

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Κατεύθυνση

Πολιτισμικές Σπουδές: Σημειωτική και Επικοινωνία

Διπλωματική εργασία

**Ο ρόλος ενός προγράμματος δημιουργικής κίνησης
στις σχέσεις μεταξύ μαθητριών και μαθητών σε μία Ε
τάξη δημοτικού σχολείου: Μια πειραματική προσέγγιση**

Γιωργία Κερδέλα

Τριμελής επιτροπή

Επιβλέπων: Αργύριος Κυρίδης, Καθηγητής

Μέλη: Κωνσταντίνος Τσιούμης, Καθηγήτης

Νικόλαος Φωτόπουλος, Επ. Καθηγητής

Φλώρινα, Ιούνιος 2019

Copyright © Γιωργία Κερδέλα, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο

Γιωργία Κερδέλα

A.E.M.

830

Ηλεκτρονική διεύθυνση

kerdela.giorgia@gmail.com

Έτος εισαγωγής

2017

Κατεύθυνση

Πολιτισμικές Σπουδές: Σημειωτική και Επικοινωνία

Τίτλος διπλωματικής εργασίας

Ο ρόλος ενός προγράμματος δημιουργικής κίνησης στις σχέσεις μεταξύ μαθητριών και μαθητών σε μία Ε τάξη δημοτικού σχολείου: Μια πειραματική προσέγγιση

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Πίνακας περιεχομένων

Κατάλογος διαγραμμάτων	6
Κατάλογος πινάκων	6
Ευχαριστίες	7
Περίληψη	8
Abstract	8
1 Εισαγωγή	9
2 Θεωρητικό Υπόβαθρο	9
2.1 Κοινωνικές σχέσεις	9
2.1.1 Κοινωνική αλληλεπίδραση	9
2.1.2 Κοινωνικές σχέσεις: εννοιολογική προσέγγιση	10
2.1.3 Περιγραφή κοινωνικών σχέσεων	10
2.1.4 Παράγοντες επίδρασης των κοινωνικών σχέσεων	11
2.1.5 Σημαντικότητα των κοινωνικών σχέσεων	13
2.2 Ομάδα	14
2.2.1 Ομάδα: εννοιολογική προσέγγιση	14
2.2.2 Χαρακτηριστικά των ομάδων	14
2.2.3 Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα	15
2.2.4 Συνοχή ομάδας	16
2.3 Κοινωνιομετρία	20
2.3.1 Κοινωνιομετρία: εννοιολογική προσέγγιση	20
2.3.2 Τεχνικές συλλογής δεδομένων	21
2.3.3 Κοινωνική κατάσταση (social status)	25
2.3.4 Τεχνικές ανάλυσης και απεικόνισης δεδομένων	26
2.3.5 Προσφορά της κοινωνιομετρίας	27
2.4 Δημιουργικότητα	29
2.4.1 Δημιουργικότητα: εννοιολογική προσέγγιση	29
2.4.2 Δημιουργικότητα και άνθρωπος	30
2.4.3 Καθολικότητα της δημιουργικότητας	31
2.4.4 Δημιουργικότητα και εκπαίδευση	32
2.4.5 Προσφορά της δημιουργικότητας	33
2.5 Δημιουργική κίνηση	34
2.5.1 Κίνηση: εννοιολογική προσέγγιση	34

2.5.2	Δημιουργική κίνηση / Δημιουργικός χορός: εννοιολογική προσέγγιση	35
2.5.3	Δημιουργική κίνηση στην εκπαίδευση	37
2.5.4	Προσφορά δημιουργικής κίνησης.....	38
3	Σημαντικότητα της μελέτης.....	42
3.1	Σημαντικότητα ως προς τη συνοχή και τις σχέσεις	42
3.2	Σημαντικότητα ως προς την κίνηση και τη δημιουργικότητα	42
3.3	Σημαντικότητα ως προς το ερευνητικό κενό	43
3.4	Σύνοψη σημαντικότητας	44
4	Σκοπός και στόχοι της μελέτης	45
5	Μεθοδολογία	46
5.1	Δείγμα.....	46
5.2	Ερευνητικός σχεδιασμός.....	46
5.3	Συλλογή δεδομένων	48
5.4	Ανάλυση και απεικόνιση δεδομένων	51
5.4.1	Ραβδόγραμμα (Bar graph).....	52
5.4.2	Διάγραμμα – στόχος (Target graph).....	52
5.4.3	Δείκτης συνοχής.....	52
5.5	Πρόγραμμα παρέμβασης.....	53
5.5.1	Γενική περιγραφή.....	53
5.5.2	Διάρθρωση προγράμματος.....	54
5.5.3	Περιγραφή δραστηριοτήτων	55
6	Αποτελέσματα	58
6.1	Αποτελέσματα κοινωνιομέτρησης ανά κριτήριο	59
6.1.1	Αποτελέσματα για το κριτήριο της συνεργασίας.....	59
6.1.2	Αποτελέσματα για το κριτήριο του παιχνιδιού	62
6.1.3	Αποτελέσματα για το κριτήριο της φιλίας	65
6.2	Συνολικά αποτελέσματα κοινωνιομέτρησης.....	67
6.2.1	Επιλογές αποδοχής.....	67
6.2.2	Επιλογές απόρριψης.....	68
6.2.3	Κοινωνική κατάσταση.....	68
6.3	Αποτελέσματα δείκτη συνοχής	69
6.3.1	Δείκτης συνοχής για το κριτήριο της συνεργασίας.....	70
6.3.2	Δείκτης συνοχής για το κριτήριο του παιχνιδιού	70

6.3.3	Δείκτης συνοχής για το κριτήριο της φιλίας	70
6.3.4	Ολικός δείκτης συνοχής	71
7	Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	72
7.1	Συζήτηση ως προς τη βελτίωση των σχέσεων	72
7.2	Συζήτηση ως προς τα φαινόμενα απόρριψης ή παραμέλησης	72
7.3	Συζήτηση ως προς τη συνοχή της ομάδας	73
7.4	Σύνοψη συζήτησης και συμπεράσματα	73
8	Πηγές	77
8.1	Ηλεκτρονικές πηγές	77
8.2	Βιβλιογραφικές πηγές	77
9	Παράρτημα	90
9.1	Κοινωνιομήτρα.....	90
9.2	Κοινωνιόγραμμα	91

Κατάλογος διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	47
Διάγραμμα 2. Επιλογές αποδοχής και απόρριψης για το κριτήριο της συνεργασίας κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση.....	59
Διάγραμμα 3. Κοινωνική κατάσταση για το κριτήριο της συνεργασίας κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση.....	60
Διάγραμμα 4. Επιλογές αποδοχής και απόρριψης για το κριτήριο του παιχνιδιού κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση.....	62
Διάγραμμα 5. Κοινωνική κατάσταση για το κριτήριο του παιχνιδιού κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση.....	64
Διάγραμμα 6. Επιλογές αποδοχής για το κριτήριο της φιλίας κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση.....	65
Διάγραμμα 7. Επιλογές αποδοχής για τα κριτήρια της συνεργασίας, του παιχνιδιού και της φιλίας κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση.....	67
Διάγραμμα 8. Επιλογές απόρριψης για τα κριτήρια της συνεργασίας και του παιχνιδιού κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση.....	68
Διάγραμμα 9. Κοινωνική κατάσταση για τα κριτήρια της συνεργασίας και του παιχνιδιού κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση.....	69
Διάγραμμα 10. Κοινωνιομήτρα (sociomatrix).....	90
Διάγραμμα 11. Κοινωνιόγραμμα (sociogram).....	91

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Διάρθρωση και βασικά στοιχεία δραστηριοτήτων του προγράμματος δημιουργικής κίνησης.....	55
--	----

Ευχαριστίες

Με το πέρας της παρούσας μελέτης, θα ήθελα αρχικώς να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Αργύρη Κυρίδη, για τη συνεργασία και τη στήριξή του, τη συνέπεια και την ευστοχία του στις υποδείξεις εκπόνησης της παρούσας μελέτης.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της επιτροπής, κυρίου Κωνσταντίνο Τσιούμη και Νικόλαο Φωτόπουλο, για τον χρόνο που αφιέρωσαν καθώς και την κ. Ζωή Κωνσταντινίδου για τη χρήσιμη συμβολή της.

Ευχαριστώ από καρδιάς την κ. Ελένη Τσομπανάκη, για το ενδιαφέρον και τη διαθεσιμότητά της από την αρχή ως το τέλος. Η συνεισφορά της ήταν καθοριστικής σημασίας για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστώ θερμά τον Παρασκευά Θυμάκη, συμπορευτή, συνεργάτη και «συνδετήρα», για την αμέριστη στήριξη και τη διάθεσή του να προσφέρει και να μοιράζεται ανιδιοτελώς τον χρόνο και τις γνώσεις του.

Στέλνω τις ξεχωριστές και με αγάπη ευχαριστίες μου στους γονείς μου, το «ΔΣ» της οικογένειάς μας (Δήμος-Σοφία), που στέκονται ηθικοί και οικονομικοί αρωγοί σε κάθε μου προσπάθεια. Επίσης στην αδερφή μου, Ειρήνη, που μού υπενθυμίζει διαρκώς ότι αυτός ο κόσμος έχει ανάγκη να επενδύσει στη δημιουργικότητα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους, εκπαιδευτικούς Γιώργο και Δημήτρη, που πίστεψαν στην προσπάθειά μου και τη στήριξαν από την πρώτη στιγμή, καθώς και τις εκπαιδευτικούς του σχολείου που συνέβαλαν, με τον δικό τους τρόπο, στην περάτωση της παρούσας μελέτης.

Κλείνοντας, θα ήθελα να αφιερώσω αυτή την εργασία στα παιδιά της μαθητικής ομάδας για τη συνεργασία τους καθώς και για το άφθονο γέλιο τους, προϊόν του αυθορμητισμού και της δημιουργικότητάς τους.

Περίληψη

Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών μιας μαθητικής ομάδας αποτελούν βασικό παράγοντα τόσο για τη διαμόρφωση του κλίματος εντός της ομάδας όσο και για την ανάπτυξη κάθε παιδιού. Η παρούσα μελέτη διερευνά, μέσω πειραματικής προσέγγισης, την επίδραση ενός προγράμματος δημιουργικής κίνησης στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών μιας Ε' τάξης δημοτικού σχολείου. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιούνται δομημένες συνεντεύξεις, πριν και μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος, και για την επεξεργασία τους αξιοποιούνται τεχνικές κοινωνιομετρίας. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν μέτρια επίδραση του προγράμματος στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Ωστόσο, διακρίνεται ότι η δημιουργική κίνηση διαθέτει τη δυναμική να επιδράσει καθοριστικά στη βελτίωση των σχέσεων μίας μαθητικής ομάδας, συνθήκη που μένει να ερευνηθεί από μεγαλύτερης κλίμακας εργασίες.

Λέξεις κλειδιά: *κοινωνικές σχέσεις, συνοχή ομάδας, δημιουργική κίνηση, εκπαίδευση, κοινωνιομετρία*

Abstract

Relationships between children in a school group constitute a basic influence factor of (a) group's climate formation and (b) each child's development. The present experimental study investigates the role of one creative movement course on social relationships of a fifth-grade class' members. Data obtained via pre-post structured interviews, afterward sociometric analysis is followed. Results revealed that the impact of creative movement course on student's relationships is moderate. Nevertheless, it seems that creative movement tends to have a crucial role on student's relationships development. More evidence-based approaches are needed in order to confirm this hypothesis.

Key words: *social relationships, group cohesion, creative movement, education, sociometry*

1 Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να μελετήσει τις κοινωνικές σχέσεις εντός της μαθητικής ομάδας και την επίδραση σε αυτές ενός προγράμματος δημιουργικής κίνησης. Για την πληρέστερη διερεύνηση του θέματος πραγματοποιείται αρχικώς (κεφάλαιο 2^ο) μία ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας στους ευρύτερους τομείς των κοινωνικών σχέσεων, της ομάδας, της κοινωνιομετρίας, της δημιουργικότητας και της δημιουργικής κίνησης. Στη συνέχεια αναπτύσσεται λεπτομερώς η σημαντικότητα της έρευνας ως προς τις διάφορες διαστάσεις του υπό μελέτη πεδίου. Στη μεθοδολογία (κεφάλαιο 5^ο) περιγράφονται αναλυτικά οι ερευνητικές συνιστώσες της μελέτης ως προς το δείγμα, τον σχεδιασμό, τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Επίσης περιγράφεται το πρόγραμμα δημιουργική κίνησης που αναπτύχθηκε. Στο 6^ο κεφάλαιο καταγράφονται, περιγραφικά και διαγραμματικά, τα αποτελέσματα των μετρήσεων που πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος. Στα αποτελέσματα σκιαγραφείται η επίδραση του προγράμματος στους τομείς της συνεργασίας, του παιχνιδιού, της φιλίας και της συνοχής ομάδας. Στη συζήτηση σχολιάζονται τα αποτελέσματα της μελέτης, σε συνάρτηση με τους ερευνητικούς στόχους και με τα πορίσματα της σχετικής βιβλιογραφίας.

2 Θεωρητικό Υπόβαθρο

2.1 Κοινωνικές σχέσεις

2.1.1 Κοινωνική αλληλεπίδραση

Στην προσπάθεια ερμηνείας του εποικοδομήματος των κοινωνικών σχέσεων κρίνεται απαραίτητη η προσέγγιση της έννοιας της *κοινωνικής αλληλεπίδρασης*, καθώς και κάποιων βασικών στοιχείων που την απαρτίζουν. Ως κοινωνική αλληλεπίδραση ορίζεται η αμοιβαία επίδραση και η αλληλοπροσαρμογή που επιτελείται όταν οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή (Μπίκος, 2008). Αυτή η διαδικασία είναι έντονα εξαρτώμενη από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται (Γκότοβος, 1995 στο Μπίκος, 2008). Συνεχίζοντας, η αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων (παιδιών) αποτιμάται ως κοινωνική ανταλλαγή, κατά την οποία αμφότεροι οι συμμετέχοντες δρουν με ανεξαρτησία, με τρόπο που η συμπεριφορά καθενός να αποτελεί τόσο απάντηση όσο και ερέθισμα για τη συμπεριφορά του άλλου (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006, p. 576). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων διαθέτουν μια σειρά από μορφές (μακροχρόνιες ή βραχύχρονες, θετικές ή αρνητικές)

και διαφοροποιήσεις αναλόγως με: το πλαίσιο (οικογενειακό ή σχολικό), τα χαρακτηριστικά των συνομηλίκων (αγόρι-κορίτσι), τη δυναμική (ηρεμία-δυναμισμός) και τη συναισθηματική τους κατάσταση (Fabes, Martin, & Danish, 2009). Οι αλληλεπιδράσεις στο οικογενειακό (Rogers, 2016) και σχολικό πλαίσιο (Μπίκος, 2008) κρίνονται ως σημαντικές, διότι ασκούν αξιοσημείωτη επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού. Πολλοί ερευνητές συγκλίνουν στη σημαντικότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης α) στον καθορισμό των προσωπικών, μοναδικών στόχων που το άτομο θέτει για τον εαυτό και β) στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Barclay, 1966).

2.1.2 Κοινωνικές σχέσεις: εννοιολογική προσέγγιση

Οι Hughes και Kroehler (2011) ορίζουν την έννοια της *σχέσης*, καθαυτής, ως έναν δεσμό που συνεχίζεται τουλάχιστον μέχρι δύο άνθρωποι να συνδεθούν μεταξύ τους με ένα σχετικώς σταθερό σύνολο προσδοκιών.

Για την προσέγγιση της έννοιας *κοινωνικές σχέσεις* εντοπίζονται εδώ κάποιες προσπάθειες άμεσου ορισμού της. Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικές σχέσεις ορίζονται ως μη ευκαιριακές ή μη αναγκαστικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που έχουν ως χαρακτηριστικά τους: τη συχνότητα, την οικειότητα, το κοινό νόημα, την αλληλεξάρτηση και τον διαρκώς εξελισσόμενο συναισθηματικό δεσμό δύο ή περισσότερων προσώπων (Αυγητίδου, 1997 στο Μπίκος, 2008).

Σύμφωνα με τους Rubin, Bukowski και Parker (2006), οι κοινωνικές σχέσεις ορίζονται ως νοήματα (meanings), προσδοκίες και συναισθήματα που πηγάζουν από σειρά αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμων που γνωρίζονται μεταξύ τους. Εξαιτίας αυτής της γνωριμίας, η φύση και η πορεία των αλληλεπιδράσεων επηρεάζονται τόσο από το ιστορικό των παλαιότερων αλληλεπιδράσεων, όσο και από τις προσδοκίες για μελλοντικές αλληλεπιδράσεις (Rubin et al., 2006). Συνεχίζοντας, οι ίδιοι εκτιμούν ότι εναλλακτικά οι κοινωνικές σχέσεις ορίζονται μέσω της συσχέτισης τους με τα επικρατέστερα συναισθήματα που βιώνουν οι συμμετέχοντες εξαιτίας αυτών των σχέσεων. Συνοψίζοντας, οι κοινωνικές σχέσεις θα μπορούσαν να προσδιοριστούν ως μία διαρκής σειρά αλληλεπιδράσεων που έχει αντίκτυπο στους συμμετέχοντές της, σε επίπεδο συναισθημάτων και προσδοκιών.

2.1.3 Περιγραφή κοινωνικών σχέσεων

Οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων αποτελούν ένα πολύπλοκο φαινόμενο (Fabes et al., 2009), το οποίο διαθέτει μία πληθώρα από χαρακτηριστικά.

Ξεκινώντας την περιγραφή τους είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι κοινωνικές σχέσεις ακολουθούν την εξελικτική αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Είναι φανερό ότι οι κοινωνικές σχέσεις εμφανίζονται από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής, όταν βρέφη επικοινωνούν, μοιράζονται και συγκρούονται με συνομηλίκους τους, μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που διαθέτουν κοινωνική νοηματοδότηση (Hay, Carlan, & Nash, 2009). Μεγαλώνοντας, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαθέτουν όλο και περισσότερες ποσοτικά και ποιοτικά κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από δομημένες κοινωνικές συνδιαλλαγές, ακόμα και επιλογή προσώπων για αλληλεπίδραση (Coplan & Arbeau, 2009).

Οι λόγοι για τους οποίους ένα άτομο επιδιώκει να επισυνάψει κοινωνικές σχέσεις, αντανakλούν τις προσωπικές του ανάγκες (Maslow, 1943). Για την ανάπτυξη σχέσεων απαιτούνται κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι: ο σεβασμός για τα αισθήματα του άλλου, η επικοινωνία, η αποτελεσματικότητα σε κοινές δραστηριότητες και η διαπραγματευτική ικανότητα στο παιχνίδι ή στη συνεργασία (Μπίκος, 2008).

Ως γνώρισμα των κοινωνικών σχέσεων, έχει αναγνωριστεί η ύπαρξη του στοιχείου της *αμοιβαιότητας* (Hartup, 2009; Αυγητίδου, 1997 στο Μπίκος, 2008). Πιο αναλυτικά, έχει τονιστεί η αμοιβαιότητα ως προς τον σεβασμό, την εμπιστοσύνη, το ενδιαφέρον, την κατανόηση των συναισθημάτων, την ακρόαση, την εστίαση στις θετικές δράσεις (και όχι στα λάθη) και την αποδοχή των μειονεκτημάτων και των αδυναμιών (Αυγητίδου, 1997 στο Μπίκος, 2008).

Κατά τον Μπίκο (2008) οι θεμελιώδεις νόμοι των ανθρώπινων σχέσεων είναι η *ομοιότητα* και η *συμπληρωματικότητα*. Η ομοιότητα, μεταξύ των συμβαλλόμενων σε μία σχέση μερών, αφορά την ανάγκη του ατόμου για ασφάλεια έναντι απρόβλεπτων καταστάσεων. Η συμπληρωματικότητα, από την άλλη, εστιάζει στην ανάγκη του ατόμου για σύνδεση με κάποιον που διαθέτει τα στοιχεία εκείνα που το άτομο θεωρεί ότι του λείπουν. Τέλος επιχειρείται από τους μελετητές η κατηγοριοποίηση των κοινωνικών σχέσεων (π.χ. φιλικές σχέσεις, εχθρικές σχέσεις, αδελφικές σχέσεις) (Rubin et al., 2006). Ωστόσο, υπογραμμίζεται ότι για τα ίδια τα παιδιά κάθε σχέση γίνεται αντιληπτή ως μία ξεχωριστή περίπτωση (Rubin et al., 2006).

