητο να εκφράσει τη γνώμη του με δημοκρατικό και θεατρικό τρόπο- είτε επιλέγοντας να ανέβει στη σκηνή είτε επιλέγοντας να σιωπήσει που και αυτό αποτελεί μια επιλογή ρόλου ,μια απόφαση³⁸.

Αν λάβουμε υπόψη ότι κάποια από τα χαρακτηριστικά που αξιολογεί η κλίμακα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On είναι η κοινωνική υπευθυνότητα, η ικανότητα στη επίλυση προβλημάτων, η αντίληψη της πραγματικότητας, η διεκδικητικότητα και η αισιοδοξία³⁹, τότε γίνεται αντιληπτό γιατί οι τεχνικές που δανείζεται η Θεατρική Αγωγή από το θέατρο Φόρουμ μπορούν να φανούν πολύ χρήσιμες προς την κατεύθυνση που μας απασχολεί.

Εν συνεχεία θα εξεταστούν κάποιες άλλες μορφές θεατρικής έκφρασης που έχουν θέση στα μαθήματα Θεατρικής Αγωγής, όποια προσέγγιση και αν επιλέξει ο διδάσκων. Πρόκειται για τον αυτοσχεδιασμό, την παντομίμα , το θεατρικό αναλόγιο ,τη θεατρική παράσταση.

4.5 Ο ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να λειτουργήσει είτε αυτόνομα είτε σαν τμήμα οποιασδήποτε άλλης προσέγγισης. Κατά τη Σέξτου ο αυτοσχεδιασμός είναι «η τεχνική της υποκριτικής τέχνης που δε βασίζεται στο σενάριο αλλά στην αυθόρμητη έκφραση του συναισθήματος και στην επινόηση της στιγμής»⁴⁰. Ο Γραμματάς αναφέρει πως ο αυτοσχεδιασμός βασίζεται στις αρχές του θεατρικού ρόλου και υπόκειται στους περιορισμούς των αρχών της υποκριτικής τέχνης αλλά επιτρέπει μεγαλύτερη ελευθερία στην αξιοποίηση των σωματικών ικανοτήτων του μαθητή⁴¹.

Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να είναι είτε ελεύθερος είτε καθοδηγούμενος από τον εμπυχωτή - ο τελευταίος προσφέρεται περισσότερο για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Ο αυτοσχεδιασμός είναι αυτός που επιτρέπει στο μαθητή να βάλει την προσωπική του σφραγίδα στο μάθημα και να δώσει τη δική του οπτική στο προς συζήτηση θέμα. Η πρωτοβουλία που αναλαμβάνει να παρουσιάσει κάτι με το δικό του τρόπο, τον κάνει συμμετέχο και συνεργάτη στο μάθημα και όχι παθητικό ακροατή και εκτελεστή των οδηγιών του δασκάλου. Πολλές φορές αυθόρμητα ανακύπτουν θέματα που άπτονται των ανθρώπινων συναισθημάτων και σχέσεων⁴² και ο εκπαιδευτικός μπορεί με τις κατάλληλες ερωτήσεις και τις δράσεις να αξιοποιήσει αυτά τα στοιχεία, εντάσσοντάς τα στο μάθημα. Όπως γράφει ο Ροντάρι «μετά τους πρώτους αυτοσχεδιασμούς, για να μην εξαντληθεί το παιχνίδι πρέπει να το εμπλουτίσουμε. Η ελευθερία χρειάζεται την υποστήριξη της τεχνικής, σε μια ισορροπία δύσκολη αλλά αναγκαία»⁴³.

4.6 ΠΑΝΤΟΜΙΜΑ

Σύμφωνα με το θεατρικό λεξικό του Σολωμού είναι « άφωνη μίμησης δράσης. Στην ιστορία των μίμων ο παντόμιμος ήταν εκείνος που – δίχως λόγια και αλλάζοντας πολλές μάσκες- αναπαράστανε τα πάντα: τύπους ανθρώπων, κάθε λογής στοιχεία της φύσης ,αισθήματα κι οράματα»⁴⁴. Η Παπαθανασίου θεωρεί την παντομίμα φυσικό τρόπο έκφρασης για τα παιδιά, με τον οποίο εκφράζονται καλύτερα από ότι με τις λέξεις⁴⁵.

Επειδή λείπει ο λόγος, το σώμα του παιδιού ενεργοποιείται ώστε, όπως το διατυπώνει ο Κουρετζής, «να γίνουν σαφή τα αισθήματα και οι παρορμήσεις»⁴⁶. Η Παντομίμα συνακόλουθα μπορεί να λειτουργήσει ως άσκηση αυτοεπίγνωσης και ενσυναίσθησης : Το παιδί που παρουσιάζει την παντομίμα του, μπαίνει στη διαδικασία να αυτοπαρατηρηθεί νοερά και να σκεφτεί πώς νιώθει σε μια δεδομένη κατάσταση, πώς ονομάζεται και πώς αποτυπώνεται στο πρόσωπο του το ένα ή το άλλο συναίσθημα ,πώς

επηρεάζεται ανάλογα το βάδισμα του, η στάση του σώματος και οι χειρονομίες του. Το παιδί-θεατής καλείται να αποκωδικοποιήσει τα παραπάνω σημεία και να βγάλει συμπεράσματα για τα συναισθήματα και την πραγματικότητα ενός άλλου ανθρώπου. Ενδεικτικό της σημασίας που έχει να αναγνωρίζει κανείς το συναίσθημα που αποτυπώνεται στην έκφραση του προσώπου, απουσία λόγου, είναι ότι μια ανάλογη δοκιμασία περιλαμβάνεται στο τεστ συναισθηματικής νοημόσύνης των Mayer - Salovey- Caruso προκειμένου να εξεταστεί η συναισθηματική αντίληψη : οι συμμετέχοντες καλούνται να καθορίσουν ποιο από τα επτά βασικά συναισθήματα απεικονίζει φωτογραφία καθενός από τα πενήντα έξι πρόσωπα που τους παρουσιάζονται ανάμεσα σε ουδέτερες μάσκες, εναλλασσόμενα γρήγορα⁴⁷.

4.7 Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Η θεατρική παράσταση στο σχολείο αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό από αρκετούς Έλληνες ειδικούς στο θέατρο στην εκπαίδευση .Ο Κουρετζής διαχωρίζει το θέατρο από το σκηνικό επίτευγμα και προειδοποιεί ότι τα παιδιά εν' ονόματι της τέχνης και με σκοπό τον εντυπωσιασμό των αδαών, δέχονται ανεπίτρεπτους εξαναγκασμούς όταν η θεατρική παράσταση γίνεται αυτοσκοπός⁴⁸. Ο Γραμματάς επισημαίνει ότι δε μπορεί οι μαθητές να οδηγηθούν σε θεατρική παράσταση αν πρώτα δεν έχουν εξοικειωθεί με τα προηγούμενα στάδια θεατρικής έκφρασης και -χωρίς να απορρίπτει τα έτοιμα θεατρικά έργα - προτείνει ως πιο δημιουργική εκδοχή τη διακειμενική σύνθεση ή ένα έργο δημιουργημένο από του ίδιους τους μαθητές⁴⁹.

Πράγματι, αν το δει κανείς από την πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης ,λίγα έχει να κερδίσει ο μαθητής όταν ένας αγχωμένος δάσκαλος, που καλείται να βγάλει πέρα μόνος του το κοπιαστικό έργο της σχολικής παράστασης, τον πιέζει για να «βγει η παράσταση»: απαιτεί να αποστηθίσει λόγια που του είναι ξένα, του κάνει παρατηρήσεις σε έντονο ύφος και η έννοια του είναι περισσότερο πώς να αποσπάσει τον έπαινο των γονέων και των συναδέλφων παρά πώς να προσφέρει κάτι στα παιδιά η όλη διαδικασία.

Αν όμως η σχολική παράσταση έρθει σαν ώριμος καρπός όλης της δουλειάς που έγινε στο μάθημα ,αν το έργο συγκινεί τα παιδιά και απηχεί τις ανησυχίες τους και κυρίως αν η διαδικασία των προβών είναι τέτοια που να μαθαίνει έμπρακτα στους μαθητές την αξία και τους κανόνες της ομαδικής εργασίας ,τότε οι μαθητές κερδίζουν πολλά. Όσον αφορά το θέμα της συνεργασίας πέρα από τη συνεργασία των ίδιων των μαθητών υπάρχει και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών επειδή όπως αναφέρει και ο Γραμματάς η παράσταση ξεφεύγει από τις δυνατότητες ενός μόνο δασκάλου και πολύ συχνά για να

υπάρχει ποιοτικό αποτέλεσμα πρέπει να συνεργαστούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους⁵⁰. Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν ζωντανά πώς η ευελιξία, η ικανότητα να διακρίνει κανείς πού πρέπει να υποχωρεί κανείς και πού όχι, ο αλληλοσεβασμός, η καλή προαίρεση και η δέσμευση φέρνουν καλό αποτέλεσμα ενώ αντίθετα ο αρνητισμός, ο εγωισμός, η αδυναμία αντίληψης της οπτικής γωνίας του άλλου και η ελλιπής προσήλωση στο στόχο δυναμιτίζουν τη συνεργασία και υποβαθμίζουν το αποτέλεσμα. Βέβαια οι μικροί μαθητές δε μπορούν να εκφράσουν λεκτικά όλα τα παραπάνω, αυτό όμως δε σημαίνει ότι το παράδειγμα (είτε προς μίμηση είτε προς αποφυγή) δεν μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο αγωγής⁵¹.

Επίσης πρέπει να σταθούμε και σε ένα άλλο, σχετικό με τη συναισθηματική νοημοσύνη σημείο: Το ανέβασμα μιας θεατρικής σχολικής παράστασης είναι μια υπεύθυνη, κουραστική και χρονοβόρα διαδικασία, όσο αρμονικά και ουσιαστικά και αν εργάζεται η ομάδα και όσο και αν σέβεται ο εκπαιδευτικός τα όρια αντοχής των μαθητών. Ιδιαίτερα απαιτητικές είναι οι τελευταίες πρόβες όπου τόσα πρέπει να γίνουν, όπου οι μαθητές δείχνουν σημάδια κούρασης και ίσως άγχους στην ιδέα ότι θα παρουσιαστούν σε κοινό. Και όμως καλούνται να συναινέσουν να συμμετάσχουν σε μια ακόμη πρόβα, πράγμα που θα τους προσφέρει την «αμοιβή» τους αργότερα, και όχι να αφήσουν τις πρόβες και να κάνουν κάτι άλλο που θα τους προσφέρει άμεση ευχαρίστηση, π.χ ένα ομαδικό παιχνίδι. Αυτή η «καθυστέρηση της ικανοποίησης», δηλαδή η ικανότητα να παραιτείται κανείς από μια μικρή, βραχυπρόθεσμη ευχαρίστηση προκειμένου να κερδίσει μια μεγαλύτερη και πιο παρατεταμένη ευχαρίστηση αργότερα, κατά τους Mayer και Salovey αποτελεί μέρος ενός μοντέλου ευφυούς συναισθηματικής ρύθμισης⁵².

Τέλος η θεατρική παράσταση βοηθά να τονωθεί η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση μαθητών που μπορεί να μην διακρίνονται για τις επιδόσεις τους στα «κύρια» μαθήματα αλλά διαθέτουν κιναισθητική ή μουσική ευφυΐα (κατά τον ορισμό του Γκάρντνερ)⁵³ η οποία αναδεικνύεται στη σκηνή. Σκοπός της Θεατρικής Αγωγής δεν είναι βέβαια να διακρίνει τους μαθητές σε ταλαντούχους και μη αλλά από την άλλη σε ένα σχολείο όπου συχνά εκτιμάται μόνο η λογικομαθηματική σκέψη και η γλωσσική ικανότητα, είναι καλό να γίνεται εμφανές πως υπάρχουν πολλές άλλες κλίσεις και τα παιδιά που τις διαθέτουν δεν είναι λιγότερα έξυπνα και ικανά από τα άλλα.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε τρία σημαντικά στοιχεία του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, τη μάσκα, την κούκλα και τις διάφορες ασκήσεις/παιχνίδια. Ο ρόλος των τριών αυτών σε ένα μάθημα μπορεί να είναι επικουρικός, η δε μάσκα και η κούκλα συμπεριλαμβάνονται στο μάθημα περιστασιακά. Κάποιες φορές ωστόσο ο ρόλος τους

μπορεί να γίνει πρωταγωνιστικός. Αυτό συχνά συμβαίνει, τις τελευταίες ώρες του σχολικού προγράμματος, όταν τα παιδιά μπορεί να είναι πολύ κουρασμένα για να αποδώσουν σε ένα λεπτομερώς δομημένο μάθημα που απαιτεί την ενεργητική και ενσυνείδητη συμμετοχή τους. Σε τέτοιες περιπτώσεις τα παιχνίδια, το κουκλοθέατρο και τα εργαστήρια κατασκευών μάσκας και κούκλας είναι καλές εναλλακτικές, «χαλαρές» αλλά όχι κενές περιεχομένου.

4.8 ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλες κούκλες (γαντόκουκλες, δαχτυλόκουκλες, μαριονέτες, κουταλόκουκλες κ.τ.λ) είτε έτοιμες, είτε κατασκευασμένες από τα ίδια τα παιδιά στο μάθημα. Το κουκλοθέατρο κατά την Άλκηστη διαφέρει από το θέατρο στο ότι το αντικείμενο-κούκλα χρησιμοποιεί φωνητικές και κινητικές εκφραστικές δυνάμεις που δεν προέρχονται από το ίδιο⁵⁴. Επίσης υποστηρίζει ότι το κουκλοθέατρο γίνεται πεδίο συνδιαλλαγής και επικοινωνίας μεταξύ παικτών και θεατών καθώς και ότι επειδή τα παιδιά συμμετέχουν στη διαμόρφωση της εξέλιξης της ιστορίας που αναπαριστούν, το κουκλοθέατρο προωθεί τον προβληματισμό και την αναθεώρηση αξιών, προτύπων και κοινωνικών στερεοτύπων των παιδιών⁵⁵.

Αυτό το τελευταίο είναι πολύ σημαντικό γιατί ένα παιδί που μαθαίνει να θέτει ερωτηματικά και να σχηματίζει τη δική του άποψη αντί να υιοθέτει άκριτα ό,τι εισπράττει από το περιβάλλον του, είναι λιγότερο επιρρεπές στην αναπαραγωγή προκαταλήψεων, ρατσιστικών και σεξιστικών στάσεων, οι οποίες είναι εντελώς έξω από το πνεύμα της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Άλλες φορές τα παιδιά μπορεί να κάνουν «ανάλαφρες» επιλογές στο κουκλοθέατρο και να εμψυχώνουν τις κούκλες τους με χιουμοριστικό και διασκεδαστικό τρόπο. Αλλά το να βρίσκει κανείς τρόπους να ευχαριστιέται, να αποφορτίζεται από την κούραση, το άγχος και τα δυσάρεστα συναισθήματα και να προσθέτει νότες χαράς και αισιοδοξίας στην καθημερινότητα του, αποτελεί επίσης μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης⁵⁶.

4.9 ΗΜΑΣΚΑ

Η μάσκα, όπως και η κούκλα, μπορεί να αγοραστεί έτοιμη ή να κατασκευαστεί από τους μαθητές από ποικίλα υλικά όπως γυψόγαζα, χαρτί, πηλό. Μπορεί να είναι ουδέτερη

ή να αποτυπώνει μια συγκεκριμένη έκφραση προσώπου που παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο συναίσθημα. Κατά την Παπαθανασίου «φορώντας μια μάσκα αποκτάμε μια ξεχωριστή προσωπικότητα, που την ορίζει η μάσκα και όχι το πρόσωπό μας... πολλές φορές πίσω από μια μάσκα μπορεί να νιώσουμε πιο άνετα αλλά και οι άλλοι για τον ίδιο λόγο μπορεί να μας συμπεριφέρονται διαφορετικά.»⁵⁷

Αν είναι έτσι, η μάσκα δίνει το έναυσμα να σκεφτούν τα παιδιά πάνω στα χαρακτηριστικά της κάθε προσωπικότητας, της δικής τους, των συμμαθητών τους ή ενός επινοημένου ήρωα. Να σκεφτούν πώς το ίδιο άτομο μπορεί να φέρεται διαφορετικά με διαφορετικούς ανθρώπους και να κατανοήσουν το γιατί. Να αναρωτηθούν πάνω στη σχέση του φαίνεσθαι με το είναι, δηλαδή είναι πάντα κανείς αυτό που δείχνει η μάσκα του; Τέλος η μάσκα επειδή κρύβει το πρόσωπο, υποχρεώνει το παιδί να δώσει έμφαση στην αποκωδικοποίηση της γλώσσας του σώματος και των παραγλωσσικών στοιχείων της ομιλίας, βασική δεξιότητα για την κατανόηση των άλλων ανθρώπων αν λάβουμε υπόψη ότι το ενενήντα τρία τοις εκατό της διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι μη λεκτικό.⁵⁸

4.10 ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Ασκήσεις και παιχνίδια για τη Θεατρική Αγωγή υπάρχουν πάρα πολλά. Συνήθως χρησιμοποιούνται στην αρχή του μαθήματος εν είδη προθέρμανσης και εισαγωγής στο κύριο μέρος του μαθήματος. Ενεργοποιούν την ομάδα και με τον παιγνιώδη και ευχάριστο χαρακτήρα τους εξασφαλίζουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών. Η Άλκηστις τα εντάσσει στο στάδιο εισαγωγής στη δραματοποίηση και κατονομάζει μεταξύ άλλων ασκήσεις σώματος, ασκήσεις χεριών, ποδιών, ματιών, στόματος, συντονισμού, αποσυντονισμού, δημιουργικότητας, αισθητηριακές ασκήσεις, ασκήσεις συγκέντρωσης, χαλάρωσης, προσοχής, σιωπής, παρατηρητικότητας, μνήμης, ρυθμού, κινητικότητας, μίμησης, έκφρασης, μουσικής, ηχομιμητικής, ασκήσεις δυναμικού ομάδας, καθρέφτες, αυτοσχέδιες όπερες⁵⁹.