2.1.4 Παράγοντες επίδρασης των κοινωνικών σχέσεων

Οι παράγοντες που επιδρούν πάνω στις κοινωνικές σχέσεις των συνομηλίκων φαίνεται να είναι αρκετοί και πολυδιάστατοι. Πιο συγκεκριμένα ως παράγοντες επίδρασης αναφέρονται οι κοινωνικές στάσεις των παιδιών (ή και των οικείων τους),

δηλαδή ο τρόπος που αντιλαμβάνονται πρόσωπα, γεγονότα ή φαινόμενα (Μπίκος, 2008). Για μικρότερα παιδιά εντοπίζεται στη σχετική βιβλιογραφία ο ρόλος της γνωστικής και γλωσσικής τους ανάπτυξης, ως προς τον βαθμό και την επάρκεια ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων (Coplan & Arbeau, 2009; Hay et al., 2009). Άλλοι παράγοντες που αναδεικνύονται είναι το φύλο του παιδιού, το ταπεραμέντο του και η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του (Hay et al., 2009). Προοδευτικά, στις κοινωνικές σχέσεις μεγαλύτερων παιδιών επιδρούν δεξιότητες όπως: αυτορρύθμιση, δυνατότητα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, κοινωνική ενημερότητα όπως εκφράζεται με την κατανόηση των συναισθημάτων και των οπτικών των άλλων (Rose-Krasnor & Denham, 2009). Ξεχωριστά μελετάται, ως παράγοντας επιρροής, η πρώτη εντύπωση και η κρισιμότητά της στην εξέλιξη μιας σχέσης, ιδιαίτερος για παιδιά σχολικής ηλικίας (Μπίκος, 2008).

Άλλες συνιστώσες που επιδρούν στις κοινωνικές σχέσεις φαίνεται να είναι το γενικότερο πολιτισμικό συγκείμενο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η σχέση (Hay et al., 2009). Σε αυτό το πλαίσιο φαίνεται να απασχολεί τους ερευνητές και η ενδεχόμενη επίδραση της οικονομικής κρίσης, η οποία γεννά ανταγωνιστικότητα και αντιδημοκρατικές τάσεις (Psaltis, Gillespie, & Perret-Clermont, 2015). Επιπροσθέτως, σε σχολικά περιβάλλοντα, ο Ματσαγγούρας (2003) αναφέρει ότι ο χώρος επιδρά σημαντικά στην ποιότητα των σχέσεων που δημιουργούνται (π.χ. σχήμα, διάταξη, φωτισμός, ακουστική αίθουσας ή έκταση και διαμόρφωση σχολικής αυλής). Ένας ακόμα παράγοντας επίδρασης που τυγχάνει αρκετής συσχέτισης με τις κοινωνικές σχέσεις είναι οι αλληλεπιδράσεις που εκτυλίσσονται κατά το παιχνίδι (Coplan & Arbeau, 2009). Ωστόσο, οι ίδιοι αναφέρουν ότι παραδόξως το παιχνίδι μελετάται ξεχωριστά από τις κοινωνικές σχέσεις και πρέπει να υπάρξει επιπλέον διερεύνηση. Ακόμα, φαίνεται ότι συνυπολογίζονται ως επιδρώντα στοιχεία τα επακόλουθα των σχέσεων με συνομηλίκους, που είχαν σε μικρότερη ηλικία (Hay et al., 2009).

Η σχετική βιβλιογραφία προτείνει ότι ο βαθμός εγγύτητας των σχέσεων εξαρτάται από στοιχεία όπως: α) η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων, β) η δυναμική και η ποικιλία των επιδράσεων της σχέσης σε διαφορετικές συμπεριφορές και γ) η χρονική διάρκεια της σχέσης (Rubin et al., 2006). Συνοψίζοντας, οι παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, μπορούν να ταξινομηθούν αδρά σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) τους ατομικούς παράγοντες που αφορούν χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού και της ανάπτυξής του, β) τους

περιβαλλοντικούς που αναφέρονται στο πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται η κοινωνική σχέση και γ) τα χαρακτηριστικά αυτής καθαυτής της σχέσης.

2.1.5 Σημαντικότητα των κοινωνικών σχέσεων

Πλειάδα μελετητών κάνουν λόγο για τη σημαντικότητα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων. Σε κάθε περίπτωση η σημαντικότητα των σχέσεων μοιάζει αναντίρρητη, αν εκτιμηθεί το γεγονός ότι η σύναψη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί μία από τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου (Γρηγοριάδης, 2005), θέση που βασίζεται στη θεωρία του Maslow (1943). Επιπροσθέτως, μία σειρά μελετητών και θεωρητικών υπογραμμίζουν την επίδραση των κοινωνικών σχέσεων στην ανθρώπινη ανάπτυξη (Hartup, 2009; Psaltis et al., 2015; Rogers, 2016; Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009). Κάποιοι διευκρινίζουν την επιρροή των κοινωνικών σχέσεων σε τομείς όπως: γνωστική, γνωσιακή (ως προς τις γνώσεις), ηθική (Psaltis et al., 2015), κινητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Rogers, 2016). Ακόμα η Rogers (2016) επισημαίνει ότι όλες οι θεωρίες για την ανάπτυξη του ανθρώπου επισημαίνουν την ανάγκη των παιδιών να έχουν ως σημείο αναφοράς τους συνομηλίκους τους όταν α) εξερευνούν το περιβάλλον τους, β) εκφράζουν τη γνώμη τους, γ) δοκιμάζουν νέους ρόλους και δ) δοκιμάζουν τις κοινωνικές, σωματικές και ακαδημαϊκές τους δυνατότητες.

Εντός του σχολικού περιβάλλοντος, η σπουδαιότητα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων αποδίδεται στη δυναμική τους να παρακινούν τα παιδιά για συμμετοχή στις σχολικές δράσεις (Γρηγοριάδης, 2005) και να αυξάνουν τις πιθανότητες για ομαλή προσαρμογή και επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον (Μπίκος, 2008). Ακόμα, οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων είναι σημαντικές για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών εντός και εκτός σχολείου (Chan & Mrofufu, 2001). Στην ανασκόπησή τους οι Chan και Mrofufu (2001), συγκεντρώνοντας τις ωφέλειες των κοινωνικών σχέσεων, καταγράφουν ότι οι ομάδες συνομηλίκων δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να: α) καλλιεργήσουν την ανεξαρτησία τους από τον έλεγχο των ενηλίκων, β) βιώσουν ισοδύναμες σχέσεις με άλλους γ) αποκτήσουν κοινωνική κατάσταση (social status) και ταυτότητα, δ) μοιραστούν εμπειρίες και αξίες ε) ανταλλάξουν συναισθηματική στήριξη, ε) αναπτύξουν αίσθηση του ανήκειν και στ) λάβουν στήριξη στις απαιτήσεις του σχολείου.

2.2 Ομάδα

2.2.1 Ομάδα: εννοιολογική προσέγγιση

Σύμφωνα με τον Forsyth (2010) δεν υπάρχει ένας ορισμός για τον όρο *ομάδα* (group). Ως εκ τούτου θα επιχειρηθεί μία προσέγγισή του, διαμέσου των διάφορων ορισμών που εντοπίστηκαν. Αρχικώς, σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους, ως ομάδα ορίζεται ένα σύνολο ανθρώπων που δεσμεύονται από κοινού σε σχετικώς σταθερά μοτίβα αλληλεπιδράσεων και μοιράζονται ένα αίσθημα ενότητας (Hughes & Kroehler, 2011). Κατά τον D.R. Forsyth (2010, p. 3), ομάδα είναι δύο ή περισσότερα άτομα τα οποία συνδέονται από και εν μέσω (by and within) κοινωνικών σχέσεων. Η ομάδα μπορεί να απαριθμεί από δύο έως χιλιάδες μέλη (D. R. Forsyth, 2010). Από την οπτική των Hogg και Vaughan (2018), η ομάδα είναι δύο περισσότερα άτομα που μοιράζονται κοινό ορισμό και αξιολόγηση των εαυτών τους και συμπεριφέρονται σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό. Όπως αναφέρει ο D.R. Forsyth (2010), υπάρχουν θεωρητικοί που, ορίζοντας τον όρο ομάδα, επικεντρώνονται στη σημαντικότητα της επικοινωνίας, άλλοι που υποστηρίζουν τον ρόλο της αμοιβαίας στήριξης, άλλοι αναφέρονται στον κοινό σκοπό ή στόχο. Το στοιχείο στο οποίο συγκλίνουν οι περισσότεροι είναι ότι για να σχηματιστεί μία ομάδα απαιτούνται δύο άτομα (D. R. Forsyth, 2010).

2.2.2 Χαρακτηριστικά των ομάδων

Όπως εξηγεί ο Hartup (2009) οι κοινωνικές ομάδες δύο, τριών ή και περισσότερων παιδιών αποτελούν το επιλεγμένο (από τα παιδιά) πεδίο μέσα στο οποίο αποκτώνται κοινωνικές εμπειρίες. Αυτές οι ομάδες έχουν μοναδικά χαρακτηριστικά, όπως το μέγεθός τους, ο βαθμός συνοχής, η πυκνότητα (density) και η δομή τους (Hartup, 2009). Ο D.R. Forsyth (2010) δίνει μερικά παραδείγματα για το μέγεθος μίας ομάδας. Πιο αναλυτικά, όπως αναφέρει, ένα group με δύο ή τρία μέλη έχει κάποια μοναδικά χαρακτηριστικά, απλώς επειδή έχει λίγα μέλη (π.χ. πιθανούς ισχυρούς δεσμούς αγάπης). Ο ίδιος επισημαίνει ότι στις μεγαλύτερες ομάδες τα μέλη σπανίως συνδέονται απευθείας με όλα τα άλλα μέλη. Επιπλέον είναι πολύ πιθανό να σχηματίσουν υπό-ομάδες και ενδέχεται να χρειαστούν οργάνωση και καθοδήγηση από ένα ή δύο άτομα σε ηγετική θέση (leaders). Όσο μεγαλύτερη είναι η ομάδα, τόσο περισσότεροι αμοιβαίοι δεσμοί χρειάζονται για να ενώσουν τα μέλη μεταξύ τους, αλλά και με την ομάδα (D. R. Forsyth, 2010). Τα απλά σύνολα παιδιών μεταμορφώνονται σε ομάδες όταν τα μέλη: α) αλληλεπιδρούν συχνά, β) μοιράζονται κοινές αξίες, γ) έχουν αίσθηση του ανήκειν και δ) παραμένουν μαζί μέσω μίας «δομής» που

υποστηρίζει την εγγύτητά τους (Hartup, 2009). Τέλος, η δυνατότητα των ομάδων συνομηλίκων να προσφέρουν στα μέλη τους πολύτιμες πληροφορίες, για τις ικανότητες τους και τη συσχέτισή τους με τον πραγματικό κόσμο, διαμορφώνει τον εξέχοντα ρόλο που παίζουν αυτές οι ομάδες στην ανάπτυξη των παιδιών (Rogers, 2016).

2.2.3 Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα

Εκτός από την οικογένεια, ο μόνος χώρος που προσφέρει στον άνθρωπο τη δυνατότητα για ευρεία ανάπτυξη, από μικρή ηλικία, είναι το σχολικό περιβάλλον (Bronfenbrenner, 1979). Το σχολείο θεωρείται κύριος κοινωνικός θεσμός (Babad, 2009) και η εκπαίδευση συχνά λαμβάνεται ως σημαντικός ισοσταθμιστής μιας κατά τ' άλλα άδικης κοινωνίας (Kyridis, Tsakiridou, Zagkos, Koutouzis, & Tziamtzi, 2011). Πέρα από το κοινωνικό πλαίσιο της οικογένειας, το σχολείο και η σχολική τάξη αποτελούν ένα κεντρικό πεδίο κοινωνικών εμπειριών, κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας (Babad, 2009). Η συμμετοχή στη σχολική κοινότητα είναι για το παιδί η βασικότερη, διαμορφωτική εμπειρία για τη ζωή του στην κοινωνία: μαθαίνει να καταλαβαίνει την κοινωνία, πώς να ζει σε αυτήν, τι απαιτείται από τους πολίτες και ποιες δυσκολίες έχουν να διαχειριστούν στην προσπάθειά τους να είναι αποτελεσματικοί για το κοινωνικό περιβάλλον (Babad, 2009).

Στα σχολεία τα παιδιά περνάνε σημαντικό μέρος της ζωής τους και εντός αυτών συγκροτείται ο κοινωνικός τους περίγυρος (Perret-Clermont, 2015). Το σχολικό περιβάλλον παρέχει ένα πλαίσιο αναρίθμητων σχέσεων, με συνομηλίκους, δασκάλους και άλλους ενήλικες (Slee & Skrzypiec, 2016). Ο τρόπος με τον οποίο οι νέοι διαχειρίζονται αυτές τις σχέσεις έχει επίδραση στην κοινωνική, συναισθηματική και ψυχολογική τους ανάπτυξη καθώς και στην ευημερία τους (Slee & Skrzypiec, 2016). Οι εν λόγω εμπειρίες διαμορφώνουν εν τέλει τις στάσεις, τις αξίες και την οπτική τους για τον κόσμο (Babad, 2009).

Εντός του σχολικού περιβάλλοντος, η εκάστοτε σχολική τάξη αποτελεί μία κοινωνική ομάδα, η δομή της οποίας επηρεάζεται τόσο από εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. ηλικία) όσο και από εσωτερικούς (Μπίκος, 2004 στο Τσιρώνης, 2008). Στους τελευταίους ανήκουν η διαμόρφωση υπο-ομάδων καθώς και η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της (Μπίκος, 2004 στο Τσιρώνης, 2008), των οποίων οι σχέσεις βασίζονται στην αποδοχή και την αμοιβαιότητα (Τσιρώνης, 2008). Τόσο οι σχέσεις όσο και η δημιουργία ομάδων μεταξύ παιδιών χαρακτηρίζονται από

αυθορμητισμό και όχι από τυπικότητα (στον τρόπο δημιουργίας τους) (Γρηγοριάδης, 2005).

Η διαδικασία αυτή ακολουθεί μια αλληλουχία διότι η σχολική τάξη εντάσσεται στο πλαίσιο του σχολείου, το οποίο με τη σειρά του αποτελεί μέρος του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Γρηγοριάδης, 2005). Το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές σε μία τάξη αναγνωρίζουν ότι είναι μέλη ενός μικρότερου συνόλου, εντός της (μεγαλύτερης) σχολικής κοινότητας, είναι ένα παράδειγμα μέσα από το οποίο φαίνεται ότι η σύνδεση των μελών έχει κοινωνική νοηματοδότηση (D. R. Forsyth, 2010).

Καταλυτικής σημασίας είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού εντός της ομάδας / σχολικής τάξης. Ο ρόλος που του αναλογεί είναι διπλός: αυτός της διδασκαλίας (instructor) και εκείνος της κοινωνικοποίησης (socializer) (Babad, 2009). Με άλλα λόγια, αναλαμβάνει την καθοδήγηση των μαθητών/τριών του αναφορικά τόσο με την ακαδημαϊκή τους επιτυχία όσο και με την ανάπτυξη των αξιών, της κουλτούρας και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Babad, 2009).

Σύμφωνα με τον Τσιρώνη (2008, p. 127) ο εκπαιδευτικός καταβάλλει προσπάθεια για να «ενεργοποιήσει τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού της τάξης», στοχεύοντας στην ενσωμάτωση όλων των παιδιών στην ομάδα. Κάτι τέτοιο ωφελεί τόσο τα άτομα ως μονάδες όσο και την ομάδα ως σύνολο. Σύμφωνα με τον Μπίκο (2008), επίσης σημαντική είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού στη βελτίωση των επιμέρους σχέσεων εντός της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση, όχι μόνο της δικής του σχέσης με εκείνα, αλλά και των σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Αυτό κατ' επέκταση συμβάλλει στη βελτίωση του συνολικού κλίματος που επικρατεί εντός της ομάδας (Μπίκος, 2008). Για να συμβεί κάτι τέτοιο, απαιτείται να ενταχθεί ο ίδιος μέσα στην ομάδα και να «παραδώσει» μαθήματα αξιών, μέσω των δικών του στάσεων (Τσιρώνης, 2008).

2.2.4 Συνοχή ομάδας

2.2.4.1 Συνοχή ομάδας: εννοιολογική προσέγγιση

Σύμφωνα με την ερμηνεία της λέξης *συνοχή*, πρόκειται για τη δύναμη που συγκρατεί μια ολότητα ενωμένη, με συνώνυμο λήμμα της, τη λέξη *συνεκτικότητα* (Μπαμπινιώτης, 2005). Ο όρος *συνοχή* χρησιμοποιείται σε διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως είναι η κοινωνιολογία, η ψυχολογία και οι φυσικές επιστήμες, στα οποία

και επιδέχεται ανάλογες ερμηνείες (Dion, 2000). Στην παρούσα εργασία, ο όρος αυτός μελετάται υπό το πρίσμα της κοινωνιολογικής του οπτικής.

Αναζητώντας τους παραπάνω όρους στην αγγλική γλώσσα, οι λέξεις που αναφέρονται στη δημιουργία μιας ενωμένης ολότητας είναι οι εξής: *cohesion* και *cohesiveness*, κατ' αντιστοιχία των συνοχή και συνεκτικότητα. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία (σε αγγλική γλώσσα), παρατηρείται ότι σε κάποιες εργασίες χρησιμοποιείται κυρίως ο όρος *cohesion* (Carless & De Paola, 2000; Carron & Spink, 1995; Dion, 2000), σε άλλες ο όρος *cohesiveness* (Festinger, 1950; Lott & Lott, 1965; Thibaut, 1950), ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις που συναντώνται και οι δύο όροι παράλληλα (Carron, 1982). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αλλά και από την ερμηνεία των δύο όρων, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι όροι είναι συνώνυμοι. Στην παρούσα εργασία επιλέγεται να χρησιμοποιηθεί ο όρος συνοχή, καθώς είναι ο επικρατέστερος στην ελληνική βιβλιογραφία (Κωνσταντινίδου, 2017; Μαρούδας, 2012; Τερζούδη, 2008).

Στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας συναντάται συχνά το όνομα του Festinger (Carless & De Paola, 2000; Dion, 2000; Lott & Lott, 1965), σύμφωνα με τον οποίο η συνοχή ορίζεται ως «... το αποτέλεσμα όλων των δυνάμεων που επιδρούν στα μέλη μιας ομάδας ώστε αυτά να παραμείνουν στην ομάδα... » (Festinger, 1950).

Λίγα χρόνια μετά από τον ορισμό που έδωσε ο Festinger, οι Lott & Lott (1961, p. 408) ορίζουν τη συνοχή ως την ιδιότητα που προέρχεται «από τον αριθμό και τη δύναμη των αμοιβαίων θετικών στάσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας».

Σε μεταγενέστερη έρευνα του Carron (1982, p. 124), ως συνοχή ορίζεται «το δυναμικό της ομάδας, που εκφράζεται στην τάση των μελών της να παραμείνουν μαζί και ενωμένα ώστε να πετύχουν τους στόχους της ομάδας». Ανάλογη θέση στηρίζει ο Dion (2000, p. 7), ο οποίος αναφέρεται στη συνοχή ως τη «διαδικασία που κρατάει μαζί και ενωμένα τα μέλη μιας μικρής ομάδας ή ενός μεγαλύτερου κοινωνικού φορέα».

Οι Carron & Spink (1995) υποστηρίζουν ότι οι όροι συνοχή και *ομάδα* θα μπορούσαν ίσως και να ταυτιστούν, αν αναλογιστούμε ότι ύπαρξη ομάδας σημαίνει και ύπαρξη κάποιου βαθμού συνοχής. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η μελέτη της συνοχής διαφοροποιείται αναλόγως με το επίκεντρο της έρευνας. Αν επίκεντρο αποτελεί το άτομο, τότε ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει το πώς το κάθε άτομο, μέλος της ομάδας, αντιλαμβάνεται την ίδια την ομάδα (Carron & Spink, 1995). Όμως εάν υπάρχει πρόθεση η έρευνα να γίνει από τη σκοπιά της ομάδας ως σύνολο, τότε η συνοχή περιγράφει μια συνολική, μέση κατάσταση (Carron & Spink, 1995).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, ο όρος εντοπίζεται ως συνοχή δικτύου (network cohesion) και αναφέρεται στη σύνδεση και την ομαδικότητα μεταξύ των παραγόντων του εν λόγω δικτύου (Hu, 2018).

Αναφορικά με τον βαθμό συνοχής μιας ομάδας, εντοπίζονται διάφοροι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στη διαμόρφωσή του. Ακολουθώντας τον ορισμό του Festinger (1950, p. 274) για τη συνοχή (βλ. παραπάνω), εντοπίζεται ως πιθανός παράγοντας επιρροής της «είτε η ελκυστικότητα των δραστηριοτήτων, είτε η ελκυστικότητα του κύρους της ομάδας, είτε η ελκυστικότητα μεταξύ των μελών της». Ενδεχομένως θα μπορούσε να νοηθεί και συνδυασμός των προαναφερθέντων παραγόντων (Dion, 2000). Επομένως σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει έλξη, δεν εμφανίζονται αντίστοιχες δυνάμεις και δεν προκύπτει διάθεση για επικοινωνία, με αποτέλεσμα τα μέλη της ομάδας να αποφασίζουν με την ίδια ευκολία για την παραμονή τους ή όχι στην ομάδα αυτή (Festinger, 1950). Αντιθέτως «όσο αυξάνονται οι δυνάμεις επίδρασης για παραμονή των μελών στην ομάδα, τόσο αυξάνεται και η τάση για μεταξύ τους επικοινωνία» (Festinger, 1950, p. 274).

Σύμφωνα με τον Cartwright (1968, στο Μαρούδας, 2012) παράγοντες που επιδρούν θετικά στη συνοχή μιας ομάδας είναι οι εξής: τα κίνητρα συμμετοχής και παραμονής στην ομάδα, η ελκυστικότητα των μελών, των δραστηριοτήτων και των στόχων της, η δυνατότητα όλων των μελών της να πάρουν αποφάσεις, το φιλικό κλίμα και το μικρό μέγεθός της. Για το μέγεθος της ομάδας γράφει και ο Carron (1995), επισημαίνοντας ότι έχει επιρροή στην ομάδα ως ολότητα.