Ο Παπαδόπουλος υποστηρίζει πως «τα παιχνίδια και οι ασκήσεις ενισχύουν την εκφραστικότητα των συμμετεχόντων και το κλίμα επικοινωνίας στην ομάδα» και πέρα από τις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν, προσθέτει τις ασκήσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης, αναγνώρισης των συμμετεχόντων, φωνής, αναπνοής, μεταμορφώσεων και λεκτικών αυτοσχεδιασμών.⁶⁰

Τα παιχνίδια και οι ασκήσεις δίνουν αρκετές δυνατότητες σε ένα θεατροπαιδαγωγό που θέλει να ενισχύσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Το να εξεταστεί η

κάθε κατηγορία παιχνιδιών και ασκήσεων ξεχωριστά θα ήταν υπερβολικά αναλυτικό, ωστόσο γενικά μιλώντας, μπορούμε να πούμε πως βοηθούν και στην αυτοεπίγνωση και στο συντονισμό μέσα στην ομάδα και στην προσεκτική παρατήρηση και προσέγγιση του άλλου ως πρώτο βήμα για την κατανόηση του. Τα παιδιά εξασκούνται στον αυτοέλεγχο αλλά και το σεβασμό των ορίων των άλλων- αυτό στις μικρές ηλικίες μεταφράζεται σε κατανόηση στην πράξη ότι δε μπορούμε να καταφεύγουμε στη βία όταν θυμώνουμε με το συμπαίκτη μας, ούτε να παίζουμε με τρόπο που του γίνεται δυσάρεστος. Τέλος οι δραστηριότητες αυτής της κατηγορίας μαθαίνουν στα παιδιά ένα χρήσιμο τρόπο συναισθηματικής ρύθμισης. Δηλαδή ότι όταν είμαστε κακόκεφοι ή αγχωμένοι μπορούμε να χαλαρώσουμε και να φτιάξουμε τη διάθεση μας μέσα από την κίνηση, τις ευχάριστες δραστηριότητες και την επαφή με τους άλλους.

4.11 ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, αξίζει να γίνει μια σύντομη αναφορά στα παραμύθια. Ένα παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη Θεατρική Αγωγή ποικιλοτρόπως. Μπορεί να το αφηγηθεί είτε να το διαβάσει ο εκπαιδευτικός ή να το ανακαλύψει όλη η τάξη μαζί καθισμένη σε κύκλο, μέσα από τις σελίδες ενός εικονογραφημένου βιβλίου ή ακόμη κάποιες φορές να ακουστεί ηχογραφημένο. Μπορεί να δραματοποιηθεί ολόκληρο ή κάποιες σκηνές του, μπορεί να γίνει αφορμή για παιχνίδια, παγωμένες εικόνες ή σημείο αφετηρίας για μια ολόκληρη παράσταση.

Κατά τον Μπέτελχαϊμ τα παραμύθια «καθοδηγούν το παιδί να ανακαλύψει την ταυτότητα του και υποδεικνύουν τι εμπειρίες χρειάζεται για ν' αναπτυχτεί παραπέρα ο χαρακτήρας του» ⁶¹ Βέβαια ο Μπέτελχαϊμ δεν ενθαρρύνει τους ενήλικες να αποκαλύπτουν στα παιδιά το νόημα των συμβόλων, καθιστώντας συνειδητό το ασυνείδητο και καταστρέφοντας τη μαγεία της ιστορίας ⁶². Παρόλα αυτά, ο δάσκαλος μπορεί να προτείνει πολλές σωματικές δράσεις, εναλλακτικές καταλήξεις τις ιστορίας, μιμήσεις των ηρώων κ.τ.λ, που χωρίς να χρησιμοποιούν τη λεκτική ανάλυση, βοηθούν το παιδί να εσωτερικεύσει τα νοήματα του παραμυθιού που σχετίζονται με τη συναισθηματική του νοημοσύνη. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι το παραμύθι μπορεί να μιλήσει στο παιδί σε μια πανανθρώπινη και διαχρονική συμβολική γλώσσα, για όλα αυτά που πρέπει να μάθει να κάνει ώστε να ζήσει με πληρότητα, νόημα, ευτυχία και αρμονία με τους άλλους και τον κόσμο.

5. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ - ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Για να γίνει εναργέστερα κατανοητό το παραπάνω κεφάλαιο θα παρατεθούν κάποια παραδείγματα που δείχνουν πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι διάφορες μορφές και τεχνικές της Θεατρικής Αγωγής για να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Θα δούμε δηλαδή πώς ασκήσεις και δραστηριότητες που αποτελούν κοινό τόπο στα προγράμματα σπουδών και στα βιβλία που απευθύνονται σε δασκάλους θεάτρου και που χρησιμοποιούνται συχνά στην τάξη, μπορούν να διαμορφωθούν έτσι , ώστε να βοηθήσουν το σκοπό μας.

5.1 Παιχνίδια - ασκήσεις

Θα ξεκινήσουμε από τα παιχνίδια και τις ασκήσεις , με τα οποία συνήθως ξεκινά το μάθημα. Μια πολύ χρήσιμη, για το σκοπό που μας ενδιαφέρει, κατηγορία παιχνιδιών είναι τα παιχνίδια γνωριμίας. Κάποιοι θεατροπαιδαγωγοί χρησιμοποιούν τα παιχνίδια αυτά μόνο στις πρώτες συναντήσεις με τα παιδιά, κυρίως για να ακουστούν τα ονόματά τους και να αισθανθεί το καθένα τους μέλος της ομάδας. Στο πλαίσιο του δικού μας στόχου, μπορούμε με διάφορες παραλλαγές να εντάσσουμε παιχνίδια γνωριμίας στα μαθήματα όλης της χρονιάς.

Τη μια φορά μπορεί να ζητιέται από τους μαθητές να καθίσουν σε κύκλο και να πετάνε σε κάποιο συμμαθητή του ένα ελαφρό αντικείμενο (μπαλάκι, μικρό φρούτο, μικρό παιχνίδι κ.ο.κ). Αυτός που το πιάνει πρέπει να λέει το όνομά του, κάτι που του αρέσει και κάτι που δεν του αρέσει ή ένα μέρος που θα ήθελε να βρίσκεται και ένα που δε θα του άρεσε να βρίσκεται , ή ένα πράγμα που στο οποίο είναι καλός και ένα στο οποίο δυσκολεύεται ,ή ένα πράγμα που τον μαγεύει και ένα που τον φοβίζει - οι παραλλαγές είναι πολλές. Επίσης μπορούν να παρουσιάζουν ένα συμμαθητή τους αναφέροντας αντίστοιχες πληροφορίες. Με αυτά τα παιχνίδια τα παιδιά βοηθούνται να στρέψουν την προσοχή τους προς τα μέσα τους , να αναλύσουν τον εαυτό τους και να συνειδητοποιήσουν τα συναισθήματα τους(αυτοεπίγνωση) .Αντίστοιχα να παρατηρήσουν, να αναλύσουν και να κατανοήσουν τους άλλους όταν τους παρουσιάζουν (ενσυναίσθηση).

Πολύ χρήσιμες για να εξασκηθούν τα παιδιά να κατονομάζουν τα συναισθήματα είναι οι ασκήσεις έκφρασης. Αυτές παρουσιάζονται με τρόπο ανάλογο προς την

ηλικία των παιδιών. Σε μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού μπορεί να ζητηθεί να δείξουν με το πρόσωπό τους τη «φατσούλα» ή τη μάσκα της χαράς, της λύπης, του θυμού, της αηδίας και καθώς θα έχουν κατακτήσει τα βασικά να προχωρήσουμε στις εκφράσεις του προσώπου που φανερώνουν άγχος, ζήλεια, απογοήτευση, έκπληξη και άλλα πιο εξειδικευμένα συναισθήματα. Επίσης μπορούμε να τους περιγράψουμε μια κατάσταση και να τους ζητήσουμε να βρουν το συναίσθημα που δημιουργεί και να το αφήσουν να ζωγραφιστεί στο πρόσωπο τους. Τι νιώθουν όταν περιμένουν να γράψουν ένα απαιτητικό τεστ, όταν ανακαλύπτουν ότι κάποιος έσκισε την αγαπημένη τους ζωγραφιά, όταν πηγαίνουν στο κατάστημα παιχνιδιών και το παιχνίδι που θα αγόραζαν έχει τελειώσει και ατελείωτες άλλες οικείες στα παιδιά καταστάσεις.

Πολύ δημοφιλή είναι τα παιχνίδια καθρέφτες, όπου σε διάφορες παραλλαγές τα παιδιά πρέπει να αντιγράψουν με ακρίβεια τις κινήσεις του συμπαίκτη τους καθώς και τα παιχνίδια όπου πρέπει με κλειστά μάτια να αναγνωρίσουν τον συμπαίκτη από τη φωνή ή αγγίζοντας το πρόσωπο του. Τα παιχνίδια αυτά βοηθούν τα παιδιά να εξασκηθούν να παρατηρούν τους άλλους προσεκτικά, σαν ένα απαραίτητο πρώτο βήμα για την ενσυναίσθηση, δεδομένου ότι κανείς δε μπορεί να μπει στην θέση του άλλου αν τον προσπερνάει βιαστικά και δεν αποκωδικοποιεί σωστά τα μηνύματα που στέλνει με το λόγο, τη φωνή και το σώμα.

Χρήσιμα μπορεί επίσης να φανούν τα παιχνίδια εμπιστοσύνης. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το διαδομένο παιχνίδι του «τυφλού και του οδηγού του». Σε αυτό το παιχνίδι τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια, όπου ο ένας κλείνει τα μάτια του και ο άλλος πρέπει να τον καθοδηγήσει στο χώρο, προσέχοντας να μην τον αφήσει να συγκρουστεί με άλλα παιδιά και εν τέλει κάνοντας τον να νιώσει ασφάλεια. Εδώ φέρνουμε στη επιφάνεια αφενός το ζήτημα της εμπιστοσύνης στις ανθρώπινες σχέσεις και αφετέρου το θέμα του προσωπικού χώρου του καθενός και επομένως των προσωπικών ορίων.

Σε όλες τις άλλες κατηγορίες παιχνιδιών και ασκήσεων ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει στοιχεία που άπτονται της συναισθηματικής νοημοσύνης, χωρίς να επηρεάσει αρνητικά τους υπόλοιπους στόχους των παιχνιδιών, ούτε την ευθυμία που προσφέρουν στα παιδιά. Για παράδειγμα όταν παίζουμε το γνωστό παιχνίδι «γλύπτης και άγαλμα» όπου το ένα παιδί χρησιμοποιεί το υπάκουο σώμα ενός συμμαθητή του για να φτιάξει ένα άγαλμα που του προτείνει ο εμπυχωτής, αντί να ζητηθεί ένα άγαλμα γάτας ή ποδοσφαιριστή ή δασκάλου μπορεί να ζητηθεί μια βαριεστημένη

γάτα ,ένας ενθουσιασμένος ποδοσφαιριστής και ένας θυμωμένος δάσκαλος. Όταν «μεταμορφώνουμε» τα παιδιά σε πλάσματα του βυθού ή φαντάσματα, μπορούμε να προσθέσουμε ότι πλησιάζουν το ένα το άλλο για να γνωριστούν ή ότι είναι φαντάσματα που δεν τα παίζουν τα άλλα φαντασματάκια και είναι λυπημένα.

Όταν δοκιμάζουμε διάφορα «περπάτηματα» εκτός από περπάτημα σε ολισθηρό έδαφος, ή σε καυτή άμμο ή περπάτημα μωρού κ.τ.λ μπορούμε να δοκιμάσουμε και το περπάτημα αυτού που νομίζει πως είναι πιο σπουδαίος από τους άλλους, το περπάτημα αυτού που μόλις τον έδιωξαν από τη δουλειά του , το περπάτημα μέσα στο «δάσος της χαράς όπου όλοι είναι χαρούμενοι» και αμέτρητες άλλες εκδοχές που μπορεί να φανταστεί ο εμψυχωτής ή και να του δώσουν το έναυσμα τα ίδια τα παιδιά.

Όταν κάνουμε την άσκηση όπου δίνουμε στα παιδιά μια φράση και πρέπει να την εκφέρουν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, μπορούμε να ζητήσουμε για παράδειγμα να προφέρουν τη φράση «πήγαινε παιδί μου να παίξεις», θλιμμένα, κουρασμένα , φοβισμένα, χαρούμενα , φιλικά, εχθρικά κ.ο.κ .

Γενικά βέβαια, για να μην επέλθει κορεσμός στο ενδιαφέρον των παιδιών γύρω από τα συναισθήματα πρέπει να τηρείται το μέτρο και επίσης ο εκπαιδευτικός να επινοεί συνεχώς καινούριους τρόπους να παρουσιάζει τις ασκήσεις και να γοητεύει τα παιδιά.

5.2 Θεατρικό παιχνίδι - αυτοσχεδιασμός

Όσον αφορά το κυρίως μέρος του μαθήματος, παρουσιάζονται πολλές ευκαιρίες για να ενδυναμωθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Στα θεατρικά παιχνίδια , τις δραματοποιήσεις , τους αυτοσχεδιασμούς και τα θέματα που επεξεργαζόμαστε με τη βοήθεια των συμβάσεων που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο , πολύ συχνά δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εξασκηθούν να βρίσκουν δημιουργικές λύσεις σε διάφορες καταστάσεις που, αν και φανταστικές, μοιάζουν με την πραγματικότητα.

Όπως είδαμε το θεατρικό παιχνίδι κατευθύνεται περισσότερο από τα ίδια τα παιδιά, δεν προσχεδιάζεται. Αυτό όμως δε σημαίνει πως αν τα παιδιά για παράδειγμα παίζουν το πειρατικό καράβι, ο εμψυχωτής δε μπορεί να εισαγάγει και έναν πειρατή που του αρέσουν τα ταξίδια αλλά του λείπει και η μαμά του και δεν ξέρει τι να κάνει ή έναν βλοσυρό καπετάνιο που τους έχει εξοργίσει με τις συνεχείς διαταγές ή ένα μπουκάλι που περιέχει ένα γράμμα με τη φράση «να πας εκεί όπου χτυπάει η καρδιάς σου» και

τα παιδιά πρέπει να το ερμηνεύσουν κάπως. Επίσης μπορεί με την παρέμβαση του, να κάνει τα παιδιά να φτάσουν σε μια αντιδικία ή μια ανταρσία και να πρέπει να επιλέξουν αν θα γίνουν αμοιβαίες υποχωρήσεις και συμφωνίες για να λυθεί το πρόβλημα ή αν θα επικρατήσει το δίκιο του ισχυρότερου. Ακόμη πιο αποτελεσματικό όμως είναι να αδράξει τη στιγμή να δώσει «νότες» συναισθηματικής νοημοσύνης στο θεατρικό παιχνίδι, εκμεταλλευόμενος λόγια και δράσεις των ίδιων των παιδιών.

Οι αυτοσχεδιασμοί δίνουν πολύ μεγάλες δυνατότητες στο δάσκαλο του θεάτρου. Τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά μπορεί να αυτοσχεδιάσουν μόνο με κίνηση, τα μεγαλύτερα μπορεί να προσθέσουν και λόγο. Το σημαντικό είναι να είναι το θέμα του αυτοσχεδιασμού τέτοιο, που να τα κάνει να σκεφτούν πάνω στα θέματα που θέλουμε και στη συνέχεια μπορεί να ακολουθήσει και συζήτηση.

Αν ξεκινάμε δίνοντας θέματα αυτοσχεδιασμού, ανάμεσα στα οποία τα παιδιά επιλέγουν, ενδεικτικά μπορούμε να προτείνουμε: Η θεία έρχεται επίσκεψη, στον ένα αδερφό φέρνει δώρο ένα ωραίο παιχνίδι, στον άλλον ένα αδιάφορο ρούχο. Τι γίνεται μετά; (ζήλεια, αίσθημα αδικίας) Τρία παιδιά παίζουν μόνο τους στο σπίτι όταν ξαφνικά ακούγεται ένας παράξενος θόρυβος. Τι γίνεται μετά; (φόβος, ομαδική αντιμετώπιση προβλήματος). Ενώ ένα παιδί κάνει το πάρτι των γενεθλίων του, γίνεται διακοπή ρεύματος. Δε μπορούν ούτε μουσική να βάλουν, ούτε βλέπουν καλά - καλά ο ένας τον άλλον. Τι γίνεται μετά; (δημιουργικές λύσεις στα προβλήματα, αντιμετώπιση του απρόοπτου με θετικό τρόπο/ ευελιξία) Ένας φίλος μας έσπασε το πόδι του και βαριέται αφόρητα στο σπίτι. Αποφασίζουμε να του κάνουμε μια έκπληξη. Τι γίνεται μετά; (ενδιαφέρον για τους άλλους, αλληλεγγύη) Τα παιδιά κρύβουν από τη μητέρα τους ένα αδέσποτο ζώακι που έφεραν στο διαμέρισμα από το δρόμο και το έχουν συμπαθήσει. Αυτή όμως το ανακαλύπτει και γίνεται έξαλλη. Τι γίνεται μετά; (θυμός, απογοήτευση, διαχείριση συγκρούσεων).