Αναφερόμενοι σε ομάδα μικρού μεγέθους, οι Lott & Lott (1965) ξεχωρίζουν, ως παράγοντες που επιδρούν στη συνοχή της, τη διαπροσωπική έλξη και τις θετικές στάσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Επίσης αναφερόμενος σε μικρή ομάδα, ο Dion (2000) καταγράφει, ως παράγοντα επιρροής της συνοχής, την αντίληψη που έχουν τα μέλη μιας μικρής ομάδας για το άτομο που ηγείται της ομάδας αυτής. Παρομοίως η ηγετική συμπεριφορά του γενικού διευθυντή ενός οργανισμού δύναται να έχει επιρροή στη συνοχή των ομάδων που βρίσκονται εντός του εν λόγω οργανισμού (Δαλακούρα, 2006). Κατ' αντιστοιχία εντοπίζεται από τους Fisher & Kent (1998) ο συσχετισμός της συνοχής της μαθητικής ομάδας με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού της. Συγκεκριμένα οι Fisher & Kent (1998) αναφέρουν ότι παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ των μελών της μαθητικής ομάδας, εκεί όπου οι εκπαιδευτικοί ήταν εξωστρεφείς.

Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τάξη δημοτικού σχολείου διαπιστώθηκε ότι στη βελτίωση της συνοχής επιδρούν και οι εξής παράγοντες: η πειθαρχία εντός της μαθητικής ομάδας, η αποδοχή και αλληλεγγύη ανάμεσα στα μέλη καθώς και η ισχυροποίηση των μεταξύ τους δεσμών (Papadopoulou, Papadopoulos, & Maroudas, 2017).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, παρατηρείται η τακτική εμφάνιση τριών παραγόντων θετικής επίδρασης της συνοχής. Ένας βασικός παράγοντας είναι η έννοια της *έλξης*. Η έλξη, αναφέρεται τόσο στην έλξη μεταξύ των μελών της ομάδας, όσο και στην ελκυστικότητα των δράσεων μίας ομάδας. Ένας άλλος δυναμικός παράγοντας που εντοπίστηκε είναι το μέγεθος της ομάδας. Φαίνεται ότι οι μικρές ομάδες τείνουν να είναι πιο συνεκτικές. Τέλος, ο τρίτος τακτικός παράγοντας δείχνει να είναι τα χαρακτηριστικά του προσώπου που ηγείται μίας ομάδας, είτε πρόκειται για το διευθύνον πρόσωπο ενός οργανισμού είτε για τον/την εκπαιδευτικό μιας τάξης.

2.2.4.2 Προσφορά της συνοχής

Εδώ παρατίθεται μια σειρά μια σειρά από οφέλη που εντοπίζεται ότι προκύπτουν από την ύπαρξη υψηλού βαθμού συνοχής στην ομάδα. Μέσα σε αυτά αναφέρεται η αύξηση τόσο της δραστηριοποίησης της ομάδας όσο και της παραγόμενης εργασίας (Lott & Lott, 1965). Άλλα οφέλη θεωρούνται η άνοδος στο επίπεδο επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας καθώς και η μεγαλύτερη ομοιομορφία στις απόψεις και τις συμπεριφορές τους (Dion, 2000; Lott & Lott, 1965). Ακόμη προσμετράται και η αύξηση των πιθανοτήτων για ενδυνάμωση των μελών της ομάδας (Lott & Lott, 1965) καθώς και άνοδο του βαθμού αυτοπεποίθησής τους (Kao, 2019). Επίσης ως όφελος αναφέρεται η ανάπτυξη στάσεων (από τα μέλη της ομάδας) που φανερώνουν ότι τα μέλη της ομάδας δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα (σημασία) σε ζητήματα που πρόκειται να επηρεάσουν την ομάδα ως σύνολο (Lott & Lott, 1965). Επιπλέον η συνοχή έχει συνδεθεί σε μεγάλο βαθμό με την επιτυχία μιας ομάδας (π.χ. αθλητική ομάδα) (Kao, 2019).

Ένας άλλος τομέας στον οποίο αντανακλάται η θετική επιρροή της συνοχής είναι ο τομέας της μάθησης. Εντός ομάδων που χαρακτηρίζονται από υψηλή συνοχή, παρατηρείται πιο αποτελεσματική μάθηση (Lott & Lott, 1965). Συγκεκριμένα στις μαθητικές ομάδες παρατηρείται αύξηση στην παραγωγικότητα της μαθητικής εργασίας, ως επακόλουθο της αύξησης του χρόνου που διατίθεται για μάθηση (Μαρούδας, 2012). Ο χρόνος αυτός αυξάνεται όταν αντιστοίχως μειώνονται οι

εσωτερικές διαφωνίες (Μαρούδας, 2012). Γιατί στην προσπάθεια επίλυσης αυτών των εσωτερικών διαφωνιών (ή αλλιώς συγκρούσεων, συμπλοκών, αντιθέσεων), σπαταλάται ένα μεγάλο μέρος από τον χρόνο διδασκαλίας-μάθησης (Gordon, 2011).

Όσον αφορά τα οφέλη της υψηλής συνοχής για τη μαθητική ομάδα (τάξη), ο Μαρούδας (2012) τα εντοπίζει, έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, και τα συνοψίζει σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στην αύξηση της παραγωγικότητας της μαθητικής εργασίας, κάτι που, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σχετίζεται άμεσα με τη μείωση των εσωτερικών διενέξεων. Επιπλέον σχετίζεται με την αύξηση των κινήτρων για εργασία μέσα στην ομάδα, ως αποτέλεσμα της αύξησης της καθολικότητας που αποκτούν οι στόχοι και οι αξίες για τα μέλη της ομάδας. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει την αύξηση του αισθήματος προσωπικής πραγμάτωσης μέσα από τη συμμετοχή στην ομάδα. Αυτό είναι κάτι που οδηγεί σε μείωση του άγχους και αύξηση του αισθήματος ασφάλειας, αύξηση της υπευθυνότητας, της εμπιστοσύνης και εν τέλει της διάθεσης για παραμονή στην ομάδα.

Από όλα τα παραπάνω, συμπερασματικά διαφαίνεται ότι η αύξηση της συνοχής μέσα στην ομάδα έχει θετική επίδραση, η οποία μπορεί να διακριθεί σε δύο βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά τη δυναμική της ομάδας καθ' αυτής και τη συνεπαγόμενη αύξηση του παραγόμενου έργου της. Ο δεύτερος άξονας, αφορά την θετική επίδραση της συνοχής στην προσωπική ανάπτυξη του καθενός από τα μέλη της, χωριστά.

2.3 Κοινωνιομετρία

2.3.1 Κοινωνιομετρία: εννοιολογική προσέγγιση

Ξεκινώντας την πλαισίωση του όρου *κοινωνιομετρία* (sociometry), γίνεται εδώ αναφορά στον Moreno, το όνομα του οποίου συναντήθηκε πολλές φορές κατά τη μελέτη σχετικών ερευνών (Avramidis, Strogilos, Aroni, & Kantaraki, 2017; Barclay, 1966; Blyth, 1960; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Dollase, 2012; Evans, 1963; D. R. Forsyth, 2010; E. Forsyth & Katz, 1946; Gronlund, 1955; Johnson & Ironsmith, 1994; Van Den Berg & Cillessen, 2012). Από τις παραπάνω αναφορές προκύπτει ότι ο Jacob L. Moreno (1889-1974) υπήρξε πρωτοπόρος τόσο στη χρήση της κοινωνιομετρίας, ως εργαλείο για τη μελέτη της δομής των εκάστοτε κοινωνικών ομάδων, όσο και στον σχεδιασμό των μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιούνται σε τέτοιου τύπου μελέτες. Ήδη από το 1934 έθεσε τις βάσεις στο πεδίο της

κοινωνιομετρίας, οι οποίες προκύπτει ότι αποτελούν, μέχρι και σήμερα, σημείο αναφοράς κατά τη διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών.

Ο Moreno (1934, p. 10) εντάσσει την κοινωνιομετρία σε έναν ευρύτερο κλάδο, τον οποίο αποκαλεί «sociometry». Ως «sociometry» ορίζει την επιστήμη που ασχολείται με πτυχές της ψυχολογίας των πληθυσμών καθώς και των προβλημάτων που προκύπτουν σε αυτούς. Ο ρόλος της κοινωνιομετρίας είναι να μελετά τις εν λόγω πτυχές από μαθηματική σκοπιά καθώς επίσης να μελετά τις πειραματικές τεχνικές και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση ποσοτικών ερευνητικών μεθόδων (Moreno, 1934). Ο D.R. Forsyth (2010) παρέχει έναν σύντομο ορισμό της κοινωνιομετρίας, λέγοντας ότι πρόκειται για μια τεχνική έρευνας που συνοψίζει τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, με γραφικό και μαθηματικό τρόπο.

Η κοινωνιομετρία περιλαμβάνει μεθόδους με τις οποίες ερευνάται η οργάνωση και η εξέλιξη μιας ομάδας καθώς και η θέση που κατέχει, εντός της ομάδας, καθένα από τα μέλη της (Moreno, 1934). Για τη διερεύνηση των παραπάνω στοιχείων ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν διάφορες τεχνικές. Κάποιες από αυτές τις τεχνικές χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των δεδομένων (βλ. κεφ. 2.3.2) ενώ κάποιες άλλες χρησιμοποιούνται για την ανάλυση και απεικόνιση των δεδομένων που συλλέχθηκαν (βλ. κεφ. 2.3.4).

2.3.2 Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Όσον αφορά τη συλλογή των δεδομένων, η πιο διαδεδομένη κοινωνιομετρική τεχνική φαίνεται να είναι εκείνη που πρώτος εισήγαγε ο Moreno, αποκαλώντας την *κοινωνιομετρικό τεστ* (sociometric test) (Moreno, 1934). Η παραπάνω προσέγγιση του Moreno συναντάται στη σύγχρονη βιβλιογραφία και ως *κατονομασία* (peer nomination) (Avramidis et al., 2017). Μαζί με την αξιολόγηση (peer rating), φαίνεται να αποτελούν ιδιαίτερες διαδεδομένες τεχνικές κοινωνιομετρίας, αναφορικά με τον χώρο της εκπαίδευσης (Avramidis et al., 2017; Chan & Mprofu, 2001; Johnson & Ironsmith, 1994; Μαρούδας, 2012). Σε αυτές εντάσσεται επίσης και η τεχνική του κοινωνιογνωστικού χάρτη (social cognitive map) (Avramidis et al., 2017).

2.3.2.1 Κατονομασία (peer nomination)

Όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί βασική τεχνική συλλογής δεδομένων για τις εκάστοτε κοινωνιομετρικές μελέτες. Σύμφωνα με τον Moreno (1934), πρόκειται για ένα εργαλείο ποσοτικής μέτρησης της οργάνωσης των εκάστοτε κοινωνικών ομάδων (π.χ. ομάδες εργασίας, σχολικές ομάδες), το οποίο παρέχει μεγάλη ακρίβεια ως προς

τις πληροφορίες που προκύπτουν. Σκοπός του είναι να προσδιορίσει τη θέση καθενός από τα μέλη τα οποία λειτουργούν εντός της ομάδας (Moreno, 1934), εξάγοντας μια αντικειμενική εικόνα των μεταξύ τους σχέσεων (Evans, 1963). Για την εύρεση των απαραίτητων πληροφοριών που θα συντελέσουν στη δημιουργία μιας τέτοιας εικόνας, γνωστοποιούνται συνθήκες (αμοιβαίας ή όχι) συμπάθειας ή αντιπάθειας μεταξύ των μελών (Evans, 1963).

Η εν λόγω τεχνική χαρακτηρίζεται από ευκολία στον τρόπο χορήγησης και από απλότητα στο περιεχόμενο (Evans, 1963). Η διεξαγωγή της περιλαμβάνει την παρακάτω διαδικασία: κάθε άτομο καλείται να επιλέξει τα υπόλοιπα μέλη, με τα οποία επιθυμεί να συνεργαστεί, σε οποιαδήποτε ομάδα είναι μέλος ή πρόκειται να γίνει μέλος (Moreno, 1934). Αναμένεται ότι οι επιλογές του κάθε ατόμου δεν έχουν περιορισμό και ότι σε αυτές μπορούν να συμπεριληφθούν είτε άτομα που είναι μέλη της ήδη υπάρχουσας ομάδας του είτε άτομα που δεν είναι (Moreno, 1934). Επιπλέον οι επιλογές μπορεί να γίνονται αναφορικά με πραγματικές ή φανταστικές δραστηριότητες (Blyth, 1960, p. 127).

Οι επιλογές των μελών γνωστοποιούνται μέσα από τις απαντήσεις που τα ίδια δίνουν, σε ερωτήσεις που τους απευθύνει το πρόσωπο που διεξάγει την έρευνα. Η ακριβής διατύπωση των ερωτήσεων εξαρτάται από το περιεχόμενο της εκάστοτε μελέτης, εντούτοις ο τύπος των δεδομένων που προκύπτουν είναι ίδιος (Festinger, 1949). Οι επιλογές κάθε μέλους μπορεί να βασίζονται τόσο θετικά όσο και σε αρνητικά κριτήρια (Avramidis et al., 2017) και δύναται να συλλεχθούν με διαδικασία προφορική, γραπτή (Blyth, 1960) ή ψηφιοποιημένη (computerized) (Van Den Berg & Cillessen, 2012). Έπειτα οι απαντήσεις αθροίζονται, διαμορφώνοντας έτσι τη βάση για τον καθορισμό της θέσης που κατέχει κάθε μέλος εντός της ομάδας, σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη. Η εν λόγω διαδικασία (καθορισμού θέσης) συναντάται ως *κοινωνιομετρική ταξινόμηση* (sociometric classification) (Moreno, 1934) και μέσω αυτής προσδιορίζεται, για κάθε μέλος, η *κοινωνική κατάσταση* (social status) (Coie et al., 1982) ή *κοινωνιομετρική κατάσταση* (sociometric status) (Avramidis et al., 2017).

Όταν η παραπάνω διαδικασία διεξάγεται εντός μιας σχολικής τάξης, τότε κάθε παιδί καλείται να κατονομάσει κάποια από τα άλλα παιδιά, αναφορικά με ένα συγκεκριμένο κριτήριο (Nowicki, 2003). Για παράδειγμα, με ποια από τα παιδιά προτιμάει / δεν προτιμάει: να συνεργάζεται, να παίζει, να κάθεται μαζί. Μια άλλη ερώτηση θα μπορούσε να περιλαμβάνει τα παιδιά τα οποία είναι οι καλύτεροι φίλοι / καλύτερες φίλες του.

2.3.2.2 Αξιολόγηση (peer rating)

Η κοινωνιομετρική τεχνική της αξιολόγησης (peer rating) καλεί τα παιδιά να προσδιορίσουν τον βαθμό της αρέσκειάς τους (likeability) για κάθε ένα από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τους (Avramidis et al., 2017; Chan & Mrofu, 2001). Έτσι καταγράφονται λεπτομερείς πληροφορίες και γίνεται αντιληπτή η ενδο-ομαδική αποδοχή (Μαρούδας, 2012). Σε ένα ερωτηματολόγιο βρίσκονται καταγραμμένοι (λεκτικά ή με εικόνες) όλοι οι μαθητές της τάξης (Avramidis et al., 2017). Πριν από κάθε τέτοια καταγραφή (των παιδιών) προηγείται η διατύπωση ερωτήσεων που αναζητούν τον βαθμό στον οποίο ένα παιδί προτιμά να παίζει ή να εργάζεται (και άλλα σχετικά κριτήρια) με καθένα από τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας (Avramidis et al., 2017; Chan & Mrofu, 2001). Το παιδί που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο αξιολογεί και καταγραφεί, σε μία κλίμακα τύπου Likert (Avramidis et al., 2017; Chan & Mrofu, 2001), τον βαθμό προτίμησής του για κάθε ένα από τα υπόλοιπα παιδιά. Σε αυτή την κλίμακα, συνήθως 5 βαθμίδων (Μαρούδας, 2012), το 1 σημαίνει «προτιμώ ελάχιστα» και το 5 σημαίνει «προτιμώ πάρα πολύ».

Καθώς τα παιδιά καλούνται να αξιολογήσουν την προτίμησή τους για όλα τα άλλα μέλη της ομάδας, ένα προς ένα, εξαλείφεται η πιθανότητα να ξεχαστεί να αναφερθεί κάποιο παιδί (όπως π.χ. συμβαίνει στην κατονομασία) (Avramidis et al., 2017), κάτι που κάνει την εν λόγω τεχνική να πλεονεκτεί σε σχέση με τις υπόλοιπες. Ωστόσο, αυτό το πλεονέκτημά της μπορεί να γίνει αντιληπτό και ως μειονέκτημα. Αυτό συμβαίνει καθώς δεν μπορεί να γίνει διαχωρισμός μεταξύ των μελών που εντάσσονται στον τύπο του μέσου όρου (average) και στον τύπο των παραμελημένων (neglected) (Coie et al., 1982). Συγκεκριμένα συναντάται δυσκολία στη διάκριση των εν λόγω παιδιών, όταν αυτά συγκεντρώνουν επιλογές κοντά στο κέντρο της κλίμακας (Coie et al., 1982). Επιπροσθέτως, ως μειονεκτήματα της τεχνικής αυτής αναφέρονται αφενός η ποσότητα του χρόνου που απαιτείται για την εφαρμογή της και αφετέρου η εξάλειψη του αυθορμητισμού των παιδιών, διότι είναι αναγκασμένα να δώσουν απάντηση για ένα προς ένα τα μέλη της ομάδας (Μαρούδας, 2012).

2.3.2.3 Κοινωνιογνωστικός χάρτης (social cognitive map)

Η συγκεκριμένη τεχνική συλλέγει πληροφορίες για τις ομάδες που σχηματίζονται μέσα στην τάξη, καθώς και για τις συσχετίσεις μεταξύ των παιδιών, μέσω ερωτήσεων του τύπου «Ποια παιδιά στην τάξη σου κάνουν πολλή παρέα μεταξύ τους» (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Gariéry, 1988). Τα παιδιά καλούνται να

αναγνωρίσουν όσο περισσότερες παρέες / ομάδες μπορούν (Gest, Farmer, Cairns, & Xie, 2003), κάτι που συντελεί στη διαμόρφωση του κοινωνιογνωστικού χάρτη της τάξης.

Μέσω αυτής της τεχνικής τα παιδιά δίνουν πληροφορίες για όλες τις ομάδες που σχηματίζονται εντός της τάξης τους και όχι μόνο για τις δικές τους ομάδες (Gest et al., 2003). Από μεθοδολογική σκοπιά, η εν λόγω τεχνική βασίζεται σε δύο στοιχεία: ότι τα παιδιά είναι ιδανικοί παρατηρητές (εκ των έσω) της κοινωνικής δομής της τάξης τους και ότι ο χάρτης που δημιουργείται χαρακτηρίζεται από έγκυρες εκτιμήσεις της πραγματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών (Gest et al., 2003).

2.3.2.4 Χαρακτηριστικά

Ο Moreno (1934), αναφερόμενος στο κοινωνιομετρικό τεστ / κατονομασία, καταγράφει τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει η εκάστοτε διαδικασία, ώστε να μπορεί να θεωρηθεί κοινωνιομετρική. Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά, το οποίο και επιβεβαιώνει την ακρίβειά της, είναι αντιστοίχως η ακρίβεια του τρόπου με τον οποίο διενεργείται. Ο ίδιος επισημαίνει ότι οι ερωτήσεις που τίθενται, πρέπει να βασίζονται στο ίδιο (για όλα τα μέλη), συγκεκριμένο κριτήριο. Πιο αναλυτικά, οι ερωτήσεις πρέπει να αφορούν συγκεκριμένες προτιμήσεις των ατόμων για άλλα άτομα, όπως για παράδειγμα προτιμήσεις γύρω από το σπιτικό ή το εργασιακό περιβάλλον, την ομάδα μελέτης μέσα σε μία σχολική τάξη, την ερωτική έλξη κ.α. (Moreno, 1934, p. 16). Σε καμία περίπτωση δε δύναται τα μέλη της ομάδας να κληθούν να δηλώσουν τις γενικές προτιμήσεις τους (συμπάθειες ή αντιπάθειες), χωρίς να προσδιορίζεται με απόλυτη ακρίβεια το κριτήριο που θα τα οδηγήσει στις συγκεκριμένες επιλογές. Μια τέτοια γενικευμένη προσέγγιση δεν πρέπει να χαρακτηρίζεται ως κοινωνιομετρική, καθώς τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να διαφοροποιηθούν σε επίπεδο ανάλυσης (Moreno, 1934).

Άλλα χαρακτηριστικά που αναφέρει ο Moreno (1934) είναι ότι χρειάζεται να αποτελεί κίνητρο και να έχει ενδιαφέρον, πρωτίστως για τα συμμετέχοντα πρόσωπα (και όχι για αυτά που διεξάγουν την έρευνα). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η μετάδοση των αυθόρμητων στάσεων, σκέψεων και κινήτρων τους, σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Moreno, 1934). Επίσης βαρύνουσας σημασίας είναι το γεγονός ότι δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως τεστ από τα άτομα που συμμετέχουν, αλλά ως μια ευκαιρία να γίνουν ενεργοί παράγοντες καταστάσεων που αφορούν τη ζωή τους, παρέχοντας ταυτόχρονα στους ερευνητές τα απαραίτητα κοινωνιομετρικά δεδομένα

(Moreno, 1934). Τέλος κρίνεται απαραίτητο να έχει σημασία, σε πρακτικό επίπεδο, για τα συμμετέχοντα πρόσωπα (Moreno, 1934), κάτι στο οποίο ο Blyth (1960, p. 128) αναφέρεται ως «εφαρμόσιμο» (practicable) κριτήριο. Κάθε άλλη προσέγγιση, η οποία απομακρύνεται από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, δεν παρέχει συστηματική βάση για κοινωνιομετρική έρευνα (Moreno, 1934).

2.3.2.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Αναφορικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των προαναφερθέντων τεχνικών, εντοπίζεται η θέση που παίρνει ο Evans (1963), αναφερόμενος στο κοινωνιομετρικό τεστ (κατονομασία). Όπως προαναφέρθηκε, η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται για να εντοπίσει τις επιλογές (μεταξύ) των παιδιών. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι από τη στιγμή που αυτό συμβαίνει (δηλαδή εντοπίζονται οι επιλογές), η τεχνική θεωρείται ότι έχει εγκυρότητα, χωρίς να απαιτείται κάποιο άλλο, εξωτερικό κριτήριο. Όσον αφορά την αξιοπιστία, συνεχίζει ο Evans, είναι δύσκολο να εκτιμηθεί. Εξηγεί ότι αυτό συμβαίνει διότι οι επιλογές των παιδιών εντός κάποιου χρονικού διαστήματος είναι πιθανό να αλλάξουν, γεγονός που καθιστά τη χρήση μίας επαναληπτικής μέτρησης, για λόγους αξιοπιστίας, μη αποδοτική. Καταλήγοντας αναφέρει ότι το πιο σημαντικό είναι η εύρεση τρόπων ώστε να εκμαιεύονται αληθινές επιλογές, σε οποιοδήποτε χρονική στιγμή και υπό οποιοσδήποτε συνθήκες.

2.3.3 Κοινωνική κατάσταση (social status)

Από τον συνυπολογισμό των απαντήσεων που δίνονται μέσω των προαναφερθέντων τεχνικών συλλογής δεδομένων (βλ. κεφ. 2.3.2), προσδιορίζεται η κοινωνική κατάσταση κάθε παιδιού, εντός της μαθητικής του ομάδας. Ως κοινωνική κατάσταση (social status) ορίζεται η κοινωνική θέση (social standing) κάθε παιδιού, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά (Chan & Mrofu, 2001). Με άλλα λόγια, η κοινωνική του κατάσταση καθορίζεται από το σύνολο των επιλογών που θα συγκεντρώσει: πόσες φορές επιλέχθηκε, απορρίφθηκε ή δεν επιλέχθηκε από τα υπόλοιπα παιδιά (αντιστοίχως πρόκειται για αποδοχή, απόρριψη ή παραμέληση). Η κοινωνική κατάσταση γίνεται αντιληπτή, σύμφωνα με τους Coie, Dodge και Coppotelli (1982), μέσα από τους όρους *κοινωνική προτίμηση* (social preference) και *κοινωνικός αντίκτυπος* (social impact). Για κάθε άτομο, ο υπολογισμός των παραπάνω όρων, σύμφωνα με τον Peery (1979), γίνεται ως εξής:

- A. κοινωνική προτίμηση: η διαφορά μεταξύ του αριθμού των επιλογών αποδοχής και των επιλογών απόρριψης που δέχτηκε (επιλογές αποδοχής μείον επιλογές απόρριψης)

B. κοινωνικός αντίκτυπος: το άθροισμα του αριθμού των επιλογών αποδοχής και των επιλογών απόρριψης που δέχτηκε (επιλογές αποδοχής συν επιλογές απόρριψης).

Όσον αφορά τους τύπους της κοινωνικής κατάστασης, αναφέρεται εδώ η κατηγοριοποίηση που προτάθηκε από τους Coie, Dodge και Coppotelli (1982).

- δημοφιλές (popular): συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό επιλογών αποδοχής και ελάχιστο αριθμό επιλογών απόρριψης
- απορριπτόμενο (rejected): συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό επιλογών απόρριψης και ελάχιστο αριθμό επιλογών αποδοχής
- παραμελημένο (neglected): δε συγκεντρώνει ούτε επιλογές αποδοχής ούτε επιλογές απόρριψης
- αμφιλεγόμενο (controversial): συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό τόσο επιλογών αποδοχής όσο και επιλογών απόρριψης
- μέσου όρου (average): συγκεντρώνει επιλογές αποδοχής μέσου όρου και ελάχιστες επιλογές απόρριψης

Κατ' ουσία η συμβολή τους έγκειται στην αναδόμηση των κατηγοριοποιήσεων που προηγήθηκαν, από ερευνητές όπως ο Moreno (1934) και ο Peery (1979). Σύμφωνα με τη θέση των ίδιων των Coie, Dodge και Coppotelli (1982), η σπουδαιότητα της μελέτης τους συνίσταται στην προσθήκη του όρου *αμφιλεγόμενο* (controversial). Σε αυτόν τον τύπο συμπεριλαμβάνονται τα άτομα που συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό στις επιλογές τόσο της αποδοχής όσο και της απόρριψης, κάτι που μέχρι τότε δε συνυπολογιζόταν από τους εκάστοτε ερευνητές (Coie et al., 1982). Επίσης θεώρησαν σημαντικό τον συνυπολογισμό επιλογών αποδοχής και επιλογών απόρριψης, ώστε να αποφεύγονται παρερμηνείες κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Για παράδειγμα, σε περίπτωση υπολογισμού μόνο των επιλογών αποδοχής, υπάρχει το εξής ενδεχόμενο: για ένα άτομο που δε συγκεντρώνει επιλογές αποδοχής, δε θα μπορούσε να διευκρινιστεί αν αυτό συμβαίνει επειδή τα υπόλοιπα μέλη το συμπεριέλαβαν στις επιλογές απόρριψης (απορριπτόμενο / rejected) ή αν απλώς δεν το συμπεριέλαβαν καθόλου στις επιλογές τους (παραμελημένο / neglected) (Coie et al., 1982, p. 558). Αυτό γίνεται ξεκάθαρο μέσα από τον συνυπολογισμό επιλογών αποδοχής και επιλογών απόρριψης.

2.3.4 Τεχνικές ανάλυσης και απεικόνισης δεδομένων

Αναφορικά με την ανάλυση και απεικόνιση των δεδομένων, συναντώνται διάφορες τεχνικές, κάποιες από τις οποίες είναι ο *κοινωνιομετρικός πίνακας* ή *κοινωνιομήτρα* (sociomatrix) (Blyth, 1960; Evans, 1963), το *κοινωνιόγραμμα*

(sociogram) (Blyth, 1960; Evans, 1963; D. R. Forsyth, 2010; Moreno, 1934), το *διάγραμμα-στόχος* (target graph / diagram) (Northway, 1940).

2.3.4.1 Κοινωνιομήτρα (sociomatrix)

Με τον όρο sociomatrix (κοινωνιομήτρα) (Blyth, 1960; Evans, 1963; E. Forsyth & Katz, 1946; Κωνσταντινίδου, 2017; Μαρούδας, 2012) περιγράφεται ο πίνακας διπλής εισόδου στον οποίο καταγράφονται οι επιλογές αποδοχής και απόρριψης που συγκέντρωσε κάθε άτομο. Στον πίνακα σημειώνονται με το σύμβολο + οι επιλογές αποδοχής, με το – οι επιλογές απόρριψης, ενώ η απουσία συμβόλου δηλώνει τις περιπτώσεις που δε σημειώθηκαν επιλογές ή που οι επιλογές χαρακτηρίστηκαν ως μέτριες (E. Forsyth & Katz, 1946).

2.3.4.2 Κοινωνιόγραμμα (sociogram)

Το κοινωνιόγραμμα χρησιμοποιείται με σκοπό την οπτικοποίηση της θέσης κάθε ατόμου μέσα στην ομάδα (Moreno, 1934). Πρόκειται για τη γραφική αναπαράσταση (διάγραμμα) πάνω στην οποία αποτυπώνονται οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας (D. R. Forsyth, 2010). Συνήθως κάθε μέλος απεικονίζεται με ένα σύμβολο / σχήμα (π.χ. κύκλος ή τετράγωνο), πάνω στο οποίο υπάρχει το διακριτικό του (όνομα ή αριθμός). Οι σχέσεις μεταξύ των μελών γνωστοποιούνται μέσα από γραμμές / βέλη διαφόρων τύπων, που συνδέουν τα σχήματα.

2.3.5 Προσφορά της κοινωνιομετρίας

Η κοινωνιομετρία φαίνεται ότι αποτελεί μία αποτελεσματική και χρονικά άμεση μέθοδο συλλογής δεδομένων για τις πολλαπλές διαστάσεις της κοινωνικής ανάπτυξης του ανθρώπου (Van Den Berg & Cillessen, 2012). Μπορεί να προσφέρει πληροφορίες για τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα σε μία ομάδα, από την σκοπιά των ίδιων των μελών και όχι κάποιου εξωτερικού παρατηρητή (D. R. Forsyth, 2010; Hymel, 1983). Επίσης έχει αποδειχθεί ότι η θέση (position) ενός ατόμου δεν μπορεί να γίνει πλήρως αντιληπτή, αν δεν συμπεριληφθούν (στην παρατήρησή μας) όλα τα άτομα ή/και οι ομάδες με τις οποίες συσχετίζεται συναισθηματικά (Moreno, 1934). Περαιτέρω, μέσω της κοινωνιομετρίας αποκτάται η δυνατότητα εξακρίβωσης τόσο της ποσότητας όσο και της έκτασης των ψυχολογικών εκείνων παραγόντων που ασκούν επίδραση σε κάποιον πληθυσμό, σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Moreno, 1934).

Για την συμβολή της κοινωνιομετρίας στην εκπαίδευση έχει γίνει ιδιαίτερη μνεία από πληθώρα μελετητών. Πιο αναλυτικά, η κοινωνιομετρία αναφέρεται ως μία

διαδεδομένη μέθοδος μελέτης της κοινωνικής κατάστασης των παιδιών στα σχολεία (Avramidis et al., 2017; Chan & Mrofu, 2001; Johnson & Ironsmith, 1994; Μαρούδας, 2012). Σε αυτό συντείνει το γεγονός ότι μπορεί να διεξαχθεί μέσα στα όρια του καθημερινού σχολικού προγράμματος (Blyth, 1960), προσφέροντας πληροφορίες για τους τρόπους που κάθε ομάδα διαμορφώνεται και αναπτύσσεται (Evans, 1963). Ακόμα, η κοινωνιομετρία δύναται να αξιοποιηθεί για την αναδιάταξη των ομάδων μέσα σε μία τάξη (Blyth, 1960; Evans, 1963) για διδακτικούς, κοινωνικούς ή θεραπευτικούς λόγους (Evans, 1963), καθώς και για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών (Blyth, 1960). Αυτό γίνεται δυνατό διότι η κοινωνιομετρία: (α) απεικονίζει πτυχές της συμπεριφοράς των μαθητών (Barclay, 1966), (β) βελτιώνει τη μελέτη περί φιλίας, δημοτικότητας και ηγεσίας (Evans, 1963) και (γ) εστιάζει στον αρχικό έλεγχο και αξιολόγηση των παραγόντων κοινωνικής αρέσκειας (τι είναι αρεστό και τι όχι) (Barclay, 1966).

Μία άλλη εκπαιδευτική πτυχή της συνεισφοράς της κοινωνιομετρίας φαίνεται ότι είναι η ενίσχυση παρεμβάσεων για παιδιά που είναι σε κίνδυνο (at risk) για σχολική παραίτηση (Chan & Mrofu, 2001; Johnson & Ironsmith, 1994). Ειδικότερα, η κοινωνιομετρία συμβάλει στην αναγνώριση παιδιών που αντιμετωπίζουν κοινωνικές δυσκολίες (Evans, 1963) και μπορεί να βοηθήσει στις προσπάθειες γονιών, δασκάλων και κοινοτήτων για διευκόλυνση της κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών στη σχολική ζωή (Chan & Mrofu, 2001). Αυτό με τη σειρά του έρχεται να βελτιώσει τα σχολικά επιτεύγματα καθώς και τη γνωστική και κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη των παιδιών (Chan & Mrofu, 2001). Ακόμα η κοινωνιομετρία είναι σε θέση να βοηθήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μαθησιακής αποτελεσματικότητας, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αντίστοιχες διαδικασίες (Barclay, 1966). Όλα τα παραπάνω δίνουν έναν εξέχοντα ρόλο στη κοινωνιομετρία, συνυπολογίζοντας ότι οι δυσκολίες στις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, στην παιδική ηλικία, έχουν συσχετιστεί με προβλήματα προσαρμογής στην εφηβεία και στην ενηλικίωση, όπως για παράδειγμα η παραβατική συμπεριφορά (Johnson & Ironsmith, 1994). Καταλήγοντας, με δεδομένο ότι κυρίαρχο στοιχείο των εκπαιδευτικών πλαισίων είναι η ομάδα, γίνεται αμέσως κατανοητό ότι η προσφορά της κοινωνιομετρίας στην εκπαίδευση μπορεί να είναι καθοριστική και πολυποικίλη.

2.4 Δημιουργικότητα

2.4.1 Δημιουργικότητα: εννοιολογική προσέγγιση

Μέσα από την ανασκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας, παρατηρείται πως η λέξη *δημιουργικότητα* (creativity) χρησιμοποιείται σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής, δίνοντας έτσι ποικίλες εκφάνσεις στην έννοια του όρου. Σύμφωνα με τη Grierson (2011), *δημιουργώ* σημαίνει φτιάχνω, δίνω ύπαρξη σε κάτι. Ο Fisher (2004, p. 8) αναφέρει ότι δημιουργώ όταν παράγω κάτι, σε επίπεδο «σκέψης, λόγου ή πράξεων».

Όσον αφορά την ερμηνεία της λέξης δημιουργικότητα, παρατηρείται μια ποικιλία ορισμών (Chappell, 2007; A. J. Cropley, 1992; R. Fisher, 2004; Giguere, 2011; Joubert, 2001; NACCCE, 1999; Smith-Autard, 2010; Turner-Bisset, 2005; Λυκεσάς, Θωμαΐδου, Τσομπανάκη, Παπαδοπούλου, & Τσαπακίδου, 2003; Μπουρνέλλη, 1998), η οποία ενδέχεται να οφείλεται, εν μέρει, στο μεγάλο εύρος των τομέων που χρησιμοποιούν τον συγκεκριμένο όρο. Για παράδειγμα εντοπίζονται αναφορές για τη δημιουργικότητα σε τομείς όπως η τέχνη (Chappell, 2007; Joubert, 2001; NACCCE, 1999; Turner-Bisset, 2005), η εκπαίδευση (A. J. Cropley, 1992; D. H. Cropley, Cropley, Kaufman, & Runco, 2010; R. Fisher, 2004; Grierson, 2011; Joubert, 2001; Lucas, 2001; NACCCE, 1999; Turner-Bisset, 2005), η ψυχολογία και φιλοσοφία (Λυκεσάς et al., 2003), οι επιστήμες και οι επιχειρήσεις (Joubert, 2001) και η βιομηχανία (Grierson, 2011).

Η έλλειψη κοινού ορισμού, ως αποτέλεσμα της χρήσης πολλών και διαφορετικών ορισμών, σε συνδυασμό με τον τρόπο που χρησιμοποιούν τον όρο, τόσο τα μέσα ενημέρωσης όσο και το ευρύ κοινό, περιπλέκει ακόμα περισσότερο την αποσαφήνιση της έννοιας (Compton, 2007). Ο R. Fisher (2004) υποστηρίζει ότι η ύπαρξη ποικίλων ορισμών, οφείλεται μερικώς στο γεγονός ότι η δημιουργικότητα εξετάζεται από τρεις διαφορετικές σκοπιές: ως ιδιότητα των ανθρώπων, ως ιδιότητα των ανθρώπινων πράξεων, ως ιδιότητα των παραγόμενων προϊόντων. Επιπλέον εντοπίζει την αδυναμία εύρεσης μιας πλήρους εξήγησης του όρου, στο γεγονός ότι πρόκειται για μια λειτουργία που βασίζεται στον ανθρώπινο εγκέφαλο, κάτι που την κάνει ασύλληπτη ως έννοια. Σύμφωνα με την άποψη που διατυπώνεται σε αναφορά της NACCCE (1999), η δυσκολία στον ορισμό της έννοιας οφείλεται επίσης στον συσχετισμό της με τις τέχνες και στην περιπλοκότητα καθαυτής της δημιουργικής δραστηριότητας.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, επιχειρείται μία καταγραφή των ορισμών της δημιουργικότητας, όπως αυτοί δίνονται από διάφορους ερευνητές. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η NACCCE (1999), η δημιουργικότητα αποτελεί μια ευρηματική δραστηριότητα, δομημένη με τρόπο που τα παραγόμενά της να είναι και αυθεντικά και με αξία. Στην αναζήτηση που έγινε εντοπίζονται αρκετές παραπομπές στην εν λόγω αναφορά της NACCCE (Compton, 2007; R. Fisher, 2004; Joubert, 2001; Lucas, 2001; Turner-Bisset, 2005). Μια «πιο ελεύθερη», όπως ο ίδιος τη χαρακτηρίζει, ερμηνεία, δίνει ο Lucas, σύμφωνα με τον οποίο η δημιουργικότητα ορίζεται ως «μία κατάσταση του νου όπου όλα τα είδη νοημοσύνης εργάζονται μαζί και η οποία εμπλέκει διεργασίες παρατήρησης, σκέψης και καινοτομίας» (Lucas, 2001, p. 38). Η Duffy (2006, p. 19) δίνει τον δικό της ορισμό, ερμηνεύοντας τη δημιουργικότητα ως τη διαδικασία που δημιουργεί συσχετίσεις μεταξύ προηγούμενων εννοιών, μέσω νέων τρόπων, σημαντικών για το εμπλεκόμενο άτομο. Στη σύνθεση προηγούμενων ιδεών, με τρόπους ασυνήθιστους, αναφέρεται και η Boden (2001). Τη θεωρεί στοιχείο της *συνδυαστικής δημιουργικότητας* (combinational creativity), όπως την αποκαλεί, που οδηγεί σε νέα αποτελέσματα (Boden, 2001, p. 96).

Την αποσαφήνιση της έννοιας επιχειρεί και ο R. Fisher (2004), στην εργασία του με τίτλο «Τι είναι δημιουργικότητα;» (“What is creativity?”). Ξεκινώντας με μία απλή ερμηνεία που δίνει ο Fisher, ως δημιουργικότητα ορίζεται το να διαμορφώνεις κάτι ή να δίνεις ύπαρξη σε αυτό. Από τον ίδιο επίσης προβάλλεται ως ο όρος που αντιπροσωπεύει τη φαντασία και έρχεται σε άμεσο συσχετισμό με την αυθεντικότητα. Πάνω σε αυτό ο Fisher επισημαίνει ότι δημιουργικότητα και αυθεντικότητα υφίστανται «όταν κάνουμε ή σκεφτόμαστε πράγματα που δεν έχουμε κάνει ή σκεφτεί στο παρελθόν και είναι αποτελεσματικά» (R. Fisher, 2004, p. 9).

Παρατηρείται ότι τα κοινά στοιχεία των ορισμών που δίνονται, αφορούν χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο αποτέλεσμα / προϊόν της εκάστοτε δημιουργικής δραστηριότητας. Σύμφωνα με αυτά το αποτέλεσμα είναι νέο, αυθεντικό και με αξία για το άτομο που εμπλέκεται στη δημιουργική διαδικασία.

2.4.2 Δημιουργικότητα και άνθρωπος

Εκτός από την ερμηνεία του όρου καθαυτού, στη βιβλιογραφία εντοπίζονται και αναφορές για τη δημιουργικότητα, ως χαρακτηριστικό του ανθρώπου. Η Duffy (2006, p. 19) αναφέρει ότι «είμαστε δημιουργικοί όταν κάνουμε νέες συσχετίσεις οι οποίες εμβαθύνουν την αντιληπτική μας ικανότητα».

Ως χαρακτηριστικά των δημιουργικών ανθρώπων, ο R. Fisher (2004) αναφέρει, ανάμεσα σε άλλα, την περιέργεια, την ευελιξία, την αισθητική αντίληψη και τη μη συμβατικότητα των τρόπων δράσης. Εντοπίζονται επίσης, ως χαρακτηριστικά, η αυθεντικότητα, η φαντασία, η επιδίωξη επίτευξης στόχων καθώς και η συσχέτιση στόχων-αποτελέσματος (NACCCE, 1999). Για τους δημιουργικούς ανθρώπους ο Lucas (2001, p. 38) αναφέρει ότι «...αμφισβητούν τις προϋπάρχουσες θεωρίες γνώσης. Βλέπουν τον κόσμο διαφορετικά, μετά χαράς πειραματίζονται, ρισκάρουν και κάνουν λάθη. Κάνουν ξεχωριστούς συσχετισμούς που συχνά δεν μπορούν να δουν οι άλλοι».