Αν ξεκινάμε τον αυτοσχεδιασμό με ένασμα μια φράση με την οποία οι μαθητές πρέπει να αρχίσουν ή να τελειώσουν αυτό που θα παρουσιάσουν, τότε μπορούμε να προτείνουμε για φράσεις αρχής τα εξής: «αυτό που έκανες ήταν απαράδεκτο», «κοιτάξτε τι βρήκα, είκοσι ευρώ!», «μη τον χτυπήσεις, σε παρακαλώ». Για φράσεις τέλους: «επιτέλους πετύχαμε αυτό που θέλαμε», «λυπάμαι, δεν ήθελα να σε στεναχωρήσω», «άλλη φορά να κάνεις πιο προσεκτικά τη δουλειά σου». Οι φράσεις αυτές κλείνουν μέσα τους το σπόρο για να προκύψει ένας αυτοσχεδιασμός προς την κατεύθυνση που μας απασχολεί αλλά αυτό εξαρτάται και από την επιθυμία των ίδιων των παιδιών. Αν δεν υπάρχει εσωτερική ανάγκη να ασχοληθούν με σχέσεις και

συναισθήματα, θα δώσουν στο θέμα εντελώς άλλη κατεύθυνση, για παράδειγμα χιουμοριστική.

Αν ξεκινάμε τον αυτοσχεδιασμό με βάση ένα ερέθισμα, όπως μια μουσική ή ένα πίνακα ζωγραφικής και πάλι μπορούμε να επιλέξουμε πράγματα που να κινούνται σε περιοχές σχετικές με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η μουσική μπορεί να υποβάλει συναισθήματα, χαρά θλίψη, φόβο και τα παιδιά μπορούν να ερωτηθούν τι ακριβώς νιώθουν όταν ακούνε ένα συγκεκριμένο μουσικό κομμάτι. Μπορούμε να τα βοηθήσουμε να κατονομάσουν με ακρίβεια τα συναισθήματα τους και να προεκτείνουμε τη συζήτηση, ερωτώντας τα σε ποιές περιπτώσεις μπορεί κάποιος να αισθανθεί έτσι. Ή μπορούν να αυτοσχεδιάσουν κατευθείαν.

Παράδειγμα πίνακα ζωγραφικής που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεί το «Κοπέλα στο παράθυρο» του Γεώργιου Άβλιχου (1877), το οποίο τα παιδιά της πέμπτης και της έκτης τάξης του δημοτικού μπορούν να το παρατηρήσουν μέσα από τις σελίδες του βιβλίου τους (περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο Θεατρικής Αγωγής). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους αναθέσει να φτιάξουν και να παρουσιάσουν μια ιστορία με αφορμή αυτό τον πίνακα. Μπορεί να προηγηθεί συζήτηση και καταγισμός ιδεών: Πώς είναι η έκφραση του προσώπου της κοπέλας; Τι να νιώθει άραγε; Γιατί; Γιατί κοιτάζει έξω από το παράθυρο; Χρειάζεται ωστόσο προσοχή, να μην υποβάλουμε στα παιδιά να απαντήσουν αυτό που προσδοκά ο εκπαιδευτικός γιατί τότε χάνεται το νόημα της ελεύθερης έκφρασης.

Βέβαια ο εκπαιδευτικός, σε όλα τα σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη θέματα, πρέπει να αποφύγει το διδακτισμό γιατί τότε είναι πολύ πιθανό τα παιδιά να αδιαφορήσουν. Έτσι, απαιτείται παιδαγωγική μαεστρία ώστε όλα αυτά τα θέματα να περάσουν βιωματικά, εξ απαλών ονύχων και τα παιδιά να αισθάνονται ότι τα ανακαλύπτουν μόνο τους και όχι ότι «κατηχούνται».

Ακόμη πρέπει να είναι έτοιμος κανείς να ακούσει και απόψεις που δε συνάδουν με τη συναισθηματική νοημοσύνη ή που λέγονται επίτηδες για να προκαλέσουν. Για παράδειγμα κάποια παιδιά τρίτης δημοτικού προσπαθούσαν να βρουν μια λύση (και να τη δραματοποιήσουν στη συνέχεια) για το τι θα μπορούσε να κάνει το χρωματιστό ελεφαντάκι Έλμερ για να τον αποδέχονται οι άλλοι ελέφαντες, παρόλη τη διαφορετικότητα του (από το βιβλίο του Μακ Κι Έλμερ ο χρωματιστός ελέφαντας, εκδόσεις Πατάκη). Τότε, εντελώς αναπάντεχα, κάποιο κορίτσι απάντησε σοβαρά πως το ελεφαντάκι θα έπρεπε να αγοράσει μια βαφή μαλλιών και να βάψει τα μαλλιά του γκρι, για να γίνει όπως όλοι οι άλλοι! Εδώ ο θεατροπαιδαγωγός καλείται

να επιδείξει τη δική του υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη: Αφενός να μη χάσει την αυτοκυριαρχία του και χαλάσει το καλό κλίμα στην ομάδα κάνοντας κάποιον να αισθανθεί εκτός θέματος και πυροδοτώντας το γέλιο των συμμαθητών , αφετέρου να καθοδηγήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν πιο εποικοδομητικές συμπεριφορές και λύσεις.

5.3 Δραματοποίηση

Με το παράδειγμα όμως αυτό, περάσαμε στη δραματοποίηση. Μπορεί να δραματοποιηθεί ένα ποίημα , ένα τραγούδι, ένα παραμύθι, ένα μάθημα άλλου γνωστικού αντικειμένου και πολλά άλλα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η δυνατότητα να δραματοποιήσουν τα παιδιά ένα εναλλακτικό τέλος της ιστορίας, μια απάντηση σε ένα «τι θα γινόταν αν...» .Επί παραδείγματι –για να χρησιμοποιήσουμε παραδείγματα από ευρέως γνωστά παραμύθια- τι θα γινόταν αν η Χιονάτη αναγνώριζε το γεμάτο μίσος βλέμμα της «καλής γριούλας» που πουλούσε τα μήλα και δεν έτρωγε το δηλητηριασμένος μήλο; Τι θα γινόταν αν το ασχημόπαπο είχε γίνει φίλος έστω με ένα από τα παιδιά της πάπιας;

Επίσης μπορούν να δραματοποιηθούν παροιμίες και έτσι να κατανοήσουν τα παιδιά βαθύτερα τη σοφία που κρύβουν. Παροιμίες που μιλούν για θέματα που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι «ποιος είδε το θεό και δεν τον φοβήθηκε» , «τον ξεδιάντροπο τον φτύνανε κι αυτός έλεγε ψιχάλιζε», «σα θέλει η νύφη κι ο γαμπρός, τύφλα να ‘χει ο πεθερός», «δείξε μου το φίλο σου , να σου πω ποιος είσαι», «όποιος σκάβει το λάκκο του αλλουνού, πέφτει ο ίδιος μέσα», «μια στεναχώρια που μοιράζεται είναι μισή στεναχώρια» κ.α. Είναι καλό να διευκρινίζουμε στα παιδιά ότι πρέπει να δραματοποιήσουν όχι την κυριολεξία αλλά το νόημα της παροιμίας, παρουσιάζοντας μια δικής τους επινόησης, μικρή ιστορία ή σκηνή ,από την οποία να βγαίνει σα συμπέρασμα αυτό που λέει η παροιμία.

5.4 ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο , οι διάφορες τεχνικές ή συμβάσεις που μπορεί να χρησιμοποιηθούν στο θέατρο στην εκπαίδευση, είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο αν θέλουμε να ενισχύσουμε τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Θα αναφερθούν λοιπόν κάποια παραδείγματα με κάποιες από τις τεχνικές αυτές.

Παγωμένη εικόνα: Δουλεύοντας πάνω σε ένα σχέδιο μαθήματος πάνω στο ρώσικο

λαϊκό παραμύθι «Το πουλί της φωτιάς» μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να χωριστούν σε μικρές ομάδες και να παρουσιάσουν σε παγωμένη εικόνα (μόνο με τα σώματα τους ,χωρίς χρήση λόγου και ακίνητοι) μια σκηνή που να δείχνει μεγάλο μίσος ή μεγάλη αγάπη ή κάποιο άλλο έντονο συναίσθημα. Συνήθως τα παιδιά διαλέγουν και παρουσιάζουν, μια από τις πιο δυνατές σκηνές του παραμυθιού, όπου ο Ιβάν, η Τάσα, το άλογο και το πουλί της φωτιάς κοιμούνται και τους πλησιάζουν αθόρυβα τα αδέρφια του Ιβάν ,τυφλωμένα από τη ζήλια για να τον σκοτώσουν.

Ανίχνευση σκέψης: Αφού τα παιδιά έχουν παρουσιάσει την προηγούμενη παγωμένη εικόνα ο παιδαγωγός χτυπά το παιδί που παρίστανε τον Ιβάν απαλά στον ώμο και του ζητά να πει σε πρώτο πρόσωπο, τι σκέφτεται τη στιγμή που συμβαίνει αυτό που δείχνει η παγωμένη εικόνα. «Αυτό δεν το περίμενα», «τι τους έκανα και με μισούν τόσο;» , «πώς να ξεφύγω;» είναι μερικές από τις σκέψεις που συνήθως εκφράζουν τα παιδιά. Η ίδια διαδικασία γίνεται και με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας.

Διάδρομος της συνείδησης: Αφού με τα παιδιά έχουμε δουλέψει το θέμα του Δαβίδ και του Γολιάθ (διαθεματική προσέγγιση με αφετηρία το μάθημα των θρησκευτικών), ζητάμε από ένα παιδί να υποδυθεί το Δαβίδ ενώ οι συμμαθητές του σχηματίζουν δυο παράλληλες σειρές αφήνοντας ένα διάδρομο στη μέση. Καθώς το παιδί θα περνάει από το διάδρομο, τα παιδιά της μιας σειράς θα τον προτρέπουν να αναμετρηθεί με το Γολιάθ απαριθμώντας του λόγους για να το κάνει, ενώ τα παιδιά της άλλης σειράς θα τον αποτρέπουν με τα δικά τους επιχειρήματα. Οι φωνές αυτές αντιπροσωπεύουν τις εσωτερικές φωνές από τη συνείδηση του ήρωα και αφού τις λάβει όλες υπόψη, θα πάρει την τελική απόφασή του.

Ανακριτική καρέκλα: Εργαζόμαστε πάνω στο θέμα «ο Νίκος δε με κάλεσε στο πάρτι». Πρόκειται για μια οικεία στα παιδιά κατάσταση, όπου ένα παιδί που γιορτάζει τα γενέθλια του(ο Νίκος), καλεί κάποιους μόνο από τους συμμαθητές του στο σπίτι του, ενώ ένα παιδί που πίστευε ότι είναι φίλος με το Νίκο, δεν παίρνει προσκλητήριο και βιώνει έντονη ματαιώση. Για να κατανοήσουμε τα κίνητρα και τα συναισθήματα του καθενός από τους ήρωες, καθίζουμε τα παιδιά που τους υποδύονται στην «ανακριτική καρέκλα» και οι υπόλοιποι μαθητές ρωτάνε να μάθουν όλες τις πληροφορίες που τους χρειάζονται, για να βγάλουν σωστά συμπεράσματα και να προτείνουν λύσεις.

Ρόλος στον τοίχο: Ας πάρουμε για παράδειγμα ένα μάθημα με κεντρικό άξονα την ιστορία ενός παιδιού που γίνεται θύμα σχολικού εκφοβισμού. Μπορούμε να

ζωγραφίσουμε με τα παιδιά, σε χαρτί του μέτρου, τη φιγούρα του παιδιού και στη συνέχεια οι μαθητές να λένε τις ιδέες τους για το τι θα γράψουμε μέσα στο σκίτσο μας: τι νιώθει το παιδί ; θλίψη , μοναξιά , θυμό , ντροπή; Τι σκέφτεται ; Τι ονειρεύεται; Πώς είναι ο χαρακτήρας του; Ποια είναι η αγαπημένη του ασχολία με την οποία ξεχνάει τα προβλήματα του ;Από πού παίρνει δύναμη; Έξω από τη φιγούρα μπορούμε να γράψουμε τι σκέπτονται οι άλλοι για αυτόν .Παραδείγματος χάρη, η δασκάλα τον συμπαθεί, τα περισσότερα παιδιά τον θεωρούν δειλό , αδύναμο ,φοράει άσχημα ρούχα. Μπορούμε να γράψουμε και για τις εξωτερικές συνθήκες.

Θέατρο Φόρουμ: Ας πάρουμε για παράδειγμα ένα μάθημα που διερευνούμε το θέμα δικαιοσύνη –αδικία. Τα παιδιά μπορούν να ετοιμάσουν σε μικρές ομάδες κάποιες σκηνές όπου διαδραματίζεται μια αδικία. Ας πούμε ότι έδειξαν ένα οικείο τους θέμα, ότι έγινε μια ζημιά στο σχολείο, κάποιος έσπασε το τζάμι. Οι δάσκαλοι θέλουν να μάθουν τι έγινε. Οι ένοχοι προσπαθούν να κατηγορήσουν ένα παιδί μικρότερης τάξης, που από το φόβο του μήπως τον χτυπήσουν ή τον γελοιοποιήσουν, δε λέει τίποτε για να υπερασπιστεί τον εαυτό του παρά ακούει αμίλητο τις παρατηρήσεις του διευθυντή που έχει σκοπό να φωνάξει τη μητέρα του στο σχολείο. Αφού οι υπόλοιποι μαθητές δουν πρώτη φορά την ιστορία ,αυτή ξαναπαίζεται από την αρχή αλλά τώρα όποιος μαθητής θέλει μπορεί να σταματήσει τη δράση σε κάποιο σημείο και να πάρει αυτός το ρόλο κάποιου από τα πρόσωπα της ιστορίας και να παρουσιάσει μια άλλη εκδοχή, μια άλλη συμπεριφορά η οποία θα δώσει άλλη τροπή σε όλη την ιστορία. Ένα παιδί μπορεί να παίζει το φίλο που θα υπερασπιστεί το μικρό αγόρι και θα ρισκάρει να μπλέξει με τους μεγάλους για να αποκατασταθεί η δικαιοσύνη. Άλλος μαθητής μπορεί να προτιμήσει να προσθέσει μαχητικότητα και αυτοπεποίθηση στο μικρό ώστε να αντιμετωπίσει μόνος του τη δυσκολία κ.τ.λ.

Μανδύας του ειδικού: Ας υποθέσουμε ότι το θέμα μας είναι η κοινωνική ευθύνη και θέλουμε να παίζουμε κάτι που να έχει να κάνει με τη φροντίδα για το περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μπει στην αίθουσα κρατώντας ένα γράμμα, υποτίθεται από τους κατοίκους ενός νησιού. Οι μαθητές μπαίνουν σε ρόλο μιας ομάδας κορυφαίων ωκεανολόγων. Οι κάτοικοι του νησιού ζητούν τη βοήθεια τους επειδή εδώ και ένα μήνα δεν έχουν ψαρέψει ούτε ένα ψάρι .Κάτι περίεργο συμβαίνει... Τι δράση θα αναλάβει η ομάδα των ειδικών; Από αυτό το σημείο τα παιδιά θα χτίσουν το δράμα δουλεύοντας ομαδικά ,επιδεικνύοντας ευσυνειδησία, προσανατολισμένοι να πετύχουν το στόχο τους και να βοηθήσουν, εξασκούμενοι στην τέχνη της επικοινωνίας-

πράγματα που αποτελούν ζητούμενο για όποιον διακρίνεται από υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στα προηγούμενα κεφάλαια, αφού πρώτα εξετάστηκε η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και το περιεχόμενο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής ώστε να αποσαφηνιστεί το θεωρητικό υπόβαθρο, είχαμε στη ευκαιρία να δούμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι διάφορες μορφές ,τεχνικές και δραστηριότητες του μαθήματος να επιδράσουν στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών.

Στο ερώτημα που είχαμε θέσει από τον πρόλογο, δηλαδή αν υπάρχει σχέση μεταξύ Θεατρικής Αγωγής και ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών είδαμε ότι υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι η απάντηση είναι θετική. Αναλύθηκαν αρκετά διεξοδικά οι τεχνικές και οι δραστηριότητες του μαθήματος, μέσω των οποίων θα μπορούσε να γίνει μια πιο στοχευμένη παρέμβαση και παρατέθηκαν παραδείγματα για το πώς μπορεί να υλοποιηθεί στην πράξη κάτι τέτοιο.

Δυνητικά λοιπόν το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής που, όπως είδαμε, από τη φύση του ασχολείται με την έκφραση ,τη μίμηση, το συναίσθημα, το ρόλο, το «εγώ και το εσύ», μπορεί με τις κατάλληλες επιλογές και υποστήριξη του εκπαιδευτικού να υπηρετήσει το στόχο της ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Γεννάται ωστόσο εύλογα το ερώτημα πώς μπορεί κανείς να πραγματοποιήσει αυτές τις ιδέες στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και πώς μπορεί η προσπάθεια αυτή να μη έχει μεμονωμένο και περιστασιακό χαρακτήρα αλλά να είναι οργανωμένη και να έχει συνέχεια.