Μια άλλη έκφανση της δημιουργικότητας των ανθρώπων εντοπίζεται στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε προβλήματα της καθημερινότητας, βρίσκοντας λύσεις σε αυτά (Craft, 2001; Duffy, 2006). Σε αυτό συνηγορεί και ο Gardner (2011, p. xxxvi), ο οποίος συμπληρώνει στα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ανθρώπων, την παραγωγικότητα και την αναγνώριση της δουλειάς τους από καταρτισμένα μέλη ενός τομέα. Ο Copley και οι συνεργάτες του (2010) υποστηρίζουν ότι η δεξιότητα εύρεσης λύσεων στα προβλήματα, ως στοιχείο της δημιουργικότητας, είναι κάτι που καλλιεργείται εντός της σχολικής τάξης.

Μια άλλη όψη των δημιουργικών ανθρώπων, εντοπίζει ο R. Fisher (2004), ο οποίος αναφέρεται στη δυσκολία που συχνά αντιμετωπίζουν, όταν χρειαστεί να εντοπίσουν την πηγή της δημιουργικότητάς τους.

Παράγοντες που ενδέχεται να επιδρούν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας ενός ατόμου είναι η αυτοέκφραση και η διαφοροποιημένη σκέψη (Cheung, 2010), η διάδραση με άλλους ανθρώπους (R. Fisher, 2004) καθώς επίσης η παρότρυνση, η ανάθεση αρμοδιοτήτων και η αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας από άλλα πρόσωπα (Joubert, 2001). Επίσης ως παράγοντα η Craft (2001) θεωρεί τον βαθμό αυτοπροσδιορισμού ενός ατόμου και η Boden (2001) αναφέρεται στις προσλαμβάνουσες που έχει κάθε άνθρωπος, οι οποίες σχετίζονται με το πολιτισμικό, φιλικό και οικογενειακό του περιβάλλον.

2.4.3 Καθολικότητα της δημιουργικότητας

Στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, εντοπίζονται στοιχεία που θίγουν το ζήτημα της καθολικότητας της δημιουργικότητας. Το ζήτημα αυτό παρουσιάζεται εδώ μέσω δύο παραμέτρων. Η πρώτη παράμετρος αφορά την καθολικότητα της δημιουργικότητας, σε συνάρτηση με τους ανθρώπους. Για παράδειγμα, στην εργασία της NACCCE (1999, pp. 9, 29, 30) υπάρχουν συχνές

αναφορές με τις οποίες υποστηρίζεται ότι η δημιουργικότητα συμπεριλαμβάνεται στο δυναμικό όλων των ανθρώπων και όχι μόνο αυτών που ευδιάκριτα εμφανίζουν εξαιρετικές ικανότητες. Η παραπάνω θέση χαρακτηρίζεται ως «δημοκρατικός ορισμός» (democratic definition) (NACCCE, 1999, p. 29). Αντίστοιχη χρήση του όρου γίνεται και από την Craft (στο Compton, 2007) ενώ ανάλογη είναι και η άποψη που εκφράζει ο Brinson (1991).

Η δεύτερη παράμετρος αφορά την καθολικότητα της δημιουργικότητας, σε συνάρτηση με τους διάφορους τομείς στους οποίους εντοπίζεται η δημιουργικότητα καθαυτή (βλ. κεφ. 2.4.1). Αν και συχνά η δημιουργικότητα συνδέεται με τον τομέα των τεχνών, είναι πολλά τα πεδία στα οποία μπορεί να αναπτυχθεί και μέσω αυτών να εκφρασθεί (Brinson, 1991; Craft, 2001; R. Fisher, 2004; Grierson, 2011; Lucas, 2001; NACCCE, 1999).

2.4.4 Δημιουργικότητα και εκπαίδευση

Ένα γνώρισμα που εντοπίζεται να έχει συνδεθεί άμεσα με τη δημιουργικότητα είναι αυτό της νεότητας. Η NACCCE (1999) κάνει λόγο για ύπαρξη δημιουργικότητας στο δυναμικό όλων των νέων ανθρώπων. Ο R. Fisher (2004) συνδέει τις δημιουργικές δραστηριότητες με τα παιδιά, θέση που παίρνει και η Joubert (2001), συσχετίζοντας τη δημιουργικότητα των παιδιών με την πηγαία ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους. Για ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, από μικρή ηλικία, κάνουν λόγο και οι Lykesas, Koutsouba και Tyronola (2009).

Ένα άλλο στοιχείο που φαίνεται να έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα είναι το αν η δημιουργικότητα είναι έμφυτη ή αν μπορεί να καλλιεργηθεί στην πορεία της ζωής του ανθρώπου. Από τη δημοκρατική πτυχή της δημιουργικότητας, όπως αυτή ορίστηκε παραπάνω (βλ. κεφάλαιο 2.4.3), αναδύεται και η άποψη ότι η δημιουργικότητα είναι κάτι που μπορεί να αναπτυχθεί, χωρίς απαραίτητως να αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπου (NACCCE, 1999). Υπό την ίδια οπτική αναφέρεται επίσης ότι μπορεί να διδαχθεί, θέση που χρησιμοποιείται και ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της δημιουργικότητας και του τομέα της εκπαίδευσης (Brinson, 1991; Lucas, 2001; NACCCE, 1999). Σύμφωνα με τον Henry (στο NACCCE, 1999, p. 65):

«Υπάρχουν άνθρωποι στον κόσμο που πρέπει να δημιουργήσουν για να ζήσουν... Υπάρχουν άλλοι που ζουν για να δημιουργούν... Και υπάρχουν και αυτοί (νομίζω οι περισσότεροι από εμάς) που είναι δημιουργικοί αλλά

δεν ξέρουν πώς να το αξιοποιήσουν. Νομίζω πως αυτοί οι άνθρωποι μπορούν να πάρουν ώθηση, προς τη σωστή κατεύθυνση, από τους δασκάλους!»

Η NACCCE (1999) θεωρεί θεμελιώδη ρόλο της εκπαίδευσης, να προσφέρει τη δυνατότητα έκφρασης στους νέους ανθρώπους, σε επίπεδο ιδεών, αξιών και συναισθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν τόσο να είναι δημιουργικοί στη διδασκαλία τους, όσο και να αναγνωρίζουν και να ωθούν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους (NACCCE, 1999). Αυτό είναι κάτι που έχει θετική επιρροή και για τις δύο πλευρές (Turner-Bisset, 2005). Οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο καθώς έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν τις γνώσεις και εμπειρίες τους με τρόπο ευχάριστο (Turner-Bisset, 2005). Παράλληλα οι μαθητές βρίσκουν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη των δικών τους δημιουργικών δυνατοτήτων (Turner-Bisset, 2005). Αντιστοίχως οι Leong και Qiu (2013, p. 597) εκφράζουν την αντίθεσή τους με τα εκπαιδευτικά συστήματα που εμπεριέχουν τακτικές «σωστών απαντήσεων» και «πρότυπων τρόπων» προσέγγισης, καθώς αυτά δεν προάγουν τη δημιουργικότητα και ωθούν τα παιδιά σε άρνησή της.

Συνοψίζοντας τα προαναφερθέντα στοιχεία, φαίνεται πως η δημιουργικότητα είναι πηγαίο χαρακτηριστικό του ανθρώπου, κάτι που γίνεται αντιληπτό στην παιδική του ηλικία, λόγω του αυθορμητισμού από τον οποίο διακατέχεται. Επιπροσθέτως η δημιουργικότητα είναι στοιχείο που δύναται να καλλιεργηθεί, γεγονός που μπορεί να βρει πρόσφορο έδαφος, μέσα στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα / σύστημα.

2.4.5 Προσφορά της δημιουργικότητας

Σύμφωνα με τον Cromptley και τους συνεργάτες του (2010), η δημιουργικότητα εντός της σχολικής τάξης, μπορεί να λειτουργήσει ως αντίποδας στην κοινωνική πίεση η οποία υπαγορεύει τη συμμόρφωση σε σχολικές νόρμες. Αντίστοιχη είναι και η άποψη του R. Fisher (2004), σύμφωνα με τον οποίο η δημιουργικότητα δύναται να ωφελήσει στη βελτίωση της λειτουργίας και ανάπτυξης μιας κοινωνίας, ιδιαιτέρως σε τομείς όπως η εκπαίδευση, όπου πολλές φορές υιοθετούνται πρακτικές οι οποίες στερούνται φαντασίας και οράματος. Τη σημασία της δημιουργικότητας στο σχολείο εντοπίζει και ο Beghetto (2010), ως παράγοντα που συντελεί στη βαθύτερη κατανόηση του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου.

Σύμφωνα με τον R. Fisher (2004), η γενικότερη συνεισφορά της δημιουργικότητας έγκειται στην προσφορά νέων δεδομένων για το ανθρώπινο, γνωστικό ή και εμπειρικό, κεφάλαιο, ακόμα κι αν εκείνη τη στιγμή αυτό δεν αναγνωρίζεται από το ευρύτερο σύνολο. Επίσης σημαντική είναι η προσφορά της

δημιουργικότητας στον συναισθηματικό τομέα των ανθρώπων, καθώς πολλοί είναι εκείνοι που βιώνουν στιγμές ευχαρίστησης, μέσω του αυθορμητισμού, της έκφρασης και της ικανοποίησης (R. Fisher, 2004). Ως κατακλείδα, παρατίθεται εδώ το μήνυμα που, σύμφωνα με τον R. Fisher (2004, p. 11), περνάει μέσω της δημιουργικότητας: «...Μπορείς να αλλάξεις τα δεδομένα που έχεις. Ο κόσμος, όπως μπορούμε να τον αντιληφθούμε, δεν είναι ο μοναδικός πιθανός κόσμος... Μπορεί να θέλουμε να απαλλάξουμε τον κόσμο από τη ρουτίνα, τη μετριότητα και τα στεία οράματα του παρόντος».

2.5 Δημιουργική κίνηση

2.5.1 Κίνηση: εννοιολογική προσέγγιση

«Τα παιδιά κινούνται από τη στιγμή που γεννιούνται και από τη στιγμή που ξυπνάνε κάθε πρωί» (Bergstein Dow, 2010). «Κινούνται επειδή είναι ευχάριστο και τα κάνει να νιώθουν θαυμάσια» (NDEO, n.d.). Σύμφωνα με την Koff (2012), η *κίνηση* (σωματική) αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας που πηγάζει από την ίδια τη φύση του ανθρώπου. Η ίδια αναφέρει ότι πρόκειται για έναν από τους πρώτους τρόπους που χρησιμοποιούν τα παιδιά, για να εξερευνήσουν τον περιβάλλοντα χώρο και να εκφράσουν τις ιδέες τους, καθώς δεν απαιτεί τη χρήση ομιλίας. Για το ίδιο θέμα γράφουν και οι Kaufmann και Ellis (2007), αναφερόμενοι στην εξερεύνηση και κατανόηση του περιβάλλοντος από τα μικρά παιδιά, ως διεργασία που γίνεται μέσω της κίνησης και κατ' επέκταση μέσω του σώματός τους. Αντιστοίχως η Giguere (2011) αναφέρει πως η κίνηση είναι στοιχείο που χρησιμοποιείται από τα παιδιά με πηγαίο τρόπο: όταν κινούνται αυθόρμητα στον ρυθμό κάποιου τραγουδιού που ακούνε ή όταν δημιουργούν αυτοσχέδιες παραστάσεις. Για την κίνηση των παιδιών, ως μη λεκτικό τρόπο επικοινωνίας, κάνει λόγο και η Thom (2010, p. 104), αναφέροντας τη δημιουργία «κοινού λεξιλογίου κινήσεων» που συνοδεύει τα παιδιά στις δραστηριότητές και στα παιχνίδια τους.

Επίσης η Thom (2010) θεωρεί την κίνηση (π.χ. χειρονομίες) ένα μέσο έκφρασης συναισθημάτων, το οποίο χρησιμοποιούν τα παιδιά. Αντίστοιχη αναφορά κάνει και η Cheung (2010), υπογραμμίζοντας ότι οι δραστηριότητες κίνησης θα πρέπει να δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να επικοινωνούν μέσω της δικής τους σωματικής κίνησης και να εκφράζουν τις ιδέες ή τα συναισθήματά τους. Επίσης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με τρόπο που να ενθαρρύνει τα παιδιά σε νέες εμπειρίες και σε κατάκτηση γνώσης μέσω της πράξης (Cheung, 2010).

Στη χαρτογράφηση της έννοιας της κίνησης, μεγάλη ήταν η συμβολή του Rudolf Laban (1879-1958), θεμελιωτή στον τομέα του χορού τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Ο ίδιος υπήρξε χορευτής και χορογράφος και ασχολήθηκε με την ανάλυση της ανθρώπινης κίνησης, για την οποία δημιούργησε ένα σύστημα σημειογραφίας, γνωστό ως “Labanotation” (Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance, n.d.). Από τη μελέτη σχετικών ερευνών (Bradley, 2009; Connell, 2009; E. Davies, 2001; Kaufmann & Ellis, 2007; Koff, 2012; Langton, 2007; Lykesas, 2017; Lykesas, Tsapakidou, & Tsompanaki, 2014; Salazar Sutil, 2013; Μπουρνέλλη, 1998) προκύπτει ότι η αναφορά στο έργο του Laban γίνεται ποικιλοτρόπως, αναλόγως με τον τομέα που επικεντρώνεται η εκάστοτε έρευνα. Ο Laban ανέλυσε και αποκωδικοποίησε την κίνηση, δημιουργώντας πέντε στοιχεία: σώμα, χώρος, σχέσεις, χρόνος, δυναμική. Η σημαντικότητα του έργου του έγκειται στο γεγονός ότι, μέσα από αυτή την κωδικοποίηση, η κίνηση και ο χορός μπόρεσαν να ενταχθούν στην εκπαίδευση, ως διδακτική προσέγγιση και όχι ως μάθημα χορού (Tsompanaki, 2009). Ο ίδιος έδωσε έμφαση στο γιατί να κινούμαστε και στο τι είναι αυτό που μάς οδηγεί να κινηθούμε (Τσομπανάκη, 2016). Το έργο του Laban αποτελεί καίριο σημείο αναφοράς, μέχρι και σήμερα, σε πεδία που ασχολούνται με τον χορό, την κίνηση, την εκπαίδευση καθώς και σε άλλα πεδία που πραγματεύονται την ανθρώπινη κίνηση.

Συνοψίζοντας η κίνηση φαίνεται να είναι μία έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με τη φύση του ανθρώπου, κάτι που εκδηλώνεται πηγαία και ποικιλοτρόπως στην παιδική του ηλικία. Μία τέτοια έκφραση απαντάται στην προσπάθειά των παιδιών για έκφραση και επικοινωνία μέσω της κίνησης. Στην παρούσα εργασία γίνεται λόγος για σωματική κίνηση, η οποία βασίζεται στη δημιουργικότητα και εφεξής αναφέρεται είτε ως δημιουργική κίνηση είτε ως δημιουργικός χορός, ισότιμα.

2.5.2 Δημιουργική κίνηση / Δημιουργικός χορός: εννοιολογική προσέγγιση

Ξεκινώντας την πλαισίωση της έννοιας *δημιουργική κίνηση* (creative movement), γίνεται αρχικώς η συσχέτισή της με την έννοια *δημιουργικός χορός* (creative dance). Η εν λόγω αναφορά κρίνεται σκόπιμη στην παρούσα φάση καθώς οι πληροφορίες που αντλούνται, για το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, προέρχονται από βιβλιογραφικές πηγές που χρησιμοποιούν είτε τη μία έννοια είτε την άλλη.

Παρατηρείται ότι οι δύο έννοιες τείνουν να χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία, κάτι που γίνεται αντιληπτό κυρίως μέσα από τις εκάστοτε προσπάθειες ορισμού τους ή / και χαρτογράφησης των συστατικών τους στοιχείων. Για παράδειγμα

οι Lobo και Winsler (2006) χρησιμοποιούν ταυτόχρονα τις δύο έννοιες, ως «δημιουργικός χορός / κίνηση» (creative dance / movement). Επίσης η Bergstein Dow (2010) αναφέρει ότι υπάρχει εναλλαγή στη χρήση των όρων *κίνηση* και *χορός*, όταν αυτές συνδέονται με τη δημιουργικότητα. Η ταύτιση των δύο εννοιών αναδεικνύεται όταν η χρήση τους συνδέεται με τον τομέα της εκπαίδευσης (βλ. κεφ. 2.5.3).

Δημιουργική κίνηση είναι μια μορφή τέχνης στην οποία πρωταγωνιστεί το κινούμενο ανθρώπινο σώμα (Bergstein Dow, 2010). Αποτελεί ένα πεδίο όπου η έκφραση σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων βρίσκει διέξοδο μέσω της σωματικής κίνησης (Lykesas, 2017). Δεν πρόκειται απλώς για κίνηση αλλά για κίνηση με ελευθερία (Brinson, 1991). Δεν πρόκειται απλώς για την απομνημόνευση συγκεκριμένων χορευτικών βημάτων αλλά για το πώς να χορεύεις (Langton, 2007). Ο δημιουργικός χορός χρησιμοποιεί απλή, καθημερινή κίνηση, δίνοντας έμφαση στην κινητική ιδιαιτερότητα και όχι στην κινητική ικανότητα (Τσομπανάκη, 2016). Με αυτό τον τρόπο δίνεται έμφαση στην προσπάθεια των ατόμων να αυτενεργούν, να πειραματίζονται και να προβαίνουν σε γόνιμη κριτική, αναπτύσσοντας έτσι το πνεύμα της ομαδικότητας αλλά και της ατομικής πρωτοβουλίας (Shreeves, 1994).

Από τη μελέτη των εκάστοτε προσπαθειών οριοθέτησης της δημιουργικής κίνησης προκύπτει ότι η εν λόγω έννοια δε συνδέεται: ούτε με στοιχεία που παραπέμπουν σε χορογραφία / διδασκαλία συγκεκριμένων βημάτων (Kaufmann & Ellis, 2007; Langton, 2007), ούτε με συγκεκριμένες τεχνικές χορού (Lykesas, 2017) ή δεξιότητες χορού (Tsompanaki, 2009) και ούτε με κωδικοποιημένες φόρμες που ασκούν πίεση για τη συμμόρφωση με κάποιο συγκεκριμένο στιλ (Koff, 2012).

Η Cheung (2010) δίνει μια σαφή διάκριση μεταξύ δημιουργικών δραστηριοτήτων κίνησης και δραστηριοτήτων που προάγουν τη μίμηση ή την κινητική επιδεξιότητα. Η ίδια διάκριση, μεταξύ δημιουργικών και μιμητικών δραστηριοτήτων, γίνεται και από τη Ζαχοπούλου και τους συνεργάτες της (Zachopoulou, Trevlas, Konstadinidou, & Archimedes Project Research Group, 2006). Μία ακόμη διάκριση γίνεται μεταξύ των δραστηριοτήτων που εμπεριέχουν το στοιχείο της κίνησης του ανθρώπινου σώματος (π.χ. χορός) και εκείνων που ναι μεν εμπεριέχουν την κίνηση, στοχεύουν δε στην προώθηση του ανταγωνισμού (π.χ. αθλήματα) (Shaw στο Connell, 2009). Στην προώθηση δραστηριοτήτων που συνδέουν την κίνηση με τη δημιουργικότητα, μεγάλη ήταν η συμβολή του Laban, ο οποίος έκανε σαφή διάκριση του δημιουργικού χορού, από τον χορό που συνδέεται κατ' αποκλειστικότητα με την αυστηρότητα στο τεχνικό αποτέλεσμα (Μπουρνέλλη, 1998).

Με βάση τα παραπάνω εντοπίζεται, ως κοινό στοιχείο, η αποδέσμευση της δημιουργικής κίνησης από οποιοδήποτε κανονιστικό πλαίσιο. Η δημιουργική κίνηση δε συνδέεται με το τι είναι σωστό και τι λάθος ή με το τι πρέπει να γίνει και τι όχι. Αντιθέτως συνδέεται με περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ελευθερία επιλογών και πιο συγκεκριμένα η ελευθερία επιλογών έκφρασης μέσω της σωματικής κίνησης. Ένα τέτοιο, πρόσφορο περιβάλλον, όπου η δημιουργική κίνηση βρίσκει ή φιλοδοξεί να βρει ένα πεδίο ουσιαστικής και αποτελεσματικής έκφρασης, φαίνεται να είναι ο τομέας της εκπαίδευσης.

2.5.3 Δημιουργική κίνηση στην εκπαίδευση

Σε συνέχεια των παραπάνω, παρατηρείται πως υπάρχει άμεση σύνδεση της δημιουργικής κίνησης με τον τομέα της εκπαίδευσης. Η Oliver (2000) χρησιμοποιεί τον όρο δημιουργικός χορός, όταν αναφέρεται στα σχολεία, ενώ αλλού συναντάται η χρήση του όρου *εκπαιδευτικός χορός* (educational dance) (Langton, 2007). Η Koff (2012) αναφέρεται στην εκπαίδευση που σχετίζεται με τον χορό (dance education), συνδέοντας πολλές πτυχές της (ορισμός, περιγραφή, συστατικά στοιχεία, διδασκαλία), με την κίνηση και τη δημιουργικότητα. Αντίστοιχη σύνδεση συναντάται και από τον Brinson (1991). Μέσα στο πλαίσιο της γενικής παιδείας, ο χορός δε στοχεύει άμεσα στην ανάπτυξη ειδικών χορευτικών δεξιοτήτων αλλά στη χρήση του σώματος ως εργαλείο για δράση, επικοινωνία και δημιουργικότητα (Tsompanaki, 2009).

Ένας από τους στόχους της δημιουργικής κίνησης, εντός του σχολικού περιβάλλοντος, εμφανίζεται η άντληση ευχαρίστησης μέσω της κίνησης καθαυτής καθώς και η οικοδόμηση μιας δημιουργικής σχέσης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού (Τσομπανάκη, 2016). Ένα βήμα παραπέρα, ως στόχος θεωρείται η ανάπτυξη επικοινωνίας του παιδιού με τον εαυτό του και με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του (Μπουρνέλλη, 1998). Επιπλέον εντοπίζεται ότι η στοχοθεσία της δημιουργικής κίνησης επεκτείνεται στην «ανακάλυψη και έκφραση των κινητικών ικανοτήτων» του παιδιού (Μπουρνέλλη, 1998, p. 78). Σχετικώς με αυτό ο Brinson (1991) σημειώνει ως στόχο το να μάθουν οι μαθητές/-τριες να κινούνται ελεύθερα (μέσα από τη δημιουργική κίνηση), πράγμα το οποίο σηματοδοτεί την κατάκτηση της ικανότητας να βλέπουν, να ακροάζονται και να κατανοούν όσα συμβαίνουν σε μία τάξη. Ως στόχος της δημιουργικής κίνησης αναδεικνύεται η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου (Lykesas, 2017; Μπουρνέλλη, 1998), μέσα από τη θετική καλλιέργεια της αυτό-

αντίληψης (Μπουρνέλλη, 1998), προετοιμάζοντας έτσι το άτομο για μία επιτυχημένη συμμετοχή στη δημόσια, επαγγελματική και πολιτισμική ζωή (Lykesas, 2017).

Σύμφωνα με τον Laban (1975, στο Lykesas et al., 2014), το σχολείο καλείται να καλλιεργήσει και να εμπλουτίσει τον αυθορμητισμό των κινήσεων των παιδιών και να συμβάλει ώστε τα παιδιά να έχουν επίγνωση των αρχών που διέπουν την κίνηση. Επισημαίνεται ότι μερικά παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν έχουν την ευκαιρία να μάθουν μέσα από το σώμα τους (Kaufmann & Ellis, 2007).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποφεύγουν τα σχόλια που σχετίζονται με επιτυχία, αποτυχία ή/και σύγκριση ανάμεσα στα παιδιά (Μπουρνέλλη, 1998). Εντάσσοντας τη δημιουργική κίνηση μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί δίνουν ευκαιρίες για μάθηση και επιτυχία σε όλα τα παιδιά, καθώς πρόκειται για ένα πεδίο που μπορεί να υποστηρίξει τη διαφορετικότητα τόσο μεταξύ της προσωπικότητας των παιδιών όσο και μεταξύ του τρόπου που εκείνα μαθαίνουν (Kaufmann & Ellis, 2007). Όπως αναφέρει η Tsompanaki (2009), δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά για να εξερευνήσουν και να πειραματιστούν (μέσα από την κίνηση, τον χορό, το παιχνίδι), ώστε να μπορέσουν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τις πληροφορίες που δέχονται από το περιβάλλον τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν καλούνται να δημιουργήσουν ένα μάθημα χορού, αλλά να χρησιμοποιήσουν την κίνηση ως εργαλείο ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά: να αποκτήσουν κριτική και ευέλικτη σκέψη, να ενισχύσουν τη μεταγνώση και τον διαχωρισμό δεδομένων, να επιλύουν προβλήματα, να αναγνωρίζουν τη συναισθηματική τους κατάσταση ώστε να μπορούν να τη διαχειριστούν (Tsompanaki, 2009). Σύμφωνα με την ίδια, η διαδικασία μάθησης γίνεται πιο ουσιαστική μέσα από το παιχνίδι καθώς το παιδί μετασχηματίζει τον κόσμο σύμφωνα με τις επιθυμίες του. Έτσι, η εν λόγω διαδικασία, αποζητά την ευχαρίστηση μέσα από τη γνώση, αξιοποιεί τη φυσική περιέργεια του παιδιού, προβάλλει τη δημιουργικότητά του και συντελεί στη βελτίωση της ικανότητας του για επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα (Tsompanaki, 2009).

2.5.4 Προσφορά δημιουργικής κίνησης

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει την προσφορά της δημιουργικής κίνησης σε μία πληθώρα τομέων της ανθρώπινης ανάπτυξης. Εδώ επιχειρείται μία κατηγοριοποίηση της εν λόγω προσφοράς, σε δύο βασικούς άξονες με κέντρο το άτομο. Πρόκειται για οφέλη που αποκομίζει το άτομο, σε σχέση: α) με τον εαυτό του και β) με το περιβάλλον του, τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω.

Ως προς τα οφέλη που δέχεται το άτομο, σε σχέση με τον εαυτό του, φαίνεται ότι η δημιουργική κίνηση σε επίπεδο σώματος, αρχικώς, προσφέρει σημαντική εκτόνωση (ενέργειας) στα παιδιά (Koff, 2012). Το γεγονός ότι αποτελεί μία εξ' ορισμού φυσική δραστηριότητα τονίζεται, επίσης, ως ωφέλεια (Bergstein Dow, 2010). Ένα ακόμα σπουδαίο όφελος της δημιουργικής κίνησης φαίνεται ότι είναι η καλλιέργεια της αυτό-ενημερότητας του σώματος (Lobo & Winsler, 2006; Thom, 2010). Επιπροσθέτως η Thom (2010) αναφέρει ότι οι συμμετέχοντες σε δραστηριότητες δημιουργικής κίνησης κατανοούν πως οποιοδήποτε είδος κίνησης (π.χ. κίνηση στο πάτωμα, κίνηση μόνο του κεφαλιού κ.α.) μπορεί να είναι αποδεκτό και να προσφέρει ευχαρίστηση. Αυτό απελευθερώνει τα παιδιά και τα ωθεί να ακολουθήσουν τα πηγαία κινητικά τους ένστικτα, καθώς και να συνδέσουν τη σκέψη με το σώμα (Thom, 2010). Επιπλέον η Thom (2010) σημειώνει ότι η δημιουργική κίνηση προάγει τον έλεγχο του σώματος αναφορικά με χαρακτηριστικά όπως η ταχύτητα κίνησης, η αυξομείωση ταχύτητας, η αλλαγή κατεύθυνσης, το ξεκίνημα-σταμάτημα και η αντίληψη χωρικών εννοιών. Αντιστοίχως η H'Doubler (1940) και ο Brinson (1991) αναφέρονται στην ανάπτυξη της ικανότητας χειρισμού του σώματος, η οποία, σύμφωνα με τον Brinson (1991), επιδρά θετικά στην αυτοπεποίθηση και ενθαρρύνει τα πρωτότυπα κινητικά επιτεύγματα που προέρχονται από συνειδητές επιλογές.

Συνεχίζοντας την καταγραφή των ωφελειών της δημιουργικής κίνησης που σχετίζονται με το άτομο οι Lobo και Winsler (2006) υπογραμμίζουν τη θετική της επίδραση σε ατομικά χαρακτηριστικά και/ή δεξιότητες όπως: αυτό-εικόνα, αυτοεκτίμηση, συγκέντρωση και δυνατότητα εστίασης, αυτοέλεγχο, λύση προβλημάτων, λήψη απόφασης και ανάληψη ευθυνών. Στα παραπάνω η Bergstein Dow (2010) προσθέτει τη θετική συνεισφορά της δημιουργικής κίνησης στην αυτό-έκφραση και η Tsompranaki (2019) στην αυτογνωσία, τον αυτοσεβασμό και την αυτονομία. Μέσω της δημιουργικής κίνησης το άτομο φαίνεται ότι μπορεί να βιώσει τη χαρά της ελεύθερης, εκούσιας και εκφραστικής κίνησης (H'Doubler, 1940). Η Μπουρνέλλη (1998) υποστηρίζει ότι η δημιουργική κίνηση συμβάλλει στη δυναμική ανάπτυξη της προσωπικότητας. Αντιστοίχως φαίνεται ότι η δημιουργική κίνηση δίνει ευκαιρίες για εξερεύνηση και ανάπτυξη ευθυκρισίας (directedness) έναντι του εαυτού (Bresler, 1992, p. 14). Ακόμα προσφέρει σε μαθητές /-τριες την ευκαιρία να είναι δημιουργικά άτομα, χρησιμοποιώντας το σώμα τους (Connell, 2009), δίνοντάς τους έτσι και τη δυνατότητα να παράγουν εναλλακτικές ιδέες και να δρουν πάνω σε αυτές (Zachopoulou et al., 2006).

Ως προς τα οφέλη που αποκομίζει το άτομο, σε σχέση με το περιβάλλον του, πληθώρα ερευνητών αναφέρει τη θετική επίδραση που δέχεται η εκφραστική δεξιότητα του ατόμου (Bergstein Dow, 2010; Brinson, 1991; H'Doubler, 1940; Langton, 2007; Lobo & Winsler, 2006; Lykesas, 2017). Ειδικότερα, μερικοί από αυτούς τονίζουν τη συμβολή της δημιουργικής κίνησης στη συναισθηματική έκφραση (Lobo & Winsler, 2006; Lykesas, 2017; NDEO, n.d.) και κατανόηση (Lobo & Winsler, 2006). Ο Lykesas (2017) συμπληρώνει στα παραπάνω την ωφέλεια ως προς την έκφραση εσωτερικών σκέψεων και ιδεών, με τη χρήση απλών καθημερινών κινήσεων του σώματος, χωρίς να απαιτείται κάποια συγκεκριμένη τεχνική χορού.

Συνεχίζοντας, ομάδα ερευνητών επισημαίνει τη βελτίωση που επιφέρει η δημιουργική κίνηση στις επικοινωνιακές δεξιότητες (Koff, 2012; Lykesas, 2017; Tsompranaki, 2019), στις κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές (Lobo & Winsler, 2006), καθώς και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Lykesas, 2017) των συμμετεχόντων. Μέσω της δημιουργικής κίνησης οι συμμετέχοντες καλλιεργούν ικανότητες όπως: η ομαδική εργασία και συνεισφορά (Bergstein Dow, 2010) και η συνεργασία μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Lykesas, 2017). Αποκτώντας έλεγχο του σώματος και αναπτύσσοντας ενημερότητα της κίνησης σε χώρο όπου κινούνται μαζί με άλλους ανθρώπους, οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να ακολουθούν οδηγίες και να σέβονται εκείνους με τους οποίους μοιράζονται τον χώρο (Bergstein Dow, 2010). Αντιστοίχως οι Lobo και Winsler (2006) κάνουν λόγο για την ανάπτυξη σεβασμού προς τη διαφορετικότητα των άλλων, διαμέσου της δημιουργικής κίνησης. Αυτό φαίνεται ότι συμβαίνει διότι η δημιουργική κίνηση δύναται να αυξήσει τον βαθμό επίγνωσης των συμμετεχόντων τόσο ως προς τους άλλους, όσο και ως προς τον ίδιο τους τον εαυτό (NDEO, n.d.). Τονίζεται επίσης ότι τα άτομα μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την μοναδικότητά τους ως προσωπικότητες και να νιώθουν ασφαλή να μοιραστούν τις πεποιθήσεις τους (Kaufmann & Ellis, 2007). Έτσι η δημιουργική κίνηση γίνεται ένας τρόπος προετοιμασίας των ανθρώπων για μια δημιουργική ζωή που θα μοιράζονται με όλους, τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και μετά από αυτό, στη λεγόμενη «κοινωνία του σήμερα» (Brinson, 1991, p. 78).

Η προσφορά της δημιουργικής κίνησης στους παραπάνω τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης αποκτά καίρια σημασία, αν συνυπολογιστεί η καθολικότητα της συμβολής της. Πιο αναλυτικά, εντοπίζονται αναφορές στα οφέλη της δημιουργικής κίνησης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα οι Lobo και Winsler (2006, p. 504), μέσα από τη βιβλιογραφική τους ανασκόπηση, εντοπίζουν

αναπτυξιακά οφέλη και καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο ίδιο θέμα εντοπίζεται η βελτίωση: της μη λεκτικής έκφρασης συναισθημάτων των παιδιών (Bergstein Dow, 2010; Lobo & Winsler, 2006) καθώς και της γνωστικής ενημερότητας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που χρησιμεύουν για την κοινωνική επιδεξιότητα (competence) (Lobo & Winsler, 2006). Διευκρινίζεται ότι οι δραστηριότητες δημιουργικής κίνησης μπορούν να προσαρμοστούν για να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των παιδιών σύμφωνα με την εμπειρία, την ικανότητα και τη φαντασία του καθενός, για παράδειγμα μέσω της κίνησης μελών του σώματος (όπως η γλώσσα, τα βλέφαρα, οι ώμοι κ.α.) (Bergstein Dow, 2010). Ως γενικότερο όφελος για τον άνθρωπο η Koff (2012) αναφέρει την ανάπτυξη δεξιοτήτων μη λεκτικής επικοινωνίας. Ουσιαστικά, όλοι έχουν την ικανότητα να κινηθούν / χορέψουν εντός των ορίων του δυναμικού τους (H'Doubler, 1940). Έτσι γίνεται ξεκάθαρο ότι η δημιουργική κίνηση απευθύνεται σε όλους και όχι μόνο σε εκείνους που διαθέτουν συγκεκριμένο ταλέντο ή φυσική κατάσταση (Brinson, 1991).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω η προσφορά της δημιουργικής κίνησης στο άτομο φαίνεται πολύ-επίπεδη και εκτείνεται, όπως προαναφέρθηκε, σε στοιχεία που αφορούν: α) το ίδιο το άτομο και β) την αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον του. Ειδικότερα, σε σχέση με τον εαυτό του, το άτομο φαίνεται ότι ωφελείται σε σωματικό και ψυχο-συναισθηματικό επίπεδο. Σωματικά δύναται να επαυξήσει τον έλεγχο του σώματος του με πολλαπλά οφέλη. Επιπροσθέτως δίνεται η ευκαιρία στο άτομο: να καλλιεργήσει ατομικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά (όπως η αυτό-εκτίμηση και αυτοέλεγχος) και δεξιότητες (όπως η επίλυση προβλημάτων), να επωφεληθεί σε συναισθηματικό επίπεδο, να κατανοήσει τον εαυτό του και να γίνει πιο δημιουργικό. Ως προς τη σχέση του με το περιβάλλον, υπογραμμίζεται ότι το άτομο καλλιεργεί: την εκφραστική του ικανότητα, καθώς και δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Ακόμα, η δημιουργική κίνηση συμβάλλει στην επαύξηση της αξίας του σεβασμού. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, όλα τα παραπάνω συγκλίνουν στην οπτική ότι η δημιουργική κίνηση μπορεί να επιδράσει θετικά στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη κάθε ατόμου, ανεξάρτητα από τις σωματικές, κοινωνικές και γνωστικές ικανότητές του. Τέλος φαίνεται ότι η ατομική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου μέσα από τη δημιουργική κίνηση βαδίζουν σε μία αμφίδρομη και ανακυκλική πορεία, ανατροφοδοτώντας η μία την άλλη.

3 Σημαντικότητα της μελέτης

3.1 Σημαντικότητα ως προς τη συνοχή και τις σχέσεις

Σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας έχει γίνει αναφορά στις θετικές επιδράσεις του υψηλού βαθμού συνοχής εντός μίας μαθητικής ομάδας, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (βλ. κεφ. 2.2.4.2). Όμως, από την παρατήρηση της σύγχρονης σχολικής καθημερινότητας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, συχνά εντοπίζεται μειωμένος ο δείκτης συνοχής των μαθητικών ομάδων. Επίσης, παρατηρούνται συχνές περιπτώσεις παιδιών που, με κοινωνιομετρικούς όρους, χαρακτηρίζονται ως απορριπτόμενα ή παραμελημένα (βλ. κεφ. 2.3.3). Ο Μπίκος (2008) αναφέρεται στις περιπτώσεις αδυναμίας του σχολικού περιβάλλοντος να προσφέρει ευκαιρίες θετικής αλληλεπίδρασης και συμμετοχής ώστε να αντιμετωπιστούν οι διαφορές κοινωνικού δυναμικού.

Τα παραπάνω έχουν ως ενδεχόμενο αποτέλεσμα την αύξηση των καθημερινών, εσωτερικών συγκρούσεων και κατ' επέκταση τη μείωση του ωφέλιμου διδακτικού χρόνου. Κάτι τέτοιο έχει αρνητικό αντίκτυπο τόσο στα ατομικά κίνητρα για μάθηση όσο και στη γενικότερη ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη για βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων, εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

3.2 Σημαντικότητα ως προς την κίνηση και τη δημιουργικότητα

Ένας άλλος παράγοντας που δρα αποτρεπτικά στη συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία είναι «η εξυπηρέτηση γνωστικών στόχων που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, τις δυνατότητες και τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού κάθε τάξης» (Μπίκος, 2008, p. 130). Σε αυτό έρχεται να προστεθεί ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα. Τα αντικείμενα που συνδέονται αποκλειστικά με την απόκτηση γνώσεων καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής καθημερινότητας, σε αντίθεση με άλλα αντικείμενα, όπως για παράδειγμα από τομείς της τέχνης ή της σωματικής καλλιέργειας. Συγκεκριμένα, στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα της Ε' τάξης του δημοτικού, αφιερώνονται συνολικά 25 από τις 30 ώρες για Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Ιστορία, Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή, Θρησκευτικά, Αγγλικά και Γαλλικά. Οι υπόλοιπες 5 ώρες κατανέμονται ως εξής: Γυμναστική (2), Εικαστικά (1), Μουσική (1) και μάθημα Υπολογιστών (1) (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2017). Παρατηρείται ότι 2 από τις 30 ώρες της

εβδομάδας διατίθενται για σωματική κίνηση (Γυμναστική) και 2 για ενασχόληση με τις τέχνες (Μουσική και Εικαστικά).

Αφενός διαφαίνεται η έλλειψη ευκαιριών ώστε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν απλώς το σώμα τους. Αφετέρου διακρίνεται η έλλειψη ευκαιριών για να το χρησιμοποιήσουν με δημιουργικό τρόπο, καθώς οι αθλητικές δραστηριότητες δε συνδέονται με καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Kaufmann & Ellis, 2007). Οι Lykesas, Koutsouba & Tyronola (2009) κάνουν λόγο για την ώθηση των παιδιών σε αναγκαστικό περιορισμό της δημιουργικής και πρωτότυπης έκφρασής τους, εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Αντ' αυτού τα παιδιά καλούνται να υιοθετήσουν πρακτικές αποστήθισης και μίμησης (Kaufmann & Ellis, 2007; Lykesas et al., 2009), σε ένα πλαίσιο προώθησης της ομοιομορφίας (Kaufmann & Ellis, 2007).

3.3 Σημαντικότητα ως προς το ερευνητικό κενό

Οι Fabes, Martin & Danish (2009) υποστηρίζουν ότι οι μελέτες της συμπεριφοράς των παιδιών καθώς και της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων είναι καθοριστικές για την ολοκληρωμένη κατανόηση των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων. Οι ίδιοι (2009, p. 58) εντοπίζουν την ανάγκη για επιπλέον περιγραφική έρευνα, με σχεδιασμούς περισσότερο δυναμικούς και προσανατολισμένους στη διαδικασία (dynamic, process-oriented designs). Επίσης ο Hartup (2005) προτείνει την αξιοποίηση πειραματικών σχεδιασμών για την περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου.

Οι Lobo και Winsler (2006) αναφέρονται στην έλλειψη επιστημονικής και ενδεδειγμένης εμπειρικής έρευνας, αναφορικά με την επίδραση των προγραμμάτων δημιουργικής κίνησης / δημιουργικού χορού στην ανάπτυξη των παιδιών.

Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, εντοπίζεται μικρός αριθμός από ερευνητικές μελέτες που πραγματεύονται τις επιδράσεις προγραμμάτων, τα οποία εμπεριέχουν κάποια μορφή τέχνης, στην ανάπτυξη παιδιών σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα η Μπουρνέλλη (1998) ερευνά τις επιδράσεις ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής-κινητικής δημιουργικότητας, στην καλλιέργεια των κοινωνικών στάσεων των παιδιών (δημοτικό σχολείο). Ο Μαρούδας (2012) μελετά την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαμαθητικές σχέσεις (δημοτικό σχολείο). Η Κωνσταντινίδου (2017) διερευνά την επίδραση ενός διαπολιτισμικού μουσικού προγράμματος, στην ομαλή ένταξη παιδιών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο (νηπιαγωγείο και δημοτικό). Ομάδα ερευνητών μελετά την ανάπτυξη της κινητικής ευελιξίας και πρωτοτυπίας μέσω της δημιουργικής κίνησης (νηπιαγωγείο) (Λυκεσάς et

al., 2003). Ακόμη ερευνάται η επίδραση του δημιουργικού χορού ως μέσο ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων (δημοτικό σχολείο) (Lykesas et al., 2014).