Είδαμε ότι τα αναλυτικά προγράμματα και οι οδηγοί σπουδών του Νέου Σχολείου για τη Θεατρική Αγωγή ορίζουν στόχους , προτείνουν δραστηριότητες, εκπαιδευτικό υλικό και προσεγγίσεις, ταυτόχρονα όμως αφήνουν μεγάλα περιθώρια επιλογής στον εκπαιδευτικό¹. Για παράδειγμα, όταν ορίζεται ως αναμενόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα « να αποδέχεται το παιδί τη διαφορετικότητα και να βρίσκει τρόπους συνύπαρξης με τον άλλο» ή «να εντάσσεται στην ομάδα, να αφήνει χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικεί τη θέση του μέσα σε αυτήν» , τότε ο δάσκαλος

του θεάτρου νομιμοποιείται να εντάξει στο μάθημα του πολλά στοιχεία προς την κατεύθυνση που μας ενδιαφέρει.

Θεωρητικά λοιπόν ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να προετοιμάσει ή να αναζητήσει έτοιμα σχέδια μαθήματος που να συνδυάζουν «το τερπνόν μετά του ωφελίμου». Δηλαδή μαθήματα που επιτρέπουν να αναπτυχθεί η τόσο προσφιλής στα παιδιά ατμόσφαιρα χαράς και παιχνιδιού ,που υπηρετούν όλους τους υπόλοιπους στόχους της Θεατρικής Αγωγής και παράλληλα προάγουν τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Υπάρχουν όμως μερικά εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν. Πρώτον δε γνωρίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Είναι βέβαια αυτονόητο πως ένας σύγχρονος παιδαγωγός γνωρίζει τι είναι αυτοαντίληψη, συναισθηματική ρύθμιση, ενσυναίσθηση κ.τ.λ και αν ερωτηθεί δε θα διαφωνήσει πως όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά για το παιδί . Αλλά το να μπορεί κανείς να σκεφτεί και να αναλύσει την αγωγή του παιδιού υπό το πρίσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης ,να λάβει υπόψη του τα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας προς αυτή την κατεύθυνση και να παραγάγει εκπαιδευτικό υλικό που να την προάγει, απαιτεί αν μη τι άλλο επιμόρφωση.

Η επιμόρφωση² μπορεί να πάρει πολλές μορφές: υπάρχει η εισαγωγική επιμόρφωση για τους νεοπροσληφθέντες και νεοδιόριστους, η επιμορφώσει που γίνονται από τους συμβούλους κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους , τα σεμινάρια ακόμη και η αυτοεπιμόρφωση μέσα από βιβλία και υλικό από σχετικά διαδικτυακά σαϊτ. Δεν είναι απαραίτητο να επινοηθεί κάτι παραπάνω από αυτά που ήδη προβλέπονται και που θα απαιτούσε πρόσθετο κόστος .Ήδη οργανώνονται από τα γραφεία πολιτιστικών θεμάτων των διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πολλά ενδιαφέροντα σεμινάρια με διάφορα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος θέματα³. Ήδη γίνονται ημερίδες από διάφορους φορείς και ενδοσχολικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών. Απλά πρέπει να γίνει η αρχή και να συμπεριληφθεί σε όλα αυτά η συναισθηματική νοημοσύνη και έπειτα να βρεθούν τα άτομα που θα λειτουργήσουν σαν πολλαπλασιαστές της νέας γνώσης.

Το ίδιο ισχύει και για το εκπαιδευτικό υλικό. Ευτυχώς ζούμε σε μια εποχή που το διαδίκτυο μας επιτρέπει, με ελάχιστη οικονομική επιβάρυνση , να μοιραζόμαστε εκπαιδευτικό υλικό , περιγραφές «καλών πρακτικών», φωτογραφίες, πληροφορίες για ηλεκτρονικές διευθύνσεις και βιβλιογραφία που αφορούν το θέμα που μας απασχολεί. Επομένως και στο θέμα του εκπαιδευτικού υλικού, χρειάζεται κυρίως πρωτοβουλία και οργάνωση ώστε να δημιουργηθεί μια βάση στην οποία θα έχουν πρόσβαση οι

ενδιαφερόμενοι. Το τελευταίο είναι πολύ βασικό γιατί οι θεατρολόγοι, που κατά κύριο λόγο διδάσκουν το μάθημα, είναι ,σύμφωνα με την έρευνα του Σωμαράκη, σε μεγάλο ποσοστό νέες εκπαιδευτικοί⁴, επομένως υποστηρικτικό υλικό και προτάσεις διδασκαλίας μπορούν να τους φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα (ειδικά αν λάβουμε υπόψη ότι δεν υπάρχει σύμβουλος Θεατρικής Αγωγής στον οποίο μπορούν να αποταθούν).

Επίσης είναι σημαντικό , μέσα από ομιλίες στα σχολεία και άρθρα σε δημοφιλείς ιστοτόπους για γονείς, να ενημερωθούν και οι γονείς των παιδιών για τα πολλαπλά οφέλη ενός υψηλού δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης για τα παιδιά τους και για το τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι για αυτό , ώστε τα μαθήματα του σχολείου και οι εμπειρίες στην οικογένεια να εναρμονίζονται. Όπως σχολιάζει η Πλατσίδου, ένας από τους λόγους που το βιβλίο του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη κέρδισε τόση δημοτικότητα, είναι ότι υποστήριξε πειστικά την ιδέα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με επαγγελματική και προσωπική επιτυχία, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι η εξυπνάδα και οι γνωστικές ικανότητες⁵. Και έκανε σαφές ότι δεν αποτελεί έμφυτο ταλέντο αλλά ικανότητα που μπορεί να διδαχτεί. Αυτά τα επιχειρήματα μπορούν να παρακινήσουν τους γονείς να ενδιαφερθούν για το θέμα και να μην εστιάζουν μόνο στις βαθμολογίες, αν θέλουν να δουν τα παιδιά τους να πετυχαίνουν στη ζωή και το επάγγελμα τους. Υπάρχουν και αρκετά σχετικά βιβλία στην ελληνική γλώσσα ,τα οποία απευθύνονται σε γονείς τα οποία μπορούν να προταθούν στους γονείς ή και να αποκτηθούν από τις δανειστικές βιβλιοθήκες των δήμων.

Άλλο εμπόδιο αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα⁶: Για τη Θεατρική Αγωγή είδαμε πως προβλέπεται από μια διδακτική ώρα την εβδομάδα σε κάθε τάξη .Συχνά υπάρχει στα σχολεία η λογική να παραδίδονται τις πρώτες ώρες τα λεγόμενα κύρια μαθήματα και για τις «ειδικότητες» να προτιμώνται οι τελευταίες ώρες, που είναι και οι μικρότερες. Έτσι ένα τμήμα μπορεί να κάνει Θεατρική Αγωγή τριάντα πέντε λεπτά την εβδομάδα. Αυτό δεν είναι αρκετό αν ο εκπαιδευτικός θέλει να κάνει μια πιο οργανωμένη και σύνθετη προσέγγιση, όπως περιγράφηκε. Βέβαια ένα μάθημα μπορεί να διακοπεί και να συνεχιστεί την επόμενη εβδομάδα αλλά όπως και να έχει, το διάστημα που μεσολαβεί είναι μεγάλο και ο ειρμός χάνεται. Γι' αυτό βλέπουμε στη έρευνα του Ιωακειμίδη ότι ένα μεγάλο ποσοστό θεατρολόγων αναφέρουν ότι έχουν πρόβλημα με το χρόνο και ότι μια διδακτική ώρα δεν επαρκεί για να ολοκληρωθεί το μάθημα⁷.

Ένα άλλο εμπόδιο σχετίζεται με τη νοοτροπία των μαθητών απέναντι τη Θεατρική Αγωγή, η οποία αντικατοπτρίζει πολλές φορές την αντίληψη των γονιών τους και κάποτε και των άλλων εκπαιδευτικών για το μάθημα. Αντιμετωπίζουν δηλαδή το μάθημα περισσότερο σαν ώρα παιχνιδιού παρά σα μάθημα καθεαυτό. Και αυτή η τάση απεικονίζεται στην έρευνα του Ιωακειμίδη⁸. Αυτό είναι θετικό στο βαθμό που δείχνει ότι οι μαθητές είναι ευνοϊκά διακείμενοι προς το μάθημα. Χρειάζεται όμως πολύ προσεκτικούς χειρισμούς από τον εκπαιδευτικό για να εξασφαλίσει τη συναίνεση τους σε δραστηριότητες που δεν προϋποθέτουν μόνο παιχνίδι.

Από την άλλη πλευρά ένα μάθημα όσο ευχάριστο και παιγνιώδες κι αν είναι προϋποθέτει και μια στοιχειώδη αυτοπειθαρχία και το σεβασμό κάποιων κανόνων μέσα στην τάξη. Κάποιες φορές είναι δύσκολο για τα μικρά παιδιά να βρουν τις ισορροπίες τους και να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους ενώ έχουν σηκωθεί από τα θρανία τους και παίζουν. Καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να εκτονώσουν την καταπιεσμένη φυσική τους ανάγκη για κίνηση και παιχνίδι και δεδομένου ότι το μάθημα συνήθως δε γίνεται σε ειδικό, άνετο χώρο αλλά μέσα στις σχολικές αίθουσες, τα παιδιά μπορεί να μην συμμορφώνονται με τις οδηγίες του δασκάλου, να προκαλούν υπερβολική φασαρία που ενοχλεί τις άλλες τάξεις ή και να κινδυνεύσουν να χτυπήσουν. Το ζητούμενο φυσικά δεν είναι ούτε να επικρατήσει χάος, ούτε να αναλωθεί ο χρόνος του μαθήματος σε παρατηρήσεις και φωνές.

Η διαχείριση αυτής τη κατάστασης αποτελεί πρόκληση για το θεατροπαιδαγωγό που θέλει να ενισχύσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών γιατί η αυτορρύθμιση, όπως είδαμε, είναι δεξιότητα άμεσα συνυφασμένη με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Είναι δηλαδή πολύ σημαντικό να βοηθήσει το παιδί να μάθει ενώ διεκδικεί το μερίδιό του στη χαρά και το παιχνίδι, ταυτόχρονα να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να σέβεται τους κανόνες της ομάδας και τα όρια των άλλων παιδιών και του εμψυχωτή. Ακόμη πιο σημαντικό είναι να συναινεί σε όλα αυτά το παιδί οικειοθελώς και από αγάπη για αυτό που γίνεται στο μάθημα και όχι από το φόβο του κακού βαθμού ή της επίπληξης από τους γονείς του, αν μάθουν πως παραφέρθηκε.

Στο σημείο αυτό μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει το αντεπιχείρημα ότι ο χρόνος που έχει ο δάσκαλος θεάτρου για να επιδράσει πάνω στη συμπεριφορά των μαθητών είναι ελάχιστος, επομένως είναι ουτοπικό να περιμένει κανείς αξιοσημείωτα αποτελέσματα προς αυτή την κατεύθυνση. Όμως, είδαμε στις έρευνες που παρατέθηκαν στο σχετικό κεφάλαιο της εργασίας, πως έχουν καταγραφεί πολλές

περιπτώσεις σχετικά σύντομων παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος, οι οποίες επέφεραν σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών. Ο Τσιάρας στο βιβλίο του «Η Θεατρική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο, Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση», περιγράφει αναλυτικά παραδείγματα αντιμετώπισης δύσκολων συμπεριφορών στη Θεατρική Αγωγή⁹. Ο χρόνος που έχει στα χέρια του ο δάσκαλος Θεατρικής Αγωγής για να αλληλοεπιδράσει με τους μαθητές του αντικειμενικά είναι περιορισμένος όμως ό,τι του λείπει σε ποσότητα μπορεί να το αντισταθμίσει σε ποιότητα. Εξάλλου μπορεί να έχει στη διάθεση του μόνο μια ώρα την εβδομάδα αλλά δεν τον πιέζει το αδυσώπητο «κυνήγι της ύλης» με τον τρόπο που συμβαίνει στα μαθηματικά ή στη γλώσσα για παράδειγμα.

Καλό θα ήταν οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει ήρεμο κλίμα στην τάξη ώστε να δουλέψει σωστά με τα παιδιά, να ενισχύονται από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου αλλά και από τους γονείς των παιδιών. Μια συζήτηση που θα κάνει ο δάσκαλος της τάξης με τους μαθητές του πάνω στο θέμα ή μια γεμάτη ενδιαφέρον επίσκεψη του διευθυντή στη αίθουσα την ώρα της Θεατρικής Αγωγής ή απλά το ενδιαφέρον του γονιού για την επίδοση του παιδιού του και σε αυτό το μάθημα, μπορούν να είναι πολύ ενισχυτικά.

Μιας που έγινε λόγος για τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου πρέπει να τονιστεί πως υπάρχουν μεγάλες δυνατότητες θεματικής προσέγγισης πολλών θεμάτων που άπτονται της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο δάσκαλος της Θεατρικής Αγωγής μπορεί να σχεδιάσει ένα μάθημα ξεκινώντας από ένα λογοτεχνικό κείμενο από το βιβλίο της γλώσσας ή του ανθολογίου, που θα δουλευτεί με το δάσκαλο της τάξης ή των αγγλικών ή από ένα τραγούδι που θα τους μάθει ο μουσικός και που μπορεί να έχει θέμα τα συναισθήματα, ένα δίλημμα, μια δυσκολία κ.τ.λ.

Μπορεί ακόμη να αναλάβει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα¹⁰, διάρκειας τριών ως έξι μηνών, με θεματολογία σχετική με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε συνεργασία με τους συναδέλφους του. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα είτε υπάγονται στα πολιτιστικά θέματα είτε στην αγωγή υγείας (υποβάλλονται στα αντίστοιχα γραφεία των διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) και μπορούν μεταξύ άλλων να έχουν θεματολογία σχετική με την κοινωνική - συναισθηματική ανάπτυξη, την πρόληψη των εξαρτήσεων και του σχολικού εκφοβισμού, την ανάπτυξη δεξιοτήτων για αντιμετώπιση του άγχους και του φόβου, τα διαπροσωπικά προβλήματα, τη διαφορετικότητα και πολλά άλλα, που αποτελούν την ουσία της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Επίσης υπάρχει το μάθημα της Σχολικής και Κοινωνικής ζωής¹¹ που διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου από το δάσκαλο της τάξης και που η στοχοθεσία του είναι πολύ κοντά στο πνεύμα της συναισθηματικής νοημοσύνης, παρόλο που ο όρος δεν αναφέρεται ρητά. Μια πρόταση είναι να ανατίθεται το μάθημα και στους δασκάλους Θεατρικής Αγωγής, οι οποίοι σε συνεργασία με το δάσκαλο και με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών, μπορούν να το μετατρέψουν από θεωρητικό σε βιωματικό μάθημα και να αυξήσουν έτσι το ενδιαφέρον των μαθητών και την αποτελεσματικότητα του μαθήματος.

Πάνω απ' όλα όμως ο δάσκαλος του θεάτρου θα πρέπει να αξιοποιεί τις δυνατότητες που του δίνει η δομή και το περιεχόμενο του ίδιου του μαθήματος. Να ακούει προσεκτικά, με αποδοχή και σεβασμό ότι του λένε τα παιδιά για τα συναισθήματα τους. Να τα παροτρύνει να δουλεύουν αρμονικά μέσα στην ομάδα, να διαχειρίζονται με κατανόηση και σεβασμό τη διαφορετική γνώμη, να κάνουν υποχωρήσεις και συμβιβασμούς για χάρη της ομάδας όταν το κρίνουν απαραίτητο αλλά να διακρίνουν τι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους ίδιους και επομένως μη διαπραγματεύσιμο. Δηλαδή μέσα από την ομαδική δουλειά στις ασκήσεις, τους αυτοσχεδιασμούς και τις δραματοποιήσεις ο εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να μάθουν πώς να αποτελούν μέρος μιας ομάδας χωρίς να χάσουν την αίσθηση του εαυτού τους και των ορίων τους, πώς να βρουν μια ισορροπία ανάμεσα στο «δούναι» και το «λαβείν», να αντιμετωπίζουν με ενσυναίσθηση τους άλλους και τις ανάγκες τους.

Παραδείγματος χάριν, πιθανώς να μη συμφωνούν με την ένταξη κάποιου μη δημοφιλούς ή πολύ ζωντανού συμμαθητή τους στην ομάδα τους αλλά ο δάσκαλος μπορεί να τους βοηθήσει να σκεφτούν πώς νιώθει το άλλο παιδί, να τους παροτρύνει να του δώσουν μια ευκαιρία και να του εξηγήσουν ποια συμπεριφορά του τους δυσκολεύει. Όσον αφορά την επιλογή του θέματος και τη διανομή των ρόλων, ο μαθητής ποτέ δεν πιέζεται να αναλάβει ρόλους που δεν κινούν το ενδιαφέρον του, ταυτόχρονα όμως προτρέπεται να βρει τρόπο να εναρμονίσει το ρόλο που επέλεξε και τον ευχαριστεί, με την πλοκή που συναποφάσισε η ομάδα. Επίσης κάποιο μέλος της ομάδας μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα δημιουργικό και εφευρετικό και οι άλλοι να εμπνέονται από τις ιδέες του, ακολουθώντας τις με ευχαρίστηση- σε άλλη περίπτωση όμως, μπορεί να φανεί στα άλλα μέλη αρχηγικός και να τους καταπιέζει επιβάλλοντας τη γνώμη του, οπότε οι μαθητές πρέπει να διαχειριστούν την κατάσταση.

Άλλες φορές είναι ο δάσκαλος που παίρνει μαθήματα συναισθηματικής νοημοσύνης από τους μαθητές του και αξίζει τον κόπο να ψάξει τρόπους να μην τα αφήσει να περάσουν απαρατήρητα. Επίσης καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός να αναρωτηθεί με ειλικρίνεια αν ο ίδιος διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και να προσπαθήσει συνειδητά να βελτιωθεί, όπου κρίνει πως υστερεί. Για μεγαλύτερη αντικειμενικότητα ιδανικό θα ήταν να κάνει ένα από τα τεστ μέτρησης, που αναφέρονται στο σχετικό κεφάλαιο.

Ο δάσκαλος της Θεατρικής Αγωγής μπορεί να πάρει ιδέες για δραστηριότητες για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών από σχετικά βιβλία και να τις προσαρμόσει στα δεδομένα και τα ζητούμενα του μαθήματος του. Πέρα από το υλικό του μαθήματος της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής που ήδη αναφέρθηκε, μπορεί να εμπνευστεί από δραστηριότητες από βιβλία όπως το «Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης»¹², το «Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο»¹³ και το «Ο κήπος των συναισθημάτων»¹⁴.

Άρα γίνεται φανερό πως τα θεμέλια για την όλη προσπάθεια υπάρχουν. Αυτό που χρειάζεται είναι να συστηματοποιηθεί η προσπάθεια, να συνδεθεί με τη θεωρία, να συνενωθούν όλες οι σχετικές πρωτοβουλίες κάτω από την ομπρέλα του όρου συναισθηματική νοημοσύνη και να αυξηθεί η γνώση και η αυτοπεποίθηση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών μέσα από την επιμόρφωση και την παροχή εκπαιδευτικού υλικού.

Από την άλλη η αυτοπεποίθηση και η επιθυμία των δασκάλων θεάτρου να καταπιάνονται συνειδητά και συστηματικά στο μάθημα τους με θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να μειωθεί από το φόβο μήπως απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις ψυχολογίας. Και βέβαια θα ήταν ανεύθυνο και αντιδεοντολογικό, ένας θεατρολόγος (όπως και κάθε άλλος εκπαιδευτικός) να παραστήσει τον ψυχολόγο και να επιχειρήσει να κάνει «διαγνώσεις» και θεραπευτικές παρεμβάσεις. Πρέπει λοιπόν να γίνει ξεκάθαρο ότι η ενασχόληση με τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχει καμία σχέση με κάτι τέτοιο: εδώ ο εκπαιδευτικός απλά βοηθά παιδιά να κατακτήσουν κάποιες δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν μεγαλώνοντας να είναι πιο υπεύθυνοι, επιτυχημένοι και ευτυχισμένοι άνθρωποι.

Ταυτόχρονα είναι καλό για τον εκπαιδευτικό, να υπάρχει η ασφάλεια ότι θα υπάρχει ένας ειδικός να συμβουλευτεί αν προκύψει οτιδήποτε που θα τον

προβληματίσει ή αν κάποιο παιδάκι παρουσιάζει έντονα προβλήματα συμπεριφοράς. Υπάρχουν τα ΚΕΔΔΥ¹⁵ που συνεργάζονται με τα σχολεία και που είναι στελεχωμένα με ψυχολόγους ,κοινωνικούς λειτουργούς κ.τ.λ αλλά λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας δε μπορούν πάντα να βοηθήσουν .Θα ήταν ευχής έργον να στελεχώνονταν οι σχολικές μονάδες με σχολικούς ψυχολόγους .

Παράλληλα με τις παραπάνω προτάσεις και συμπεράσματα, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι όσο και αν πιστεύουμε στην μεγάλη αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης, αντιλαμβανόμαστε και τα όρια της. Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί πανάκεια για όλες τις εντάσεις, τις κρίσεις, και τα ερωτηματικά του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Φιλοδοξούμε να βοηθήσουμε το παιδί να γίνει ένας ισορροπημένος ,καλλιεργημένος , ευαίσθητος και συνειδητοποιημένος άνθρωπος αλλά η προσπάθεια αυτή θα φέρει περισσότερους καρπούς αν υποστηρίζεται και από την οικογένεια , την κοινωνία και το σύνολο των εμπειριών του παιδιού στο σχολείο. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να οπλίζει τον άνθρωπο με αισιοδοξία, διεκδικητικότητα και ψυχική αντοχή ωστόσο δε μπορεί από μόνη της να εξασφαλίσει την ευτυχία όταν υπάρχουν τεράστια κοινωνικά προβλήματα, οικονομική εξαθλίωση, έλλειψη δημοκρατίας, καταστροφή του πλανήτη, πόλεμοι. Ως εκ τούτου, πιστεύουμε ότι η προσπάθεια για βελτίωση του εαυτού έχει νόημα μόνο στο πλαίσιο μιας ευρύτερης επιθυμίας και προσπάθειας για ένα καλύτερο, δικαιοότερο και ανθρωπινότερο κόσμο.

Το θέατρο και γενικότερα οι τέχνες στην εκπαίδευση, μπορούν όχι μόνο να επιτρέψουν στα παιδιά να ονειρεύονται τον κόσμο αυτό αλλά και να τα εμπνεύσει να αγωνιστούν για να τον δημιουργήσουν. Η αισιόδοξη αυτή προοπτική, με την οποία θα θέλαμε να τελειώσει η παρούσα εργασία, περιγράφεται εύγλωττα στο μήνυμα του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο την Εκπαίδευση, επ' ευκαιρία του εορτασμού της Παγκόσμιας Ημέρας για το Θέατρο την Εκπαίδευση το 2009: «...Η επιστημονική έρευνα σε παγκόσμιο επίπεδο διατηρεί ζωντανή την ελπίδα, όταν μας δείχνει πως η επαφή των νέων με τη θεατρική τέχνη μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια ενός τρόπου σκέψης που αντιμάχεται τη βία, την παραβίαση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και τις καταστροφικές πρακτικές. Μπορεί ν' αποτρέψει τη φαντασία από το να γίνει δύναμη ολέθρου και να βοηθήσει τους νέους να την αξιοποιήσουν ως δύναμη χαράς, αγάπης και δημιουργίας, ως πηγή ενίσχυσης της κριτικής σκέψης και ως μέσο διαλόγου για ένα καλύτερο κόσμο...»¹⁶.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συνέντευξη με τις θεατρολόγους – εκπαιδευτικούς Θεατρικής Αγωγής
Σπυριδούλα Μπιρπίλη, Χριστίνα Τζάτσου και Παναγιώτα Μποέμη

-Τι περιεχόμενο θα έδινες στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη;

Σ. Μπιρπίλη : Όταν κάποιος αναπτύσσει αυτές τις πλευρές του εαυτού του που τον κάνουν ικανό να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του, να μπορεί να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του. Πολύ σημαντική είναι και η έννοια της ενσυναίσθησης , να μπορεί να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου. Επίσης η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σχέση με την κοινωνική νοημοσύνη και την πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner.

Χ. Τζάτσου: Εγώ το εστιάζω περισσότερο στο να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα μας και με έναν απλό τρόπο να μπαίνουμε «στα παπούτσια του άλλου».

Ν. Μποέμη: Εκφράζω και αναγνωρίζω τα δικά μου συναισθήματα και των άλλων, καλλιεργώ την ενσυναίσθηση μου. Όσο καλύτερα κατανοεί κάποιος τον εαυτό του, τόσο ικανότερος γίνεται να κατανοήσει τους άλλους. Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες που οδηγούν σε συναισθηματική πληρότητα και όχι στην απόκτηση στεγνών πληροφοριών και γνώσεων.

- Θεωρείς ότι το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει στη σ.ν των μαθητών;

Σ. Μπιρπίλη : Σίγουρα μπορεί γιατί από τη φύση του είναι ένα μάθημα βιωματικό. Είναι το κατάλληλο μάθημα για να μπορέσει κάποιος να αισθανθεί τη θέση του άλλου, όχι μόνο θεωρητικά αλλά βιώνοντας την κατάσταση αυτή θεατρικά .

Χ. Τζάτσου: Συμφωνώ ότι μπορεί να επιδράσει, μέσω των τεχνικών του θεάτρου, της δραματοποίησης και κουκλοθεάτρου. Μέσα από το συμβολικό παιχνίδι το παιδί μπορεί να αναπαριστά πράγματα και να αναγνωρίζει συναισθήματα χωρίς να τα βιώνει αληθινά , που σε πολλές περιπτώσεις θα ήταν οδυνηρό.

Ν. Μποέμη: Οποσδήποτε γιατί διαμορφώνεται ένα πλαίσιο, όπου τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματα τους και παρέχει τα εργαλεία ώστε τα παιδιά να βρίσκουν τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων και επίλυσης των συγκρούσεων με δημιουργικό τρόπο.

-Πιστεύεις ότι θα βοηθούσε να υπάρχει μια επίσημη κατευθυντήριος προς αυτή την κατεύθυνση; Θα μπορούσε να βοηθήσει μια βάση δραστηριοτήτων και σχεδίων μαθημάτων θεατρικής αγωγής , ειδικά σχεδιασμένων ώστε να στοχεύουν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών;

Σ. Μπιρπίλη : Θα ήταν βολικό να υπάρχει μια πλατφόρμα με ιδέες δραστηριοτήτων αλλά να μην είναι πολύ καθοδηγητική ώστε να μην είναι δεσμευτική για τον εκπαιδευτικό. Είναι σημαντικό να μπορεί ο εκπαιδευτικός να αδράξει ένα γεγονός που συμβαίνει στην τάξη και να μπορεί να το αξιοποιήσει με ευελιξία.

Χ. Τζάτσου: Καλό είναι να υπάρχει ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να πατάει κάπου, να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των παιδιών που βγαίνουν στην επιφάνεια με ασφάλεια. Αν για παράδειγμα ένα παιδί βγάλει ένα συναίσθημα φόβου προς τον πατέρα του, που είναι μια ειδική περίπτωση και απαιτεί έναν προσεκτικό χειρισμό, να υπάρχει η βάση αυτή, η οποία να με βοηθήσει να το αξιοποιήσω με ασφάλεια και σωστούς χειρισμούς.

Ν. Μποέμη: Έχει σημασία όμως πια μορφή θα πάρει όλο αυτό και ποιοι άνθρωποι θα ήταν οι κατάλληλοι να το δημιουργήσουν. Δεν γνωρίζω αν ένα έντυπο υλικό θα ήταν αρκετό, σημαντική θα ήταν και μια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το ένα θα μπορούσε να λειτουργεί υποστηρικτικά για το άλλο. Να υπάρχουν άνθρωποι που θα έχουν τη γνώση να το υποστηρίξουν και μετά να βγει σε ένα πρόγραμμα που μπορεί να πάρει και έντυπη μορφή.

-Ποιοί είναι για σένα οι πιο σημαντικοί στόχοι του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής; Θεωρείς ότι επιτυγχάνονται στην πράξη; «Χωράει» μέσα σε αυτούς η έννοια της Σ.Ν;

Σ. Μπιρπίλη : Η δημιουργία πνεύματος ομάδας, ο σεβασμός που δείχνουμε ως θεατές και που σε γενικότερα πλαίσια μπορούμε να τον ορίσουμε ως σεβασμό προς τον άλλο. Σημαντική είναι και η έννοια την ενσυναίσθησης δηλαδή να μπαίνω στη θέση του άλλου και να βλέπω τα πράγματα από τη δική του σκοπιά. Όλα αυτά προφανώς έχουν σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Χ. Τζάτσου: Να αισθανθούν καλά με τον εαυτό τους , να γνωρίσουν το σώμα τους και να μάθουν να συγκεντρώνονται. Άλλοι στόχοι είναι να προάγει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα , την κοινωνικοποίηση ,τη συμμετοχή στην ομάδα. Επομένως «χωράει» στη θεατρική αγωγή η συναισθηματική νοημοσύνη. Δεν επιτυγχάνεται πάντοτε αλλά σε μεγάλο βαθμό.

Ν. Μποέμη: Για εμένα οι σημαντικότεροι στόχοι είναι η έκφραση, η αυτογνωσία, η συνεργασία των παιδιών, το να προάγει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα καθώς και το βίωμα ως μάθηση. Προφανώς αυτά συνδέονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη.

-Θυμάσαι κάποιο χαρακτηριστικό περιστατικό από την εμπειρία σου στην τάξη, όπου αισθάνθηκες ότι ένα παιδί βοηθήθηκε από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα που άπτεται της συναισθηματικής νοημοσύνης ή να βελτιώσει μια σχετική δεξιότητα του;

Σ. Μπιρπίλη : Όταν είχαμε δουλέψει με κλασσικά παραμύθια και είχαμε φτιάξει ένα δικό μας παραμύθι που λέγονταν «Λύκε, λύκε είσαι εδώ» όλα τα παιδιά είχαν πάρει ρόλους των «κακών» πρωταγωνιστών των παραμυθιών, προσπαθώντας μέσα από τους διαλόγους που είχαν φτιάξει να εξηγήσουν τη συμπεριφορά τους. Κάποιες βδομάδες αφού παρουσιάστηκε η παράσταση, ένα παιδί που την είχε παρακολουθήσει, έγινε μάρτυρας ενός περιστατικού στην αυλή , όπου κάποιο παιδί φέρθηκε επιθετικά σε κάποιο άλλο. Ήρθε τότε και είπε ότι το επιθετικό παιδί δε φταίει για αυτό που κάνει, δίνοντας παραδείγματα μέσα από την παράσταση. Εξήγησε ότι αν στο παιδί-θύτη είχαν φερθεί καλύτερα, τότε κι εκείνο θα έδειχνε μια καλύτερη συμπεριφορά Άρα βλέπουμε πως ο μαθητής μέσα από την παράσταση είχε αφομοιώσει κάποια μηνύματα.

Χ. Τζάτσου: Πέρυσι εκπόνησα ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας με θέμα τα συναισθήματα, στην πρώτη δημοτικού. Ασχοληθήκαμε με τα τέσσερα βασικά συναισθήματα, που είναι λύπη, χαρά, θυμός και φόβος .Το πρώτο βήμα ήταν να κατονομάσουν τα παιδιά τα συναισθήματα τους μέσα από παιχνίδια. Είχαμε φτιάξει ατομικά επιτραπέζια ρολόγια που στη θέση των αριθμών είχαν προσωπάκια με εκφράσεις που αντιπροσώπευαν κάποιο από τα βασικά συναισθήματα. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο του, αν προέκυπτε ένα συναίσθημα π.χ στενοχώρια για κάτι που δεν πήγε καλά, το παιδί γυρνούσε το δείκτη στο συναίσθημα που ένιωθε. Όταν το συναίσθημα του ήταν αρνητικά φορτισμένο, όπως ο θυμός, έπρεπε να βρει γιατί θύμωσε κι ένα τρόπο να το διαχειριστεί. Όταν θύμωνε κάποιο παιδί, χρησιμοποιούσαμε κάποιες τεχνικές όπως να μετρήσει αργά ως το δέκα .Μετά οι εμπλεκόμενοι κάθονταν σε δυο καρέκλες και μέσα από το διάλογο μπορούσε η παρεξήγηση να λυθεί γρήγορα κι αποτελεσματικά. Είχαμε κατασκευάσει και τα φαναράκια του θυμού (φωτεινοί σηματοδότες) των οποίων τα τρία χρώματα αντιστοιχούσαν το κόκκινο στο θυμό, με το πορτοκαλί προσπαθώ να εξηγήσω και με το πράσινο έχω λύσει την παρεξήγηση και μπορώ να συνεχίσω τη μέρα μου. Πολλές φορές

με αυτή την τεχνική αντιμετωπίσαμε το συνηθισμένο πρόβλημα όπου ένα παιδί κοροϊδεύει το άλλο. Επίσης δουλέψαμε με το «Νησί των συναισθημάτων» του Χατζηδάκη το οποίο το δραματοποιήσαμε και το κάναμε και animation.

N. Μποέμη: Εγώ πάλι θεωρώ ότι η θεατρική αγωγή δεν έχει τόσο άμεσα αποτελέσματα αλλά πιο έμμεσα και μακροπρόθεσμα. Δηλαδή μπορεί να υπάρξει μια περίπτωση διαχείρισης σύγκρουσης αλλά το πώς το εισπράττει κάθε παιδί εκείνη την ώρα δεν έχουμε τον τρόπο και το χρόνο να το αποτιμήσουμε με ακρίβεια. Κάθε παιδί είναι διαφορετική προσωπικότητα και θέλει και τη ζύμωση του. Δεν μπορούμε να αγνοούμε και το κοινωνικό κομμάτι. Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σχέση με τη γενικότερη κοινωνική κατάσταση του παιδιού. Στο κοινωνικό κομμάτι μέσω του μαθήματός μας ,μόνο ένα λιθαράκι μπορούμε να προσθέσουμε, δεν είμαστε παρά μια συνιστώσα. Και αυτό πολύ σημαντικό είναι αλλά ας μην υπερβάλουμε στις προσδοκίες μας. Η χαρά που νιώθουν τα παιδιά όταν κάνουν αυτό το μάθημα επίσης δεν είναι αμελητέα γιατί σημαίνει ότι έχουν ανοιχτεί και βγάζουν συναισθήματα προς το άτομο μας.

-Ποια αντιξοότητες θεωρείς ότι μπορεί να δυσκολέψουν ένα δάσκαλο του θεάτρου να προχωρήσει πέρα από τα εσκαμμένα;

Σ. Μπιρπίλη : Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών και οι λίγες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος. Όλα τα υπόλοιπα λύνονται.