3.4 Σύνοψη σημαντικότητας

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω (σημαντικότητα της μελέτης), εντός του σχολικού περιβάλλοντος εντοπίζονται: α) δυσκολίες μεταξύ των σχέσεων των παιδιών, β) μη σύνδεση της σχολικής καθημερινότητας με τις ανάγκες και τις ατομικές δυνατότητές τους και γ) έλλειψη σωματικής κίνησης με δημιουργικό τρόπο. Επιπλέον φαίνεται ότι υπάρχει ερευνητικό κενό ως προς την πειραματική διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας και την επίδραση σε αυτές, προγραμμάτων δημιουργικής κίνησης, ως μορφή τέχνης προσιτής σε όλους.

Από τη μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) του δημοτικού σχολείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003), διαπιστώνεται η ύπαρξη προτάσεων για χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων εντός της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον εντοπίζεται η προτροπή για προσέγγιση των εκάστοτε διδακτικών αντικειμένων μέσω της τέχνης. Επομένως διαφαίνεται πως η δημιουργική κίνηση, δύναται (θεσμικά) να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας.

4 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου που έχει ένα πρόγραμμα δημιουργικής κίνησης στη(ν) αλλαγή/βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της μαθητικής ομάδας (μαθήτριες και μαθητές) μιας Ε τάξης δημοτικού σχολείου.

Οι στόχοι είναι:

- Να διαπιστωθεί εάν η εφαρμογή του προγράμματος επέδρασε ως προς τη βελτίωση των σχέσεων των παιδιών.
- Να διαπιστωθεί εάν η εφαρμογή του προγράμματος επέδρασε ως προς την άρση πιθανών φαινομένων απόρριψης ή παραμέλησης κάποιων παιδιών.
- Να διαπιστωθεί εάν η εφαρμογή του προγράμματος επέδρασε ως προς τη βελτίωση της συνοχής της μαθητικής ομάδας.

Όπως αναφέρεται και παρακάτω (βλ. κεφ. 5.2), οι παραπάνω στόχοι τροφοδοτήθηκαν από τις ανάγκες των παιδιών της τάξης, όπως αυτές προέκυψαν στην αρχή (Α' τρίμηνο) της σχολικής χρονιάς.

5 Μεθοδολογία

5.1 Δείγμα

Δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το ένα από τα δύο τμήματα μίας Ε' τάξης δημοτικού σχολείου. Το εν λόγω σχολείο βρίσκεται εντός αστικής περιοχής της περιφέρειας Αττικής. Συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν οι 25 μαθήτριες και μαθητές της τάξης αυτής (8 μαθήτριες και 17 μαθητές), ηλικίας 10 χρόνων.

5.2 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε από τη δασκάλα του εν λόγω τμήματος, η οποία και συντάσσει την παρούσα εργασία. Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και καθ' όλη τη διάρκεια του Α' τριμήνου, η δασκάλα κράτησε κάποιες σημειώσεις πεδίου. Οι σημειώσεις προέκυψαν τόσο από δικές της, ποιοτικές παρατηρήσεις, όσο και από συζητήσεις της με τα παιδιά. Μέσω αυτής της διαδικασίας αναδύθηκαν ορισμένες ανάγκες των παιδιών. Αυτές ήταν: α) η ανάγκη για σωματική κίνηση και β) η ανάγκη για βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Αναφορικά με τις σχέσεις παρατηρήθηκε ότι, σε αρκετές περιπτώσεις, η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών χαρακτηριζόταν από ανταγωνιστική διάθεση ή/και έκφραση απόρριψης. Το γεγονός αυτό είχε αρνητική επίδραση τόσο σε μεμονωμένα άτομα (π.χ. εκδήλωση λύπης) όσο και σε ολόκληρη τη μαθητική ομάδα (π.χ. δυσκολία συντονισμού εντός της τάξης, μετά από διαλείμματα στα οποία εκδηλώθηκαν συγκρούσεις).

Με βάση τις παραπάνω, αρχικές διαπιστώσεις, καθώς και την ερευνητική αναγκαιότητα που αναδείχθηκε από τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. κεφ. 3.3), τροφοδοτήθηκαν οι στόχοι της παρούσας μελέτης (βλ. κεφ. 0). Στη συνέχεια διαμορφώθηκε ένα πρόγραμμα δημιουργικής κίνησης (βλ. κεφ. 5.5), 8 εβδομάδων, το οποίο εφαρμόστηκε εντός των Β' και Γ' τριμήνων της ίδιας σχολικής χρονιάς. Επίσης δημιουργήθηκε ένα μικρό ερωτηματολόγιο (βλ. κεφ. 5.3), για τη λήψη δεδομένων. Δύο εβδομάδες πριν από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης καθώς και δύο εβδομάδες μετά, υλοποιήθηκαν δομημένες συνεντεύξεις, βασισμένες στο εν λόγω ερωτηματολόγιο, με όλα τα παιδιά του τμήματος. Αφού ολοκληρώθηκαν οι παραπάνω διαδικασίες, έγινε ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, με τη χρήση λογισμικού υπολογιστών (βλ. κεφ. 5.4).



Διάγραμμα 1. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μία *πειραματική μελέτη, pre-post* μορφής, με την αξιοποίηση της κοινωνιομετρίας για τη λήψη και ανάλυση δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή χαρακτηρίζεται ως πειραματική διότι επιδιώκει τη μεθοδική εξαγωγή αιτιωδών συμπερασμάτων ως προς την επίδραση μίας μεταβλητής (πρόγραμμα δημιουργικής κίνησης) σε μία άλλη (σχέσεις των παιδιών) (de Vaus, 2006). Ως πειραματική μελέτη, είναι εστιασμένη σε δύο μεταβλητές, μία ανεξάρτητη (πρόγραμμα) και μία εξαρτημένη (σχέσεις), επιλεγμένες με προσοχή, όπως περιγράφηκε παραπάνω (Robson & McCartan, 2016). Γενικώς μία πειραματική μελέτη, στην πιο απλή της εκδοχή, αφορά δύο ομάδες πληθυσμών, με τυχαία επιλογή μελών (O'Dwyer, 2018): η μία εκτίθεται σε παρέμβαση και η άλλη όχι. Παράλληλα το περιβάλλον του πειράματος βρίσκεται υπό έλεγχο (O'Dwyer, 2018). Η προσέγγιση που μόλις αναφέρθηκε ονομάζεται *πραγματικό πείραμα* (true experiment), ωστόσο στην περίπτωση μίας σχολικής τάξης, η εφαρμογή ελέγχου σε κάθε πιθανή μεταβλητή δεν είναι εφικτή (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Ως αποτέλεσμα αυτού, η παρούσα μελέτη δεν εντάσσεται στην κατηγορία των πραγματικών πειραμάτων αλλά αποτελεί *σχεδόν πείραμα* (quasi experiment) και συγκεκριμένα *προ-πειραματικό σχέδιο έρευνας*,

στο οποίο περιλαμβάνεται μία ομάδα και πριν-μετά έλεγχος (pre-experimental design: the one-group pre-test – post-test) (Cohen, Manion, & Morrison, 2018; Robson & McCartan, 2016).

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία φυσική πειραματική προσέγγιση (natural experiment), με δεδομένο ότι λαμβάνει χώρα εκτός εργαστηρίου, σε μία πραγματική τάξη, όπου η απομόνωση και ο έλεγχος μεταβλητών δεν είναι απόλυτος (Cohen et al., 2018). Έτσι διαθέτει τα πλεονεκτήματα μιας τέτοιας μεθόδου, καθώς τα αποτελέσματά της μπορούν να είναι περισσότερο εφαρμόσιμα (reactivity) και γενικεύσιμα (generalizability) σε πραγματικά εκπαιδευτικά πλαίσια (real world) (Robson & McCartan, 2016). Ακόμα, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η εγκυρότητα τέτοιων μεθόδων είναι αξιόλογη, επειδή το ερευνητικό δείγμα δε βρίσκεται υπό την αίσθηση της παρατήρησης από ερευνητή, με τις πιθανές ανάλογες επιδράσεις στην απόδοσή του. Ίσως, ακόμα, η συγκεκριμένη έρευνα, μπορεί να ενταχθεί στην κατηγορία της έρευνας αξιολόγησης (evaluation research), υπό την έννοια ότι αξιολογεί την επίδραση ενός προγράμματος αναφορικά με τη συνοχή μιας σχολικής ομάδας και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της (Robson & McCartan, 2016; Tilley, 2006).

5.3 Συλλογή δεδομένων

Προκειμένου να εκπληρωθούν οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας εργασίας, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της κοινωνιομετρίας, για μία σειρά από λόγους που αναφέρονται παρακάτω. Η κοινωνιομετρία αποτελεί μία μέθοδο που χρησιμοποιείται ευρέως στον χώρο της εκπαίδευσης (Avramidis et al., 2017; Chan & Mprofu, 2001; Johnson & Ironsmith, 1994; Μαρούδας, 2012). Προσφέρει ευκολία (Evans, 1963), απλότητα (Hymel, 1983) και αμεσότητα στην εφαρμογή της (Van Den Berg & Cillessen, 2012) και δύναται να υλοποιηθεί με ευχέρεια εντός του σχολικού προγράμματος (Blyth, 1960). Επιπλέον προσφέρει πληροφόρηση εκ των έσω, δηλαδή από τα ίδια τα παιδιά, (D. R. Forsyth, 2010; Hymel, 1983), παρέχοντας σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο διαμόρφωσης της ομάδας και ειδικότερα για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες εντός της σχολικής τάξης (Evans, 1963).

Συγκεκριμένα έγινε χρήση της τεχνικής κατονομασίας (peer nomination), για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων. Το πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής (σε σχέση με αυτήν της αξιολόγησης) εντοπίζεται στην ευκολία που προσφέρει για τον διαχωρισμό μεταξύ παιδιών που εντάσσονται στον τύπο του μέσου όρου (average) και στον τύπο των παραμελημένων (neglected) (βλ. κεφ. 2.3.2.2). Επιπλέον κατέχει το

πλεονέκτημα της τεχνικής που συμβάλλει στη συλλογή ποικιλίας δεδομένων, σε σύντομο χρονικό διάστημα (Van Den Berg & Cillessen, 2012).

Ειδικότερα πραγματοποιήθηκαν δομημένες συνεντεύξεις (δύο εβδομάδες πριν και δύο εβδομάδες μετά) στις οποίες συμμετείχε η δασκάλα και καθένα από τα παιδιά της τάξης χωριστά. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε 5 ερωτήσεις, μέσα από τις οποίες δήλωναν ποιες ήταν οι επιλογές τους (ανάμεσα στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης). Οι ερωτήσεις βασίζονταν σε τρία συγκεκριμένα κριτήρια, διατυπωμένα με σαφήνεια (Moreno, 1934): το κριτήριο της συνεργασίας, το κριτήριο του παιχνιδιού και το κριτήριο της φιλίας. Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν είναι οι εξής:

1. Με ποια παιδιά προτιμάς να συνεργάζεσαι;
2. Με ποια παιδιά δεν προτιμάς να συνεργάζεσαι;
3. Με ποια παιδιά προτιμάς να παίζεις;
4. Με ποια παιδιά δεν προτιμάς να παίζεις;
5. Ποια παιδιά είναι οι καλύτεροι φίλοι / καλύτερες φίλες σου;

Το κριτήριο της συνεργασίας ήταν διατυπωμένο, εντός των ερωτήσεων, τόσο με θετικό όσο και με αρνητικό πρόσημο (ερωτήσεις 1 και 2 αντιστοίχως). Αναλόγως διατυπώθηκαν και οι ερωτήσεις για το παιχνίδι (ερωτήσεις 3 και 4). Επομένως για τα δύο αυτά κριτήρια συλλέχθηκαν επιλογές αποδοχής και απόρριψης. Όσον αφορά το κριτήριο της φιλίας, γι' αυτό συλλέχθηκαν μόνο επιλογές αποδοχής.

Σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων που περιέχουν αρνητικό κριτήριο, κάποιοι ερευνητές διαφωνούν, από ηθική σκοπιά, (Nowicki, 2003), καθώς τα παιδιά καλούνται να εκδηλώσουν τις περιπτώσεις αντιπάθειας, με επίσημο τρόπο (Blyth, 1960). Ωστόσο κάποιοι άλλοι διατυπώνουν αντίθετη άποψη, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται με ευκολία και αντικειμενικότητα σε τέτοιου τύπου ερωτήσεις, αρκεί να έχουν διατυπωθεί με τον κατάλληλο τρόπο (Hymel & Asher στο Coie et al., 1982). Επίσης ο Peery (1979) εντοπίζει την πρακτικότητα της χρήσης τους, στο να γίνει διακριτή η κατάσταση κάθε παιδιού (δημοφιλές ή απορριπτόμενο). Αντίστοιχη θέση παίρνουν και οι Coie, Dodge και Coppotelli (1982), μιλώντας για αποφυγή παρερμηνειών κατά την εξαγωγή συμπερασμάτων. Τη σημαντικότητα των ερευνών που χρησιμοποιούν θετικά και αρνητικά κριτήρια μαζί, εντοπίζουν οι Newcomb και Bukowski (1983), σε ένα συγκεκριμένο στοιχείο τους: πρόκειται για τη δυνατότητα που προσφέρουν ώστε να υπάρξει διαχωρισμός των περιπτώσεων που το άτομο είναι αρεστό (likeability) από εκείνες που είναι ορατό (social visibility). Για τους παραπάνω

λόγους, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η χρήση ερωτήσεων τόσο με θετικά όσο και με αρνητικά κριτήρια.

Αναφορικά με τον αριθμό των απαντήσεων που δύναται να ζητηθούν από κάθε παιδί, ο Moreno (1934) υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να υπάρχει περιορισμός. Ο Evans (1963) δίνει ένα σύνθητες όριο 5 έως 7 απαντήσεων, επισημαίνοντας ωστόσο ότι δεν πρέπει να υπάρχει αυστηρό πλαίσιο. Από άλλους αναφέρεται ότι είναι σύνθητες να ζητείται από τα παιδιά να κατονομάσουν 3 έως 5 άτομα (Avramidis et al., 2017). Εν τέλει, ο Evans (1963) προτείνει ως καλύτερη λύση να αφεθούν τα παιδιά ελεύθερα να κατονομάσουν όσους συνομήλικους επιθυμούν και στη συνέχεια ο ερευνητής να χειριστεί τα δεδομένα ανάλογα με τις ανάγκες της μελέτης του. Στην παρούσα εργασία δε δόθηκε αριθμητικός περιορισμός στις απαντήσεις των παιδιών. Όμως, στις περιπτώσεις που τα παιδιά έδωσαν πάνω από δέκα απαντήσεις, ζητήθηκε να τις τοποθετήσουν ιεραρχικά. Αυτό έγινε προκειμένου να αξιοποιηθούν οι πρώτες δέκα επιλογές για εισαγωγή στο λογισμικό GroupDynamics, το οποίο επιδέχεται έως 10 επιλογές για κάθε παιδί (subject). Ωστόσο, για την εύρεση του δείκτη συνοχής αξιοποιήθηκαν όλες οι απαντήσεις, όπως υποδεικνύεται και από τον τύπο υπολογισμού του.

Όπως προαναφέρθηκε, στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες επιλέχθηκε να γίνουν πρόσωπο με πρόσωπο (in person) (Blyth, 1960). Αναφορικά με τις δομημένες συνεντεύξεις, πρόκειται για συνεντεύξεις που απευθύνουν τις ίδιες ακριβώς (προκαθορισμένες) ερωτήσεις και με την ίδια ακριβώς σειρά, σε όλα τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην έρευνα (Mittenfelner Carl & Ravitch, 2018; Robson & McCartan, 2016). Με την τεχνική αυτή εξοικονομείται αρκετός χρόνος και η ανάλυση των δεδομένων γίνεται ευκολότερα (P. Davies, 2006). Η συζήτηση (δομημένη συνέντευξη) γινόταν με κάθε παιδί ξεχωριστά και τη δασκάλα της τάξης, σε γνώριμο και ήσυχο μέρος, εντός του σχολείου. Αυτός θεωρείται ένας ανεπίσημος, χαλαρός και φιλικός τρόπος προσέγγισης, κάτι που τον καθιστά ιδανικό για τους εκπαιδευτικούς που διεξάγουν έρευνα αναφορικά με παιδιά από τη δική τους τάξη (Blyth, 1960). Ο Blyth επισημαίνει επίσης τη σπουδαιότητα του κλίματος εμπιστοσύνης που δημιουργείται, ως αποτρεπτικό παράγοντα ενδεχόμενης πρόκλησης άγχους στα παιδιά.

5.4 Ανάλυση και απεικόνιση δεδομένων

Όσον αφορά την ανάλυση των δεδομένων, το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε (GroupDynamics for Windows) παρέχει τη δυνατότητα εισαγωγής και επεξεργασίας δεδομένων, με τον τρόπο που περιγράφεται παρακάτω.

Αρχικώς εισάγονται οι ερωτήσεις (questions) που έχουν επιλεχθεί να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια. Κάθε ερώτηση παίρνει τον αριθμό της (αύξουσα αρίθμηση), γράφεται σε ξεχωριστή θέση ως κείμενο και παίρνει έναν από τους δύο χαρακτηρισμούς: θετική (positive) ή αρνητική (negative). Επομένως στην παρούσα εργασία προκύπτουν 5 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 3 χαρακτηρίζονται ως θετικές και οι 2 χαρακτηρίζονται ως αρνητικές.

Στη συνέχεια εισάγονται τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα (subjects), παίρνοντας κι εκείνα τον μοναδικό αριθμό τους, με τη σειρά που εισήχθησαν. Το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα για εισαγωγή επιθέτου (surname), ονόματος (name), φύλου (sex) και σημείωσης (note) για κάθε άτομο. Για διατήρηση της ανωνυμίας προσφέρεται η επιλογή εμφάνισης μόνου του αύξοντα αριθμού και του φύλου, για κάθε άτομο. Αυτή η τακτική υιοθετήθηκε και στην παρούσα έρευνα, για την οποία προκύπτουν 25 συμμετέχοντα παιδιά (subjects), 8 κορίτσια και 17 αγόρια.

Έπειτα εισάγονται οι επιλογές / απαντήσεις (answers) κάθε ατόμου, σε κάθε ερώτηση χωριστά. Από το πρόγραμμα παρέχεται η δυνατότητα εισαγωγής έως και 10 απαντήσεων από κάθε άτομο, για καθεμία από τις ερωτήσεις. Επίσης υπολογίζεται αυτομάτως ο συνολικός αριθμός των απαντήσεων που έχουν δοθεί από το κάθε άτομο.

Αφού έχουν συμπληρωθεί όλα τα παραπάνω στοιχεία, το πρόγραμμα κατασκευάζει τριών ειδών γραφήματα, αναλύοντας και συνθέτοντας τα δεδομένα που εισήχθησαν: το ραβδόγραμμα (bar graph), το διάγραμμα-στόχο (target graph) και το κοινωνιόγραμμα (sociogram). Τα εν λόγω γραφήματα αποτελούν κοινωνιομετρικές τεχνικές απεικόνισης δεδομένων (βλ. κεφ. 2.3.4). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε το ραβδόγραμμα και το διάγραμμα-στόχος, τα οποία και περιγράφονται παρακάτω.

Όσον αφορά το κοινωνιόγραμμα (sociogram), αποδείχθηκε μη πρακτικός τρόπος διότι τα μέλη της ομάδας (σχολικής τάξης) είναι 25. Αυτό καθιστά πολύ δύσκολη την ανάγνωσή του, καθώς τα βέλη περιπλέκονται μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό (βλ. κεφ. 9.2). Σύμφωνα με τον Evans (1963), αυτό είναι κάτι που συμβαίνει σε περιπτώσεις ομάδων με μεγάλο αριθμό μελών.

5.4.1 Ραβδόγραμμα (Bar graph)

Στο ραβδόγραμμα, όλα τα άτομα (subjects) αναπαρίστανται στον οριζόντιο άξονα, εντός μικρών ορθογώνιων. Για τα αγόρια χρησιμοποιείται γαλάζιο χρώμα και για τα κορίτσια ροζ χρώμα. Μέσα σε κάθε ορθογώνιο αναγράφεται ο αριθμός κάθε συμμετέχοντος ατόμου καθώς και τα αρχικά του ονόματός του (αν έχει δοθεί όνομα). Στον κάθετο άξονα αναπαρίστανται οι επιλογές αποδοχής και απόρριψης, που συγκεντρώνει κάθε άτομο. Οι επιλογές αποδοχής αντιστοιχούν στις επιλογές που συγκέντρωσε κάθε άτομο από τις ερωτήσεις που χαρακτηρίζονται ως θετικές ενώ οι επιλογές απόρριψης αντιστοιχούν στις επιλογές που συγκέντρωσε από τις ερωτήσεις που χαρακτηρίζονται ως αρνητικές. Οι επιλογές αναπαρίστανται ως εξής: με πράσινο χρώμα και προς τα πάνω σημειώνονται οι επιλογές αποδοχής (acceptance) και με κόκκινο χρώμα και προς τα κάτω σημειώνονται οι επιλογές απόρριψης (rejection). Το πρόγραμμα προσφέρει τη δυνατότητα επιλογής των κριτηρίων / ερωτήσεων, των οποίων τα αποτελέσματα θα εμφανιστούν στο εκάστοτε ραβδόγραμμα. Επομένως στην παρούσα εργασία προκύπτουν 25 ορθογώνια, (8 ροζ και 17 γαλάζια), που μέσα τους αναγράφεται μόνο ο αριθμός, τον οποίο έχει πάρει κάθε παιδί.