X. Τζιάτσου: Μια σημαντική δυσκολία έχει να κάνει με το επίπεδο καλλιέργειας των παιδιών. Όταν ένα παιδί έχει ήδη δουλέψει αρκετά με το θεατρικό παιχνίδι και έχει ήδη μπει σε μια σειρά τότε έχει κατακτήσει ένα κώδικα επικοινωνίας και μπορείς ευκολότερα να προχωρήσεις και σε κάτι πιο σύνθετο. Με τα χρόνια της εμπειρίας μπορείς να κατανοήσεις τον κώδικα επικοινωνίας τους. Σε μεγαλύτερες τάξεις μπορεί να κάνει κανείς και ένα παιχνίδι που να έχει μεγαλύτερες απαιτήσεις και να εμπλέκει και τέτοια ψυχολογικά ζητήματα. Πρόβλημα είναι ότι τα παιδιά, ίσως και σε παρενέργεια της υπέρμετρης χρήσης των υπολογιστών, δεν έχουν μάθει να δομούν σωστά μια ιστορία με αρχή μέση και τέλος και να φτιάχνουν ένα αυτοσχεδιασμό, αυτό το κενό προσπαθώ να το καλύψω βάζοντας τους αναγκαστικά κάτι πιο απλό, ένα δοσμένο μύθο που να παρέχει την αφηγηματική δομή και αφού το συνηθίσουν αυτό, τότε πάμε σε κάτι δυσκολότερο .

N. Μποέμη: Οι λίγες ώρες διδασκαλίας. Νιώθω ότι ακόμη και «δύσκολες» ομάδες μαθητών θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν αν είχαμε τον χρόνο.

-Ποια χαρακτηριστικά και ικανότητες θεωρείς ότι πρέπει να έχει ο ίδιος ο θεατροπαιδαγωγός ,ώστε να δικαιούται να κάνει λόγο για συναισθηματική νοημοσύνη και να μην συμβεί κατά το ρητό «δάσκαλε που δίδασκες...»

Σ. Μπιρπίλη : Να είναι ειλικρινής , να μπορεί να μπει στη θέση των μαθητών , να πιάνει το σφυγμό της ομάδας και να μην έχει άκαμπτο πρόγραμμα. Να είναι ευέλικτος και να εξελίσσει και να αλλάζει το υλικό του.

Χ. Τζάτσου: Να αναγνωρίζει ο ίδιος τα συναισθήματα του , να αναγνωρίζει τα συναισθήματα και τις ανάγκες των παιδιών ώστε να καθορίζει το πρόγραμμα διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των παιδιών και όχι τις δικές του. Καλύτερα κάτι απλούστερο που τους αρέσει και μέσα από αυτό να εξοικειωθούν με τα απαραίτητα θεατρικά στοιχεία, παρά να τα ζορίζεις να κάνουν πιο απαιτητικό για το οποίο να μην είναι έτοιμα και να αδιαφορήσουν.

Ν. Μποέμη: Εγώ δε μπορώ να φανταστώ ένα δάσκαλο θεάτρου ή γενικά ένα παιδαγωγό που να μην έχει ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση. Η σύγχρονη παιδαγωγική έχει αφήσει πίσω τον τύπο παιδαγωγού που εστιάζει μόνο στο γνωστικό κομμάτι .

-Ποιο νομίζεις ότι είναι το μέλλον του μαθήματος της θεατρικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Σ. Μπιρπίλη : Πιστεύω πως θα μείνει όπως είναι , θέλω να είμαι αισιόδοξη ότι σίγουρα θα συνεχίσει και ότι ίσως οι ιθύνοντες να αποφασίσουν να αυξήσουν τις ώρες του στο δημοτικό. Καλό θα ήταν να μπει και στο γυμνάσιο.

Χ. Τζάτσου: Πιστεύω ότι θα υπάρχει πάντα γιατί είναι πρωταρχική ανάγκη του παιδιού το συμβολικό παιχνίδι και η αξιοποίηση του τα βοηθά πολύ να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους .Βέβαια και να μην υπάρχει θεατρική αγωγή με κάποιο τρόπο πάντα θα γίνεται το συμβολικό παιχνίδι. Αυτό που δίνει η θεατρική αγωγή είναι ότι αυτό το μιμητικό ένστικτο που έχουμε από τη φύση μας, το βάζει σε μια νέα βάση και το εξελίσσει.

Ν. Μποέμη: Το μέλλον το βλέπω χαλεπό, οι καιροί δυσκολεύουν... δεν είμαστε μόνοι μας αλλά βρισκόμαστε σε μια μικρογραφία της κοινωνίας - το σχολείο- όμως οι συλλογικές διαδικασίες όσο πάνε συρρικνώνονται... Όσοι πιστεύουμε στην αξία του θεάτρου στην εκπαίδευση, θα το παλέψουμε. Αλλά δεν ξέρω πόσο μακριά μπορούμε να πάμε μόνο με τις δικές μας δυνάμεις.

-Συμφωνείς με την άποψη ότι η ενασχόληση με θέματα που άπτονται της ψυχικής σφαίρας του παιδιού, θα μπορούσε να προσδώσει κύρος στο μάθημα της θεατρικής αγωγής;

Σ. Μπιρπίλη : Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να στηρίξει ένα αίτημα δικό μας να υπάρχουν περισσότερες ώρες για το μάθημα, αλλά από και πέρα το κύρος το δίνει στο μάθημα πρώτον η αγάπη των μαθητών και δεύτερον ο τρόπος με τον οποίο το κάνει ο δάσκαλος.

Χ. Τζάτσου: Το μάθημα έχει κύρος από μόνο του και δε χρειάζεται να του το προσδώσει κάτι άλλο. Όπως είπα προηγουμένως χτίζει πάνω στο φυσικό ένστικτο του παιδιού και αυτό από μόνο του είναι αρκετά σημαντικό για να μη χρειάζεται άλλα στηρίγματα.

Ν. Μποέμη: Νομίζω να μην ποντάρουμε σε αυτό γιατί δε μπορεί να διαχωριστεί από τους ευρύτερους στόχους του μαθήματος. Αμφιβάλλω αν οι θεατρολόγοι είμαστε εφοδιασμένοι να βάλουμε άμεσους ψυχολογικούς στόχους, καλύτερα έμμεσα , παράλληλα.

- Πιστεύεις ότι η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορεί να προκύψουν στη τάξη μπορεί να έχει κάποια επίδραση στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών;

Σ. Μπιρπίλη : Ναι, γιατί το παράδειγμα είναι το παν .Αν μπορέσεις να επιβάλεις την πειθαρχία μέσα από τη συζήτηση και δώσεις να καταλάβει στο παιδί ότι το κατανοείς, τότε κι εκείνο θα αρχίσει να φέρεται διαφορετικά. Βέβαια η πειθαρχία να επιβάλλεται όταν τα πράγματα ξεφεύγουν από τον έλεγχο όχι όμως σε καθημερινή βάση. Αξιολογούμε σε ποια προβλήματα συμπεριφοράς θα δώσουμε σημασία και δεν εμμένουμε σε πράγματα που αποδίδονται απλά στην φύση των παιδιών. Επιμένουμε σε θέματα επαναλαμβανόμενα και αυξημένης βαρύτητας.

Χ. Τζάτσου: Δεν είμαι ούτε υπέρ των αμοιβών, ούτε υπέρ των τιμωριών. Ξεκινώ από το γεγονός ότι μπαίνω μέσα στην τάξη ως ενήλικας που ήρθα να εργαστώ αλλά και να παίξω μαζί τους. Τους εξηγώ λοιπόν ότι για να παίξουμε πρέπει να επικοινωνήσουμε και η επικοινωνία προϋποθέτει κάποιους κανόνες για να μπορέσουμε να λειτουργήσουμε ,εξηγώ με λόγια .Βέβαια πρέπει να διευκρινίσω ότι στη θεατρική αγωγή δε πρέπει να βασιζόμαστε μόνο στο λόγο γιατί ένα παιδί για του χ,ψ λόγους μπορεί ποτέ σαν μη σου πει πως αισθάνεται αλλά να βρει έναν άλλο τρόπο να το δείξει. Γενικά ξεκινώ με το να τους δείξω ότι τους σέβομαι σαν οντότητες , όχι γιατί είμαι δασκάλα τους ή γιατί είμαι μεγαλύτερη τους. Εφόσον ξεκινάμε από το σεβασμό, είναι το παράδειγμα μου που θα τους ωθήσει να φερθούν ανάλογα - με σεβασμό, κατανόηση και ταυτόχρονα οριοθέτηση.

Ν. Μποέμη: Οπωσδήποτε, και όχι απαραίτητα μόνο στο μάθημα του θεάτρου. Το

σχολείο είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται μέσα από τις διαδικασίες της σχολικής καθημερινότητας και το σχολείο οφείλει να δείχνει το δρόμο ώστε να διαχειρίζονται τα παιδιά τις συγκρούσεις σε πνεύμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού. Η οριοθέτηση μακροπρόθεσμα μπορεί να έχει αποτελέσματα, αλλά ας μην ξεχνάμε ότι και από το χάος μπορεί να έρθει η τάξη. Αφήνεις τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα έστω κι αν στην αρχή δείχνει σαν αταξία και έμμεσα και σιγά σιγά από αυτό έρχεται η τάξη. Χρησιμοποιούμε τόσο λεκτικές επισημάνσεις όσο και επισημάνσεις μέσω του παραδείγματος μας. Λειτουργώ περισσότερο ως εμπυχωτής παρά ως δάσκαλος.

-Σου έρχονται στο νου κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες της θεατρικής αγωγής που θα μπορούσαν να βοηθήσουν προς τη κατεύθυνση που συζητάμε;

Σ. Μπιρπίλη : Για την ενσυναίσθηση θα βοηθούσε ιδιαίτερα η τεχνική της ανακριτικής καρέκλας, βρίσκουμε τα κίνητρα του άλλου και γιατί έφτασε όπου έφτασε. Σε πιο μεγάλα παιδιά θα μπορούσε να βοηθήσει και το θέατρο της αγοράς, ο διάδρομος της συνείδησης. Με την ανακριτική καρέκλα είχαμε κάνει μια δουλειά με κεντρικό άξονα ένα παιδί, τον Ο. που ήταν πολύ απομονωμένο και που δεν έβρισκε καν ζευγάρι στα παιχνίδια γιατί δεν τον διάλεγε κανένας. Κάποια στιγμή είπε μόνος του ότι είναι ένας φυλακισμένος της Νέας Υόρκης που το έσκασε από τη φυλακή, ξεκίνησαν να παίρνουν και οι άλλοι ρόλους και τον Ο. τον έβαλαν στην ανακριτική καρέκλα. Ετοιμάστηκε μια ιστορία όπου εξερευνήσαμε γιατί κανείς δε θέλει αυτόν τον άνθρωπο. Τελικά βγήκε το συμπέρασμα πως κατέληξε στη φυλακή γιατί όσο ήταν έξω δεν τον ήθελε κανένας, για αυτό από παιδί ανέπτυξε αντικοινωνική συμπεριφορά. Έμμεσα πέρασε στα παιδιά ότι ένα άτομο που δέχεται από παιδί απόρριψη μπορεί να μην έχει καλή εξέλιξη.

Χ. Τζάτσου: Το συμβολικό θεατρικό παιχνίδι, όπου αναπαριστούμε καταστάσεις από την καθημερινότητα μας και όχι μόνο. Το κουκλοθέατρο, όπου μιλάμε διάμεσου της κούκλας, όχι σα να είμαστε ο εαυτό μας και αυτό μας δίνει ασφάλεια, μπορούμε να πούμε περισσότερα πράγματα. Η ζωγραφική αναπαράσταση όσων διαδραματίστηκαν που έπεται των δραστηριοτήτων και τη θεωρώ πολύ σημαντική.

Ν. Μποέμη: Το θέατρο εικόνων, όπου αποτυπώνεις με το σώμα σου συναισθήματα και σχέσεις. Το θεωρώ καλύτερο εργαλείο γιατί τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει ακόμα το επίπεδο διαχείρισης του λόγου ώστε να εκφράσουν λεκτικά όλα αυτά που αισθάνονται ενώ το σώμα συμπυκνώνει τα συναισθήματα. Υπάρχει μια δυναμική και έχει μια διαφορετική πορεία στον τρόπο που βγάζει τα συναισθήματα. Ο λόγος συνοδεύει και

ακολουθεί την εικόνα

-Θα μπορούσες να κατονομάσεις τα τρία βασικότερα χαρακτηριστικά – δεξιότητες που μπορεί να βοηθήσουν ένα παιδί να εξελιχτεί σε επιτυχημένο και ευτυχισμένο ενήλικα ;

Σ. Μπιρπίλη : Σεβασμός προς τον εαυτό μας και τους άλλους , ενσυναίσθηση, ειλικρίνεια προς τον εαυτό μας και προς τους άλλους επίσης.

Χ. Τζάτσου: Να γνωρίζει και να αποδέχεται τον εαυτό του με τα θετικά και τα αρνητικά του και να μπορεί να συνεργάζεται με τους γύρω του.

Ν. Μποέμη: Διαχείριση συγκρούσεων, αυτογνωσία, δημιουργικότητα.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Ιωακειμίδης, Π. (2003). Δραματοποίηση και Θεατρικό παιχνίδι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στη σχολική τάξη Ρέθυμνο : μεταπτυχιακή εργασία στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/4/3/4/metadata-dlib-2003ioakeimidis.tkl#>, προσπέλαση 1.06.2014, σελ. 62.
2. Σίμψη, Α. (2004). Θεατρική Αγωγή και βαθμός αυτοαντίληψης των μαθητών της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου, Ρέθυμνο : μεταπτυχιακή εργασία στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/5/a/a/metadata-dlib-2004simpsi.tkl> προσπέλαση 5.07.2014, σελ 70.
3. Bolton, G. (2007). “A history of Drama Education: a search for substance.” *International handbook of research in arts education*. Springer Netherlands, 2007. 45-66.
4. Δανασσής – Αφεντάκης, Α. (1993). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική , τόμος Β΄*, Αθήνα: Δέσποινα Μαυρομμάτη, 99 -192.
5. Λαγός, Δ. (2005). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη , σημειώσεις διδασκαλίας , Ε.Κ.Π.Α*, Αθήνα: χ.ε, σελ 56 -58 .
6. Jackson, A., *Archives of an educational drama pioneer: a survey of the Peter Slade collection in the John Rylands university library of Manchester* ,153 – 157, <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=peter%20slade%20drama%20in%20>, προσπέλαση 1 Ιουνίου 2014.
7. Bolton, G. (ό.π.), σελ 51.
8. Αναλυτικότερα για το ψυχόδραμα βλέπε: Karp, M., *What is psychodrama: An Introduction to psychodrama*, http://psychodramainstitute.gr/dramarticle/What_is_Psychodrama_English.doc, προσπέλαση 10 Ιουνίου 2014.
9. Αναλυτικότερα για τη δραματοθεραπεία βλέπε: Κρασανάκης, Σ. (2004). “Δραματοθεραπευτική εισ-αγωγή” (pp. 49-62). Presented at the Η τέχνη ως μέσον θεραπευτικής αγωγής. <http://hdl.handle.net/10442/1720>, προσπέλαση 10 Μαΐου 2014.
10. Brooks, L. M. (1993). “Harmony in space: a perspective on the work of Rudolf Laban”. *Journal of aesthetic education*, 29-41.

11. Bolton, G. (ό.π.), σελ.53-54.
12. Παπαδόπουλος, Σ.(2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σελ 31.
- 13.Περισσότερα για τη δουλειά του Μεγιερχολντ βλέπε :
Μέγιερχολντ, Β.Ε. (1982). *Κείμενα για το θέατρο*, μετάφραση Βογιάζος, Α. Αθήνα : Ιθάκη.
14. Στανισλάβσκι, Κ. (1977). *Πλάθοντας ένα ρόλο*, (μτφ. Νίκα Αγγ.), Αθήνα: Γκόνης
15. Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σελ 30- 31.
16. Spolin,V. (1986). *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*, Evanston: Northwestern University Press.
17. Bolton, G. (ό.π.), σελ 52
18. Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, Washington: National Education Association.
19. Edmiston, B. (2007). *The 'Mantle of the Expert' approach to education..*
<http://people.ehe.osu.edu/bedmiston/files/2011/11/The-MoE-Approach-to-Education.pdf>, προσπέλαση 8 Μαΐου 2014.
- 20 . Bolton, G. (ό.π.), σελ 57.
21. Benett, S. , (2007). *Drama/theatre & education in Europe- A report Part I, "United Kingdom"*, Αθήνα: Hellenic Theatre/Drama & Education Network, σελ. 93 - 96.
22. Boal , A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*, London and New York : Routledge.
23. Ζώνιου , Χ., (2003., “Το θέατρο του καταπιεσμένου”, *Περιοδικό Εκπαίδευση και Θέατρο*,4, σελ.1-4.
24. Benett, S. ” (2007). *Drama/theatre & education in europe- A reportPart I, "United Kingdom"*, Αθήνα: Hellenic Theatre/Drama & Education Network, σελ. 93 -9.6
25. Μαυρίδου ,Ε., *Η καθιέρωση των Σχολικών γιορτών στο Δημοτικό Σχολείο – Ιστορικό διάγραμμα (19ος και 20ος αιώνες)*
<http://theodoregrammatas.com/2010/07/12/%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CE%B9%CE%AD%CF%81%CF%89%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CE%B3%CE%B9%CE%BF%CF%81%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%B4/> προσπέλαση 7 Ιουνίου 2014

26. Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σελ.32.
27. Ρώτας, Β.(1990). *Θέατρο για παιδιά*. Αθήνα: Μπούρας.
28. Μερκούρη, Ν. (2011). “*Θέατρο στην εκπαίδευση*”, <http://archive.avgi.gr/ArticleActions/show.action?articleID=619057>, προσπέλαση 2.07.2014.
29. Μερκούρη, Ν.(ό.π.).
30. ΥΠ.Ε.Π.Θ.(1993). *Θεατρική Αγωγή 1 ,Βιβλίο για το δάσκαλο*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
31. Κουρετζής Λ.(1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα: Καστανιώτη, σελ.42-43
32. Πρόγραμμα Μελίνα , <http://www.prmelina.gr/home.htm>,http://www.yppo.gr/4/g40.jsp?obj_id=139, προσπέλαση 20 Απριλίου 2014.
33. Μερκούρη, Ν. (ό.π.).
34. Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης Τ., Τζαμαργιάς Π., Δεμιρτζάκης Χ.(1999).
Στοιχεία θεατρολογίας , Αθήνα : Ο.Ε.Β.Δ
35. Μαθήματα επιλογής στην α' τάξη ημερησίων και α-β τάξεις εσπερινών Λυκείων, <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/lykeio/090-mathimata-epiloghs-a-taxh-lykeiou.html>.
36. Ορισμός προγράμματος σπουδών. ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου ,Φ.Ε.Κ 1471, 22 Νοεμβρίου 2002, σελ. 19574 -19575.
37. Παλάσκα, Φ. (2003).” Η Θεατρική Αγωγή στο ολοήμερο σχολείο: εμπειρία από την εφαρμογή (2002-2003)”, *Εκπαίδευση και θέατρο*,4, σελ.3-5 <http://www.theatroedu.gr/Default.aspx?tabid=3768&language=el-GR>, Προσπέλαση 15 Μαΐου 2014.
38. Οδηγίες για τη διδασκαλία της αισθητικής αγωγής στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία ΕΑΕΠ και επανεξέταση /επικαιροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και οδηγιών του ολοήμερου προγράμματος, Εφημερίδα της κυβέρνησης, φύλλο 1139, 28.06.2010 ,σελ. 15983-15986.
39. Μουγιακάκος, Μ., Μώρου, Α., Παπαδημούλης, Χ. Φραγκή, Μ.(2006). *Θεατρική Αγωγή Ε' και ΣΤ' δημοτικού*, Αθήνα : Ο.Ε.Β.Δ.
40. Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο , Ψηφιακό σχολείο,

http://alliotikathriskeytika.blogspot.gr/2013/10/blog-post_7734.html, προσπέλαση 1Μαΐου 2014 .

41. Προγράμματα σπουδών για το θέατρο, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, προσπέλαση 17 Μαΐου 2014.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

1. Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*, (μτφ. Παπασταύρου Α.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
2. Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* (μτφ. Μεγαλούδη ,Φ.), Αθήνα: Πεδίο.
3. Goleman, D. (1995) . *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*, (μτφ. Παπασταύρου Α.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 23.
- 4.Goleman, D. (1995),ο.π, σελ 214-235.
- 5.Goleman, D. (1995), ο.π, σ. 318 -359.
- 6.Πλατσίδου, Μ.(2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά Μοντέλα , Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*, Αθήνα: Gutenberg, σελ.19 - 20.
- 7 .Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004). “Assessing emotional intelligence. competencies” *the measurement of emotional intelligence*, 149–150.
- 8.Андреева, И. Н. (2008). “Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект” *Вопросы психологии*, (5), 83-95.
- 9.Νεοφύτου, Λ. & Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη: επιστημολογικές αμφισβητήσεις και περιορισμοί*. 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/periexomena.htm, σελ.1023 – 1024.
- 10.Πλατσίδου, Μ.(2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά Μοντέλα , Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 29

11. Baron, R. M. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 23.
12. Πλατσίδου, Μ.(2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά Μοντέλα , Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 42
13. Πλατσίδου, Μ.(2010). (ό.π.), σ.74.
14. Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). “Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)”. *Handbook of emotional intelligence*, 343-362.
15. Πλατσίδου, Μ.(2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά Μοντέλα , Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*, Αθήνα: Gutenberg, σελ 31.
16. Νεοφύτου, Α. & Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη: επιστημολογικές αμφισβητήσεις και περιορισμοί*. 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/periexomena.htm, σελ.1028.
17. Πλατσίδου, Μ.(2010).ό.π, σ. 49,69,84-86
18. Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*, (μτφ. Παπασταύρου Α.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.321.
19. Goleman, D. (1995) .ό.π, σ. 373.
20. Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). “Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?”. *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
21. Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). “Can emotional intelligence be schooled?” A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
22. Зайцева, А. В., & Шуткова, И. И. (2008), “Возможности использования результатов исследований эмоционального интеллекта в педагогической практике”. *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. ВГ Белинского*, (11),130.
23. Πλατσίδου, Μ.(2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά Μοντέλα , Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*, Αθήνα:

Gutenberg, σελ 188 -190.

24. Πλατσίδου,Μ.(2010). ό.π, σ.205 - 214.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

1. Teerijoki, P. (2004). “Relations–Transformative Learning in Drama Education. *Dramatic Cultures*”. *Report from the Faculty of Education, Åbo Akademi University*, (10), 95-115.

2. Blatner, A. (1995). “Drama in education as mental hygiene: A child psychiatrist's perspective”. *Youth Theatre Journal*, 9(1), 92-96.

3. Turner, H., Mayall, B., Dickinson, R., Clark, A., Hood, S., Wiggins, M., & Samuels, J. (2004). “*Children engaging with drama: an evaluation of the national theatre's drama work in Primary schools 2002-2004*”. Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London,(8-51).

4. Wright, P. R. (2006). “Drama education and development of self: Myth or reality?”. *Social psychology of education*, 9(1), 43-65.

5. Nagy, P., Laskey, A., & Allison, P. (1993). “Evaluation as harvesting: Drama in education as tender fruit”. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 117-131.

6. Löfgren, H., & Malm, B. (2005). *Bridging the fields of drama and conflict management-Empowering students to handle conflicts through school-based programmes*. DRACON International., 312 -368.

7. Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education,(63 – 84) ,χ.ε.

8. Aitken, V., Fraser, D., & Price, G. (2007). “Negotiating the spaces: Relational pedagogy and power in drama teaching”. *International Journal of Education & the Arts*, 8(14), 1-18.

9. Goleman, D. (1995). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, (μτφ. Παπασταύρου Α.), Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ .214 -235.

10.Karakelle, S. (2009). “Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process”. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 124-129.

11.Kapsch, L. A. (2007). *The Effect of Dramatic Play on Children's*

Graphic Representation of Emotion, Educational Psychology and Special Education Dissertations. Paper 43, 51- 69.

12. Σίμψη, Α. (2004). *Θεατρική Αγωγή και βαθμός αυτοαντίληψης των μαθητών της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου*, Ρέθυμνο : μεταπτυχιακή εργασία στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/5/a/a/metadata-dlib-2004simpsi.tkl> προσπέλαση 5.07.2014, σελ 152-205.

13. Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2012). "An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study". *Health promotion international*, 27(1), 5-14

14. Για το πρόγραμμα DICE δείτε http://www.dramanetwork.eu/about_dice.html , προσπέλαση 7 Ιουλίου 2014.

15. Τσιάρας, Αστέριος (2003), *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, <http://www.didaktorika.gr/eadd/readonline?handle=10442/15557>, προσπέλαση 1 Ιουνίου 2014, 184 -266.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

1. Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σελ. 91.

2. Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland, Θέατρο για παιδικό και νεανικό Κοινό*, Αθήνα: Τυπωθήτω , σελ. 75.

3. Κουρετζής, Λ. (1991) *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα : Καστανιώτη, σελ. 70-71.

4. Κουρετζής, Λ. (ό.π.), σελ 45- 48.

5. Κουρετζής, Λ. (ό.π.), σελ 97.

6. Κουρετζής, Λ., Άλκηστις (1993). *Θεατρική Αγωγή 1 ,Βιβλίο για το δάσκαλο*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., σελ. 75.

7. Goleman. D. (1995) . *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, (μτφ. Παπασταύρου Α.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 292.

8. Gotteman, D. (2011) . *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, (μτφ Ξενάκη Χ.), Αθήνα: Πεδίο, σελ. 245.

9. Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). "Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students". *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, New York, NY. Psychology Press/Taylor Wiley , σελ. 5.

10. . Goleman, D. (1995) . *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, (μτφ. Παπασταύρου Α.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ 412 -413.
11. Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική πράξη: Το Θεατρικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση*, Αθήνα: Καρδαμίτσα, σελ. 87.
12. Άλκηστις,(1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Άλκηστις, σελ. 43.
13. Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, σελ 121
- Παπαδόπουλος, Σ.(2010), ό.π.)
14. Άλκηστις,(1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Άλκηστις, σελ. 28
15. Αυδή ,Α. , Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) . *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση:48 προτάσεις για εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 53-54
16. Αυδή ,Α. , Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) .(ό.π.).σελ 55-68
- 17.Filliozat, I. (2001). *Η νοημοσύνη της καρδιάς*, (μτφ Κοκκίνου, Β.) Αθήνα : Ενάλιος, σελ 361.
18. Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, σελ 245.
19. Ελένη, Ε., Τριανταφυλλοπούλου, Κ. (2004). *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*, Αθήνα: Πατάκη, σελ. 19.
- 20.Fleming, M.(1994). *Starting drama teaching*, London : David Fulton Publishers,92.
22. Fleming, M. (1994). (ό.π.), σελ.93.
- 23.Neelands, J. (1998). *Beginning drama 11-14*, London : David Fulton Publishers, 98.
24. Ελένη, Ε., Τριανταφυλλοπούλου, Κ. (2004). *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*, Αθήνα: Πατάκη, σελ. 21.
25. Goleman, D. (1995). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, (μτφ. Παπασταύρου Α.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.148.
26. Ελένη, Ε., Τριανταφυλλοπούλου, Κ. (2004). *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο*

- νηπιαγωγείο και το δημοτικό, Αθήνα: Πατάκη, σελ. 22.
27. Χάρτνολ, Φ. (1980). *Ιστορία του θεάτρου*, (μτφ. Πατεράκη Ρ.), Αθήνα :Υποδομή, σελ. 7.
- 28.Λουκ, Α. (1987). *Συγκινήσεις και προσωπικότητα*, Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, σελ.41.
29. . Αυδή ,Α. , Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) . *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση:48 προτάσεις για εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ 92.
30. . Gotteman, D. (2011) . *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, (μτφ Ξενάκη Χ.), Αθήνα: Πεδίο, σελ. 256.
31. Neelands, J. (1998). *Beginning drama 11-14*, London : David Fulton Publishers, 95.
32. Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ.137.
33. Goleman, D. (1995) . *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, (μτφ. Παπασταύρου Α.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 169.
34. Heathcote, D. & Bolton, G.(1995). *Drama for Learning*, Portsmouth: Heinemann, 23 -24.
35. Heathcote, D. & Bolton, G.(1995). *Drama for Learning*, Portsmouth: Heinemann,18.
36. Ελένη, Ε., Τριανταφυλλοπούλου, Κ. (2004). *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*, Αθήνα: Πατάκη, σελ. 30.
37. Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 154.
38. Boal , A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*, London and New York : Routledge, 274.
39. Baron, R. M. (2006). “The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)”. *Psicothema*, 18(1), 23.
40. Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμπνευστή, Μέθοδοι –Εφαρμογές – Ιδέες*, Αθήνα: Καστανιώτη, σελ.22.
41. Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*, Αθήνα: Ατραπός, σελ. 44-45.
42. Άλκηστις,(1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Άλκηστις, σελ.71.

43. Ροντάρι, Τ. (1994). *Γραμματική της φαντασίας* / μετ: Μ. Βερτσώνη- Λ. Αγγουρίδου, Αθήνα: Τεκμήριο, σελ.221.
44. Σολομός, Α. (1989). *Θεατρικό λεξικό, πρόσωπα και πράγματα στο παγκόσμιο θέατρο*. Αθήνα: Κέδρος, σελ.291.
45. Παπαθανασίου Α. & Μπασκλαβάνη Ο..(2001) . *Θεατροπαιχνίδια*, Αθήνα: Κέδρος, σελ.55.
46. Κουρετζής, Λ.(1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*, , Αθήνα : Καστανιώτη, σελ. 62.
47. Roberts, R. D., Schulze, R., O'Brien, K., MacCann, C., Reid, J., & Maul, A. (2006). "Exploring the validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) with established emotions measures". *Emotion*, 6(4), 665.
48. Κουρετζής, Λ.(1991) *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα : Καστανιώτη, σελ .32.
49. Γραμματάς, Θ. (2004).*Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*, Αθήνα: Ατραπός, σελ.144-146 .
50. Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*, Αθήνα: Ατραπός, σελ. 142.
51. Δανασσής – Αφεντάκης, Α. (1993). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική* , τόμος Α΄, Αθήνα: Δέσποινα Μαυρομμάτη, 244 -245.
52. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). "Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings". *Applied and preventive psychology*, 4(3), 199.
53. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books, 135-152.
54. Άλκηστις, (1997). *Κουκλοθέατρο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.14.
55. Άλκηστις, (1997). (ό.π.), σελ.16 -17.
56. Baron, R. M. (2006). "The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)". *Psicothema*, 18(1), 23.
57. Παπαθανασίου Α. & Μπασκλαβάνη Ο. (2001) , *Θεατροπαιχνίδια*, Αθήνα: Κέδρος, σελ.24.
58. Ουέινραϊτ, Γ. (2000). *Εισαγωγή στη γλώσσα του σώματος. Με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας*, (Μτφ. Ντανάκα, Α., Δημολιάτης, Γ.), Αθήνα: Καστανιώτη, σελ .9.
59. Άλκηστις,(1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Άλκηστις, σελ. 43.
60. Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, σελ.293 -300.

61. Μπετελχάιμ, Μ. (1976) . *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*, μτφ. Ε. Αστερίου, Αθήνα : Γλάρος, σελ.38.

62. Μπετελχάιμ, Μ. (1976) . *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*, μτφ. Ε. Αστερίου, Αθήνα : Γλάρος, σελ. 31 -32.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

1. Προγράμματα σπουδών για το θέατρο, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, προσπέλαση 17 Μαΐου 2014.

2.Κάποιες πληροφορίες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορούν να βρεθούν στην ιστοσελίδα http://www.edulll.gr/?page_id=13, προσπέλαση 27 Ιουλίου 2014.

3.Για παράδειγμα δέστε την περίπτωση της Α΄ διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αθήνας , http://dipe-a-athin.att.sch.gr/html/politistika_themata.html, προσπέλαση 28 Ιουλίου 2014.

4. Σωμαράκης , Σ. (2013). *Η εισαγωγή της τέχνης στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα της εισαγωγής του μαθήματος Θεατρική Αγωγή, απόψεις, θέσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ32 Θεατρικών Σπουδών και ΠΕ18.41 Δραματικής Τέχνης για την εφαρμογή του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής σε ολόημερα δημοτικά σχολεία ενιαίου αναμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος κατά τα σχολικά έτη 2010-11 και 2011-2012, μια πρώτη εκτίμηση*, σελ.28, <https://apothesis.eap.gr/handle/123456789/25214>, προσπέλαση 30 Ιουλίου 2014.

5.Πλατσίδου, Μ.(2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά Μοντέλα , Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*, Αθήνα: Gutenberg,σελ. 73-74.

6. *Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα- ΕΑΕΠ*, http://attik.pde.sch.gr/anakoynoseis/_Yliko%20800/programma%20Dhm%20Sxol%20me%, προσπέλαση 27 Ιουλίου 2014.

Ιωακειμίδης, Π. (2011). *Η Θεατρική Αγωγή στο προαιρετικό ολόημερο σχολείο : εμπειρική διερεύνηση στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης*, <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/2/6/8/metadata-dlib-1331542668-789989-22242.tkl>, σελ.247 -248, προσπέλαση 25 Ιουλίου 2014.

7. Ιωακειμίδης, Π. (2011). (ό.π.), σελ.290 -292, προσπέλαση 25 Ιουλίου

2014.

9. Τσιάρας, Α. (2007). *Η Θεατρική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο, Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα : Παπαζήση.
10. Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων, http://dipe-a-athin.att.sch.gr/html/politistika_themata.html, προσπέλαση 28 Ιουλίου 2014.
11. Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Περιεχόμενα, πρόγραμμα σπουδών για την πιλοτική εφαρμογή, http://www.chiourea.gr/2011/10/blog-post_582.html, προσπέλαση 27 Ιουλίου 2014.
12. Πλωμαρίτου, Β.(2004). *Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης*, Αθήνα:Γρηγόρη
13. Θεοδοσάκης ,Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο .Η συναισθηματική Αγωγή στη σχολική πράξη*, Αθήνα: Γρηγόρη.
14. Κάντζου,Ν., Δαμηλάκη,Ρ., Λαμπρινέα, Ζ., Κανελλόπουλος, Γ. *Ο κήπος των συναισθημάτων. 10 θεματικές προσεγγίσεις για το νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Δίπτυχο.
15. Κάποιες πληροφορίες για τα ΚΕΔΔΥ υπάρχουν εδώ: <http://www.noesi.gr/pronoise/keddy-armodiotites>, Προσπέλαση 29.6.2014.
16. Μήνυμα για την Παγκόσμια Ημέρας για το Θέατρο την Εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο την Εκπαίδευση (2009), <http://www.theatroedu.gr>, προσπέλαση 29 Ιουλίου 2014.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΗ

Aitken, V., Fraser, D., & Price, G. (2007). "Negotiating the spaces: Relational pedagogy and power in drama teaching". *International Journal of Education & the Arts*, 8(14), 1-18.

Baron, R. M. (2006). "The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)".

Psicothema, 18(1),
23.

Benett, S. (2007). *Drama/theatre & education in europe- A report, Part I ,/United Kingdom*, Αθήνα: Hellenic Theatre/Drama & Education Network, σελ. 93-96.

Blatner, A. (1995). "Drama in education as mental hygiene: A child psychiatrist's perspective". *Youth Theatre Journal*, 9(1), 92-96.

Boal , A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*, London and New York :
Routledge.

Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama*, U.K:
Trentham

Bolton, G. (2007). "A history of Drama Education: a search for substance". *International handbook of research in arts education. Springer Netherlands*, 2007. 45-66.

Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). "Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students". *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, New York, NY: Psychology Press/Taylor Wiley , σελ. 5.

Brooks, L. M. (1993). "Harmony in space: a perspective on the work of Rudolf Laban". *Journal of aesthetic education*, 29-41.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). "Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)". *Handbook of emotional intelligence*, 343-362.

Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004). "Assessing emotional intelligence competencies".

The measurement of emotional intelligence, 147-
80.

Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education,(63 – 84)
,χ.ε.

Fleming, M.(1994),*Starting drama teaching*, London : David Fulton Publishers.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning*, Portsmouth: Heinemann.

Jackson, A., *Archives of an educational drama pioneer: a survey of the Peter Slade collection in the John Rylands university library of Manchester* , , <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=peter%20slade%20drama%20in%20>, 153 – 157,προσπέλαση 1 Ιουνίου 2014.

Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2012). “An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study”. *Health promotion international*, 27(1), 5-14.

Kapsch, L. A. (2007). *The Effect of Dramatic Play on Children's Graphic Representation of Emotion*, Educational Psychology and Special Education Dissertations. Paper 43.

Karakelle, S. (2009). “Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process”. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 124-129.

Karp, M. *What is psychodrama: An Introduction to psychodrama*
http://psychodramainstitute.gr/dramarticle/What_is_Psychodrama_English.doc,
προσπέλαση 10 Ιουνίου 2014.

Löfgren, H., & Malm, B. (2005). *Bridging the fields of drama and conflict management-Empowering students to handle conflicts through school-based programmes*. DRACON International., 312 -368.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). “Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings”. *Applied and preventive psychology*, 4(3), 197-208.

Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). “Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?”. *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso D. R, (2008), “ Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?”. *American Psychologist* 63.6, 503-517.

Nagy, P., Laskey, A., & Allison, P. (1993). "Evaluation as harvesting: Drama in education as tender fruit". *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 117-131.

Neelands, J. (1998). *Beginning drama 11-14*, London : David Fulton Publishers.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). "The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school". *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.

Roberts, R. D., Schulze, R., O'Brien, K., MacCann, C., Reid, J., & Maul, A. (2006). "Exploring the validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) with established emotions measures". *Emotion*, 6(4), 665.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). "Emotional intelligence". *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Spolin, V.(1986). *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*, Evanston: Northwestern University Press.

Teerijoki, P. (2004). Relations–Transformative Learning in Drama Education. *Dramatic Cultures. Report from the Faculty of Education, Åbo Akademi University*, (10), 95-115.

Turner, H., Mayall, B., Dickinson, R., Clark, A., Hood, S., Wiggins, M., & Samuels, J. (2004). *Children engaging with drama: an evaluation of the national theatre's drama work in Primary schools 2002-2004*. Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London,(8-51).

Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, Washington: National Education Association.

Winston,J., Tandy,M., (2009). *Beginning Drama 4-11* , London: David Fulton Publishers.

Wright, P. R. (2006). "Drama education and development of self: Myth or reality?". *Social psychology of education*, 9(1), 43-65.

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). "Can emotional intelligence be schooled? A critical review". *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.

Андреева, И. Н. (2008). “Когнитивные стратегии эмоциональной саморегуляции в педагогической деятельности” [Электронный ресурс]. *Весті БДПУ, 2008.*—¹ 4, 31-35.

Андреева, И. Н. (2008). “Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект». *Вопросы психологии, (5), 83-95.*

Андреева, И. Н. (2006). “Соединить заново”. *Народное образование, (2-С), 216- 223.*

Ань, Н. М. (2007). “Развитие эмоционального интеллекта”. *Ребенок в детском саду, (5), 80-87.*

Зайцева, А. В., & Шуткова, И. И. (2008), “Возможности использования результатов исследований эмоционального интеллекта в педагогической практике”. *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. ВГ Белинского, (11), 128 -130.*

Сергеева, О. А., (1997), “Воспитание эмоциональной культуры школьников”. *Психологический журнал 18.5: 20-30.*

Сергеева, О. А. (2010). “Социально-педагогическое сопровождение развития эмоциональной сферы старшеклассников”. *Ярославский педагогический вестник, Ярославль, (4), 19-23.*

Сергеева, О. А., (2011), “Эмоциональное развитие старшеклассника как объект педагогического влияния”. *ВЕСТНИК, 17, 1744.*

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΞΕΝΗ

Beauchamp, H. (1998). *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι - Εξοικείωση με το Θέατρο*, (μτφ. Γιανίτσκα, Ε.) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Faure, G., Lascar, S. (1988). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*, (μτφ. Στρουμπούλη, Α.) , Αθήνα: Gutenberg.

Filliozat, I. (2001). *Η νοημοσύνη της καρδιάς*, (μτφ Κокκίνου, Β.) Αθήνα : Ενάλιος.

Goleman, D. (1995). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, (μτφ. Παλασταύρου Α.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* (μτφ. Μεγαλούδη ,Φ.), Αθήνα: Πεδίο.
- Gotteman D. (2011) . *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, (μτφ Ξενάκη Χ.), Αθήνα: Πεδίο.
- Μαρτί, Μ., Σανθ, Ι. (2004). *Μαριονέττες και παντομίμα*,(μτφ. Δεληδήμου, Η.), Αθήνα: Ντουντούμης .
- Μέγιερχολντ, Β.Ε (1982), *Κείμενα για το θέατρο*, μετάφραση Βογιάζος, Α. Αθήνα : Ιθάκη
- Μεγκριέ, Ν., (2001). *100 θεατρικά παιχνίδια για το νηπιαγωγείο*, (μτφ. Καραπατσοπούλου, Π.), Αθήνα: Ντουντούμης
- Μπετελχάιμ, Μ. (1976) . *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*, μτφ. Ε. Αστερίου, Αθήνα : Γλάρος.
- Λουκ, Α. (1987). *Συγκινήσεις και προσωπικότητα*, Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.
- Ουέινραϊτ, Γ.,(2000). *Εισαγωγή στη γλώσσα του σώματος. Με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας*, (Μτφ. Ντανάκα, Α., Δημολιάτης, Γ.), Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ροντάρι, Τ. (1994). *Γραμματική της φαντασίας* , μετ: Μ. Βερτσώνη- Λ. Αγγουρίδου, Αθήνα: Τεκμήριο.
- Στανισλάβσκι Κ.,(1977) . *Πλάθοντας ένα ρόλο* (μτφ. Νίκα Αγγ.), Αθήνα: Γκόνης.
- Χάρτνολ, Φ. (1980). *Ιστορία του θεάτρου* ,(μτφ. Πατεράκη Ρ.), Αθήνα :Υποδομή, σελ. 7 .

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Άλκηστις,(1999). *Η δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις,(1997). *Κουκλοθέατρο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα, Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος.
- Άλκηστις, (1984). *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*, Αθήνα: εκδ. Άλκηστις.

Άλκηστις,(1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Άλκηστις,
σελ.
43.

Α.Π.Θ-Ι.Ν.Σ.,(1998). *Το σχολείο-εργαστήριο τέχνης και δημιουργίας*, Θεσ/νίκη: χ.ε.

Αυδή ,Α. , Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) , *Η τέχνη του δράματος στην
εκπαίδευση:48 προτάσεις για εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο: ασκήσεις,
παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς Θ., (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και
εφαρμογής*, Αθήνα: Ατραπός.

Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης Γ., Τζαμαργιάς Π., Δεμιρτζάκης
Χ.,(1999).
Στοιχεία θεατρολογίας , Αθήνα : Ο.Ε.Β.Δ .

Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland, Θέατρο για παιδικό και νεανικό Κοινό*,
Αθήνα: Τυπωθήτω , σελ. 75.

Δανασσής – Αφεντάκης, Α. (1993). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*,
Αθή
να: Δέσποινα Μαυρομάτη.

Ελένη, Ε., Τριανταφυλλοπούλου, Κ., (2004). *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο
νηπιαγωγείο και το δημοτικό*, Αθήνα: Πατάκη.

Θεοδοσάκης ,Δ.,(2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο
.Η συναισθηματική Αγωγή στη σχολική πράξη*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Ζώνιου ,Χ.(2003), *Το θέατρο του καταπιεσμένου, Περιοδικό Εκπαίδευση
και Θέατρο,4*.

Ιωακειμίδης, Π.,(2003) *Δραματοποίηση και Θεατρικό παιχνίδι στην
πρωτοβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στη
σχολική τάξη* Ρέθυμνο : μεταπτυχιακή εργασία στο
Πανεπιστήμιο Κρήτης,
<http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/4/3/4/metadata-dlib-2003ioakeimidis.tkl#>, προσπέλαση
1.06.2014.

Ιωακειμίδης, Π.,(2011), *Η Θεατρική Αγωγή στο προαιρετικό ολοήμερο σχολείο : εμπειρική διερεύνηση στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης*,
<http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/2/6/8/metadata-dlib-1331542668-789989-22242.tkl>,
σελ.247 -248, προσπέλαση 25 Ιουλίου 2014.

Κακαβούλιας,Α.(1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*, Αθήνα: χ.ε .

Κάντζου,Ν., Δαμηλάκη, Ρ., Λαμπρινέα, Ζ., Κανελλόπουλος, Γ. *Ο κήπος των συναισθημάτων. 10 θεματικές προσεγγίσεις για το νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Δίπτυχο.

Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. ,(2006), *Μάθηση και διδασκαλία* , Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Κουρετζής, Λ., Άλκηστις .(1993) *Θεατρική Αγωγή 1 ,Βιβλίο για το δάσκαλο*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.,σελ.75.

Κουρετζής Λ.(1991)*Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα.: Καστανιώτη.

Κρασανάκης, Σ. (2004). Δραματοθεραπευτική εισ-αγωγή (pp. 49-62). Presented at the Η τέχνη ως μέσον θεραπευτικής αγωγής. <http://hdl.handle.net/10442/1720>, προσπέλαση 10 Μαΐου 2014.

Λαγός , Δ. (2005). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, σημειώσεις διδασκαλίας Ε.Κ.Π.Α, Αθήνα: χ.ε .

Μαυρίδου ,Ε. *Η καθιέρωση των Σχολικών γιορτών στο Δημοτικό Σχολείο – Ιστορικό διάγραμμα (19ος και 20ος αιώνας)*
<http://theodoregrammatas.com/2010/07/12/%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CE%B9%CE%AD%CF%81%CF%89%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CE%B3%CE%B9%CE%BF%CF%81%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%B4/> προσπέλαση 7 Ιουνίου 2014

Μερκούρη Ν. (2011) . *Θέατρο στην εκπαίδευση*,
<http://archive.avgi.gr/ArticleActions/show.action?articleID=619057>,
προσπέλαση 2.07.2014.

Μουγιακάκος, Μ.,Μώρου, Α., Παπαδημούλης, Χ. Φραγκή, Μ.,(2006). *Θεατρική Αγωγή Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού*, Αθήνα : Ο.Ε.Β.Δ.

Μουδατσάκης, Τ.(1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική πράξη: Το Θεατρικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση*, Αθήνα: Καρδαμίτσα,σελ. 87.

Μπασκλαβάνη, Ο., Παπαθανασίου, Α. (1985). *Φώτα παρακαλώ. Θέατρο με παιδιά*, Αθήνα: Κέδρος.

Νεοφύτου, Α. & Κουτσελίνη, Μ. (2006). Συναισθηματική νοημοσύνη: επιστημολογικές αμφισβητήσεις και περιορισμοί. *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/periexomena.htm, προσπέλαση 4 Ιουλίου 2014.

Παλάσκα, Φ. (2003). “Η Θεατρική Αγωγή στο ολοήμερο σχολείο: εμπειρία από την εφαρμογή (2002-2003)”, *Εκπαίδευση και θέατρο*, 4.

Παπαδάκη –Μιχαηλίδη, Ε.(1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαθανασίου, Α. & Μπασκλαβάνη Ο.(2001). *Θεατροπαιχνίδια*, Αθήνα: Κέδρος.

Παρασκευόπουλος, Ι., (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, Τόμοι Α΄, Β΄, Γ΄, Αθήνα: χ.ε.

Πατσάλης Χ. (1998). *Θέατρο Σκιών και Κουκλοθέατρο στο σχολείο*, Αθήνα: Εκδ. Ιδίου.

Πλατσίδου, Μ.(2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά Μοντέλα , Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*, Αθήνα: Gutenberg.

Πλωμαρίτου, Β.(2004). *Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Ρώτας, Β.(1990).*Θέατρο για παιδιά*. Αθήνα: Μπούρας,

Σέξτου, Π., (1998) *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμψυχωτή, Μέθοδοι –Εφαρμογές – Ιδέες*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Σέξτου, Π. (2005). *Θέατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία: Για εκπαιδευτικούς,ηθοποιούς, Θεατρολόγους και παιδαγωγούς-εμψυχωτές*, Αθήνα : Μεταίχμιο.

Σίμψη, Α.(2004). *Θεατρική Αγωγή και βαθμός αυτοαντίληψης των μαθητών της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου*, Ρέθυμνο : μεταπτυχιακή εργασία στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/5/a/a/metadata-dlib-2004simsi.tkl> προσπέλαση 5.07.2014.

Σολομός, Α. (1989). *Θεατρικό λεξικό, πρόσωπα και πράγματα στο παγκόσμιο θέατρο*. Αθήνα: Κέδρος.

Σωμαράκης , Σ. (2013). *Η εισαγωγή της τέχνης στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα της εισαγωγής του μαθήματος Θεατρική Αγωγή, απόψεις, θέσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ32 Θεατρικών Σπουδών και ΠΕ18.41 Δραματικής Τέχνης για την εφαρμογή του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής σε ολόήμερα δημοτικά σχολεία ενιαίου αναμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος κατά τα σχολικά έτη 2010-11 και 2011-2012, μια πρώτη εκτίμηση*, <https://apothesis.eap.gr/handle/123456789/25214>, προσπέλαση 30 Ιουλίου 2014.

Τσιάρας, Α., (2007), *Η Θεατρική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο, Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα :Παπαζήση

Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, <http://www.didaktorika.gr/eadd/readonline?handle=10442/15557>, προσπέλαση 1 Ιουνίου 2014.

ΠΗΓΕΣ

Μαθήματα επιλογής στην α' τάξη ημερησίων και α-β τάξεις εσπερινών Λυκείων, <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/lykeio/090-mathimata-epiloghs-a-taxh-lykeiou.html>, προσπέλαση 29 Ιουλίου 2014.

Μήνυμα για την Παγκόσμια Ημέρα για το Θέατρο την Εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο την Εκπαίδευση (2009). <http://www.theatroedu.gr>, προσπέλαση 29 Ιουλίου 2014.

Οδηγίες για τη διδασκαλία της αισθητικής αγωγής στα ολόήμερα δημοτικά σχολεία ΕΑΕΠ και επανεξέταση /επικαιροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και οδηγιών του ολόημερου προγράμματος, Εφημερίδα της κυβέρνησης, φύλλο 1139, 28.06.2010 σελ. 15983-15986.

Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο , Ψηφιακό σχολείο, http://alliotikathriskeytika.blogspot.gr/2013/10/blog-post_7734.html, προσπέλαση

1Μαιου 2014.

Ορισμός προγράμματος σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου ,Φ.Ε.Κ 1471, 22 Νοεμβρίου 2002, σελ.19574 - 19575.

Πληροφορίες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, http://www.edulll.gr/?page_id=13, προσπέλαση 27 Ιουλίου 2014.

Πρόγραμμα DICE , http://www.dramanetwork.eu/about_dice.html , προσπέλαση 7 Ιουλίου 2014.

Πρόγραμμα Μελίνα , <http://www.prmelina.gr/home.htm>,
http://www.yppo.gr/4/g40.jsp?obj_id=139 , προσπέλαση 20 Απριλίου 2014.

Προγράμματα σπουδών για το θέατρο, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, προσπέλαση 17 Μαΐου 2014.

Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων, Α' Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αθήνας, http://dipe-a-athin.att.sch.gr/html/politistika_themata.html, προσπέλαση 28 Ιουλίου 2014.

Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Περιεχόμενα, πρόγραμμα σπουδών για την πιλοτική εφαρμογή, http://www.chiourea.gr/2011/10/blog-post_582.html, προσπέλαση 27 Ιουλίου 2014.

Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα- ΕΑΕΠ, <http://attik.pde.sch.gr/anakoinoiseis/Yliko%20800/programma%20Dhm%20Sxol%20me%20>, προσπέλαση 27 Ιουλίου 2014.