5.4.2 Διάγραμμα – στόχος (Target graph)

Εδώ χρησιμοποιούνται άλλα σχήματα για την αναπαράσταση των συμμετεχόντων: ροζ κύκλος για τα κορίτσια και γαλάζιο τετράγωνο για τα αγόρια. Επομένως στην παρούσα εργασία προκύπτουν 25 σχήματα (8 ροζ κύκλοι και 17 γαλάζια τετράγωνα), που μέσα τους αναγράφεται μόνο ο αριθμός, τον οποίο έχει πάρει κάθε παιδί. Εδώ τα παιδιά χωρίζονται σε κατηγορίες, βασισμένες στην πρόταση των Coie, Dodge και Coppotelli (1982) (βλ. κεφ. 2.3.3), σύμφωνα με την οποία υπολογίζεται η κοινωνική κατάσταση (social status) κάθε ατόμου. Έτσι προκύπτει η εξής κατηγοριοποίηση:

- A. δημοφιλές (popular)
- B. απορριπτόμενο (rejected)
- C. παραμελημένο (neglected)
- D. αμφιλεγόμενο (controversial)
- E. μέσου όρου (average).

5.4.3 Δείκτης συνοχής

Αναφορικά με τον δείκτη συνοχής, εντοπίζεται ο εξής τύπος, σύμφωνα με τον οποίο δύναται να πραγματοποιηθεί ο υπολογισμός του: $\frac{2 \cdot \text{αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}}{N(N-1)}$ (Hu, 2018). Ο εν λόγω τύπος βρίσκεται να έχει χρησιμοποιηθεί σε πρόσφατες έρευνες

(Sopa, Sanislav, & Romohaci, 2014; Μαρούδας, 2012) και προκύπτει από το πηλίκο του συνόλου των αμοιβαίων επιλογών αποδοχής που σημειώθηκαν, προς το σύνολο του μέγιστου αριθμού (maximum) των αμοιβαίων επιλογών αποδοχής, δηλαδή $\frac{\text{αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}}{\text{αμοιβαίες επιλογές αποδοχής max.}}$. Για τον υπολογισμό των αμοιβαίων επιλογών αποδοχής, χρησιμοποιείται ως βάση ο πίνακας απεικόνισης των δεδομένων / κοινωνιομήτρα (sociomatrix) (βλ. κεφ. 2.3.4.1, 9.1). Ο υπολογισμός του μέγιστου αριθμού των αμοιβαίων επιλογών αποδοχής, σε μία ομάδα με N αριθμό μελών, γίνεται μέσω του πηλίκου $\frac{N(N-1)}{2}$ (D. R. Forsyth, 2010). Επομένως ο μαθηματικός τύπος υπολογισμού του δείκτη συνοχής διαμορφώνεται ως εξής: $\frac{\text{αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}}{\frac{N(N-1)}{2}}$ ή $\frac{2 \cdot \text{αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}}{N(N-1)}$.

5.5 Πρόγραμμα παρέμβασης

5.5.1 Γενική περιγραφή

Για τη διαμόρφωση του προγράμματος δημιουργικής κίνησης συνυπολογίστηκαν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, σε συνδυασμό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Ε' τάξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Όπως προαναφέρθηκε, (βλ.κεφ. 5.2) εντοπίστηκαν οι εξής ανάγκες των παιδιών: ανάγκη για βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων και ανάγκη για κίνηση. Ειδικότερα το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων επιλέχθηκε με κύριο γνώμονα το στοιχείο της συνεργασίας και το στοιχείο της κίνησης, τα οποία χαρακτήρισαν όλες τις δραστηριότητες. Επιπλέον οι μισές από αυτές είχαν ως βάση τους κάποιες έννοιες γνωστικών αντικειμένων, πάνω στις οποίες εργαζόταν η τάξη το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (π.χ. ηλεκτρισμός - φυσικές επιστήμες).

Η επιλογή των δραστηριοτήτων έγινε από τη δασκάλα και βασίστηκε στην προσωπική της εμπειρία αναφορικά με τους τομείς της εκπαίδευσης και της κίνησης. Η ίδια έχει δεκαετή εμπειρία ως δασκάλα στην Α/θμια εκπαίδευση (δημοτικό σχολείο). Επίσης διαθέτει πολυετή εμπειρία αναφορικά με την κίνηση και τη δημιουργική κίνηση, από τη συμμετοχή της σε ομάδες χορού. Πολύτιμη ήταν η συμβολή καθηγήτριας με ειδίκευση και ερευνητική πείρα στον τομέα του δημιουργικού χορού. Στα παραπάνω προστέθηκε η αξιοποίηση σύγχρονης βιβλιογραφίας, της μορφής βιβλίων-οδηγών εντός των οποίων περιέχονται ποικίλες δραστηριότητες ή/και

παιχνίδια για παιδιά (Jayaraya & Tielemans, 2013; Plummer, 2008, 2009, 2011; Ζορμπαλή, Ψάλτου, Απέργη, Δευτεραίου, & Κρεμαστά, 2018).

5.5.2 Διάρθρωση προγράμματος

Το πρόγραμμα δημιουργικής κίνησης ήταν διάρκειας 8 εβδομάδων. Σε κάθε εβδομάδα υλοποιήθηκαν 3 δραστηριότητες δημιουργικής κίνησης, επομένως 24 στο σύνολό τους. Κάθε δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε σε διαφορετική μέρα της εβδομάδας, εντός του σχολικού ωραρίου (πρωινό πρόγραμμα) και εντός του σχολικού χώρου (αίθουσα διδασκαλίας, αίθουσα εκδηλώσεων, προαύλιο). Οι μέρες επιλέχθηκαν συνδυαστικά με τον εκάστοτε εβδομαδιαίο προγραμματισμό, ο οποίος γενικώς επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες (π.χ. αργίες, εκπαιδευτικές επισκέψεις). Ευελιξία υπήρξε στην ώρα πραγματοποίησης κάθε δράσης, εντός της κάθε ημέρας (π.χ. 1^η, 2^η, ..., 6^η ώρα), αναλόγως με: α) τις ανάγκες των παιδιών (ενεργοποίηση, εκτόνωση, κίνηση, ξεκούραση), β) τις ανάγκες της μαθησιακής διαδικασίας (αφόρμηση, εμπέδωση, επανάληψη) και γ) τη διαθεσιμότητα των κοινόχρηστων χώρων του σχολείου (αίθουσα εκδηλώσεων, προαύλιο). Επιπλέον, σε όποιες περιπτώσεις κρίθηκε απαραίτητο, ο εκάστοτε χώρος διαμορφώθηκε καταλλήλως, από τα παιδιά και τη δασκάλα, για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των δράσεων.

Πίνακας 1. Διάρθρωση και βασικά στοιχεία δραστηριοτήτων του προγράμματος δημιουργικής κίνησης.

α/α	Χώρος	Στοιχεία δραστηριότητας	Παιδιά /ομάδα	Χρονική διάρκεια
1.1	Αίθουσα διδασκαλίας	Ενεργοποίηση	1	5΄
1.2	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία & συντονισμός κινήσεων	2	10΄
1.3	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία & σωματική επαφή	2	12΄
2.1	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία, σωματική επαφή & φυσικές επιστήμες	4-5	7΄
2.2	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία, σωματική επαφή & φυσικές επιστήμες	4-5	10΄
2.3	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία, σωματική επαφή & φυσικές επιστήμες	4-5	25΄
3.1	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία, σωματική επαφή & φυσικές επιστήμες	4-5	20΄
3.2	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία, σωματική επαφή & φυσικές επιστήμες	4-5	15΄
3.3	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία, σωματική επαφή & φυσικές επιστήμες	5-6	20΄
4.1	Αίθουσα διδασκαλίας	Έλεγχος σώματος και χαλάρωση	1	5΄
4.2	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία & σωματική επαφή	2	12΄
4.3	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία & συντονισμός κινήσεων	5-6	12΄
5.1	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία & σωματική επαφή	5-6	10΄
5.2	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία & συντονισμός κινήσεων	2	10΄
5.3	Αίθουσα εκδηλώσεων	Συνεργασία, σωματική επαφή & συντονισμός κινήσεων	2	25΄
6.1	Αίθουσα διδασκαλίας	Συντονισμός κινήσεων	8-9	8΄
6.2	Αίθουσα εκδηλώσεων	Συντονισμός κινήσεων & ιστορία	8-9	12΄
6.3	Αίθουσα εκδηλώσεων	Συντονισμός κινήσεων & ιστορία	8-9	15΄
7.1	Αίθουσα εκδηλώσεων	Συνεργασία & σωματική επαφή	5-6	25΄
7.2	Αίθουσα εκδηλώσεων	Συνεργασία, σωματική επαφή & συντονισμός κινήσεων	8-9	10΄
7.3	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία & σωματική επαφή	5-6	15΄
8.1	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία, σωματική επαφή & συντονισμός κινήσεων	4-5	20΄
8.2	Αίθουσα εκδηλώσεων	Συνεργασία	6	10΄
8.3	Αίθουσα διδασκαλίας	Συνεργασία, σωματική επαφή, συντονισμός κινήσεων & φυσικές επιστήμες	4-5	5΄

5.5.3 Περιγραφή δραστηριοτήτων

Αφού διευθετούνταν τα παραπάνω (ως προς τον χρόνο και τον χώρο), ξεκινούσε η εκάστοτε δραστηριότητα. Αρχικώς τα παιδιά χωρίζονταν σε ομάδες, το πλήθος των οποίων είχε διαφοροποιήσεις και αυξανόταν σταδιακά (βλ. 5.5.2, πίνακας 1). Ο χωρισμός των παιδιών γινόταν με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά και στόχευε στην αποφυγή της ανταγωνιστικότητας μεταξύ τους. Σε κάποιες περιπτώσεις προηγούνταν προμελετημένη δράση τυχαίου χωρισμού (βλ. παρακάτω, παράδειγμα δραστηριότητας). Άλλες φορές οι ομάδες ταυτίζονταν με τις ομάδες μελέτης των

παιδιών μέσα στην τάξη, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά διάλεγαν τα ίδια με ποιους/ες συμμαθητές/τριες θα σχημάτιζαν ομάδα.

Έπειτα από τον σχετικό χωρισμό των ομάδων δινόταν στα παιδιά η οδηγία κάθε δραστηριότητας. Η παροχή των οδηγιών γινόταν σύντομα και με περιεκτικό τρόπο, ώστε να αποφευχθεί οποιαδήποτε κατευθυντική τάση. Οι οδηγίες των δραστηριοτήτων ουσιαστικά αποτελούσαν έναν προβληματισμό στον οποίο τα παιδιά καλούνταν να ανταποκριθούν μέσω της δημιουργικής κίνησης. Στο πλαίσιο αυτό, όπως αναφέρθηκε στη θεωρητική πλαισίωση της δημιουργικής κίνησης (βλ. κεφ. 2.5.2), έγινε ξεκάθαρο στα παιδιά ότι δεν υπάρχει σωστό / λάθος στις επιλογές των κινήσεων. Τα παιδιά παροτρύνονταν να εκφραστούν και να κινηθούν ελεύθερα, σε κλίμα συνεργασίας (όπου απαιτούνταν), έχοντας κατά νου μόνο τον σχετικό προβληματισμό (βλ. παρακάτω, παράδειγμα δραστηριότητας). Έπειτα από την παροχή της οδηγίας δινόταν στα παιδιά λίγος χρόνος (2 έως 5 λεπτά) ώστε να σκεφτούν μόνα τους ή/και να συζητήσουν στις ομάδες τους και να αποφασίσουν ποια θα είναι δράση τους. Εν συνεχεία, γινόταν παρουσίαση των δράσεων, είτε ταυτοχρόνως από όλα τα παιδιά (ή ομάδες), είτε ξεχωριστά από κάθε ομάδα, αναλόγως με το είδος της δραστηριότητας. Επιπλέον, σε όσες δραστηριότητες κρινόταν απαραίτητο, μετά την παρουσίαση των δράσεων γινόταν σύντομη συζήτηση αναφορικά με κάθε δράση. Αυτό γινόταν κυρίως στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τις φυσικές επιστήμες. Μετά το πέρας των δραστηριοτήτων το σχολικό πρόγραμμα συνεχιζόταν κανονικά. Η διάρκεια κάθε δραστηριότητας κυμαινόταν από 5 έως 25 λεπτά. Η διάρκεια των δραστηριοτήτων έτυχε επίσης σταδιακής αύξησης (βλ. 5.5.2, πίνακας 1).

Έπειτα από επιθυμία των παιδιών, οι δραστηριότητες δημιουργικής κίνησης συνεχίστηκαν και μετά το πέρας του προγράμματος.

Παράδειγμα δραστηριότητας

Μία από τις δραστηριότητες υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής και συγκεκριμένα στη διδακτική ενότητα που αναφέρεται στον ηλεκτρισμό. Πριν από την υλοποίηση της δραστηριότητας, έγινε εισαγωγική συζήτηση γύρω από τις έννοιες της εν λόγω ενότητας (π.χ. ηλεκτρικό ρεύμα, ηλεκτρικό κύκλωμα). Επίσης τα παιδιά κατασκεύασαν ηλεκτρικό κύκλωμα με καθημερινά υλικά (ξύλινη βάση, μπαταρία, λαμπάκι, καλώδια), κάτι που επίσης συζητήθηκε.

Την ώρα της δραστηριότητας τα παιδιά χωρίστηκαν σε ισάριθμες ομάδες των 5, με παιχνίδι τυχαίου χωρισμού (μη ανταγωνιστικός τρόπος). Συγκεκριμένα, η δασκάλα είχε κόψει 25 χαρτάκια, που στο καθένα ήταν γραμμένη μία συλλαβή. Οι συλλαβές, ανά πέντε, συνέθεταν μία λέξη. Κάθε παιδί, διάλεξε ένα χαρτάκι και κλήθηκε να εντοπίσει με ποια άλλα παιδιά χρειάζεται να ενώσει τη συλλαβή του για να διαμορφωθεί μία λέξη.

Έπειτα οι ομάδες κλήθηκαν να παρουσιάσουν (με το σώμα τους) τη λειτουργία ενός απλού ηλεκτρικού κυκλώματος, στο οποίο να εμφανίζονται α) τα μέρη του (καλώδια, μπαταρία, διακόπτης, λαμπάκι), β) η κατάστασή του (κλειστό ή ανοιχτό) και γ) η αντίστοιχη μεταβολή στο λαμπάκι (ανάβει ή σβήνει). Δόθηκαν τρία λεπτά στα παιδιά για να συσκεφτούν στις ομάδες τους και να αποφασίσουν πως θα εργαστούν.

Από τις παρουσιάσεις που δημιουργήθηκαν, αναφέρονται ενδεικτικά κάποια στοιχεία (ανά ομάδα υπήρχαν διαφοροποιήσεις). Στις ομάδες τα παιδιά τοποθετήθηκαν σε κυκλικό σχηματισμό και ένωσαν τα χέρια τους με διάφορους τρόπους, ώστε να μην υπάρχει κενό ανάμεσά τους. Σε κάθε ομάδα αξιοποιήθηκαν δύο παιδιά στη θέση των καλωδίων και από ένα παιδί για διακόπτη, μπαταρία και λαμπάκι. Το παιδί που είχε τον ρόλο του διακόπτη, έδινε το σήμα για την έναρξη της παρουσίασης. Για παράδειγμα, κατέβαζε το χέρι του (ενώ πριν ήταν όρθιο) ώστε να «κλείσει» το κύκλωμα, να υπάρξει ροή ηλεκτρικού ρεύματος και να ανάψει το λαμπάκι. Με ιδιαιτέρως παραστατικό και μοναδικό τρόπο δόθηκε από όλες τις ομάδες η στιγμή που το λαμπάκι ανάβει: με κάποια έντονη γκριμάτσα, με έντονη κίνηση του κεφαλιού ή άλλου μέλους ή και ολόκληρου του σώματος, με χρήση μάσκας που μπαίνει στο πρόσωπο καθώς και με ομπρέλα που ανοίγει.

Έπειτα από τις παρουσιάσεις των ομάδων και το άφθονο, αυθόρμητο γέλιο, ακολούθησε συζήτηση.

6 Αποτελέσματα

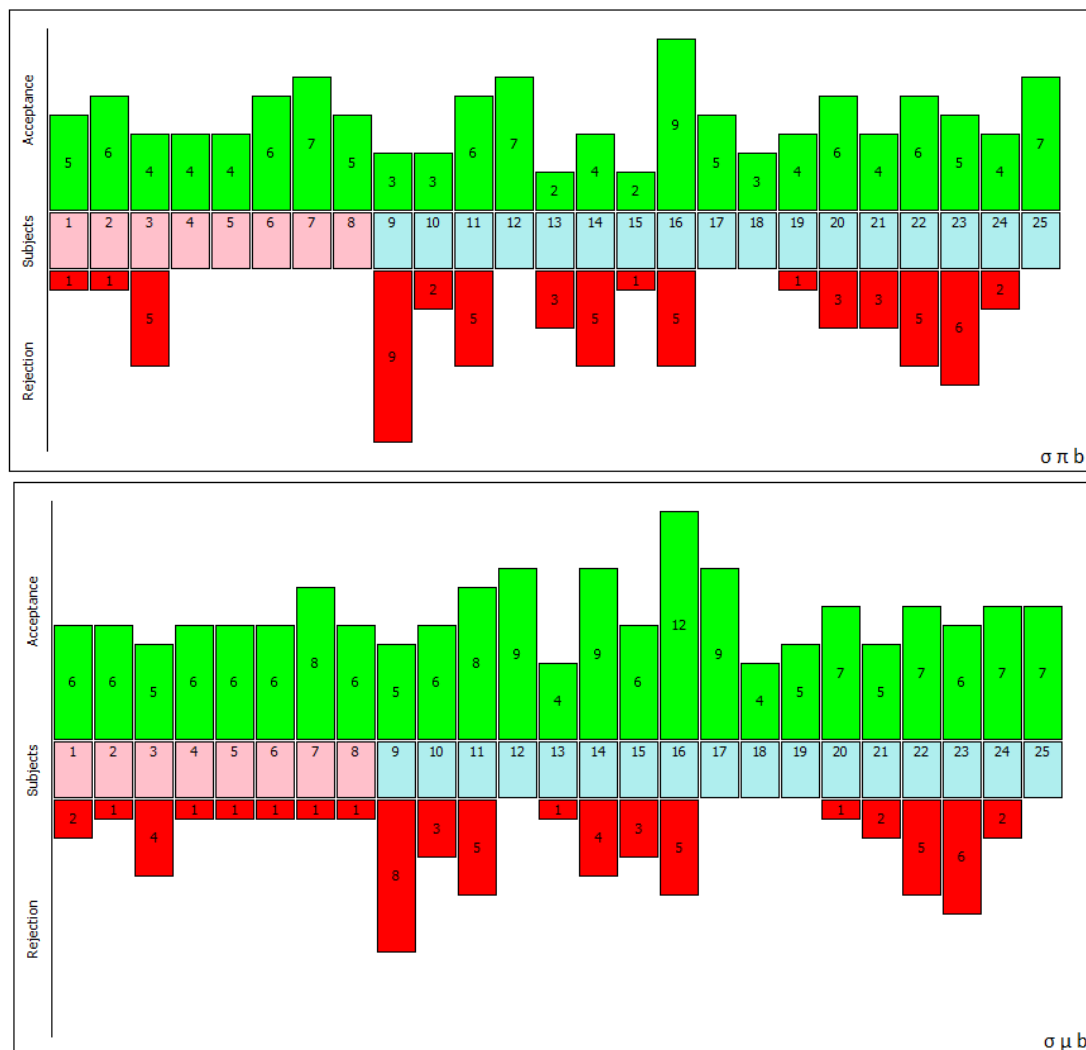
Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων, με τη χρήση ραβδογραμμάτων, διαγραμμάτων-στόχων και υπολογισμού του δείκτη συνοχής της ομάδας. Στο πρώτο υπό-κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, παρατίθενται, για το κάθε κριτήριο χωριστά (συνεργασία, παιχνίδι, φιλία), τα γραφήματα που εξάγονται από το λογισμικό GroupDynamics (ραβδόγραμμα και διάγραμμα-στόχος). Σε κάθε περίπτωση αποτυπώνονται οι μετρήσεις πριν από τη διεξαγωγή του προγράμματος δημιουργικής κίνησης και μετά από αυτή. Στη συνέχεια ακολουθεί σχετικός σχολιασμός των γραφημάτων. Έπειτα, στο δεύτερο υπό-κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, παρατίθενται τα ίδια (τρία) γραφήματα (με μετρήσεις πριν και μετά το πρόγραμμα δημιουργική κίνησης), αυτή τη φορά όμως με συνυπολογισμό των κριτηρίων. Στο τρίτο υπό-κεφάλαιο καταγράφεται ο δείκτης συνοχής της μαθητικής ομάδας (πριν και μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος), για κάθε κριτήριο ξεχωριστά καθώς και για όλα τα κριτήρια μαζί.

6.1 Αποτελέσματα κοινωνιομέτρησης ανά κριτήριο

6.1.1 Αποτελέσματα για το κριτήριο της συνεργασίας

6.1.1.1 Επιλογές αποδοχής και απόρριψης

Στα παρακάτω ραβδογράμματα (βλ. διάγραμμα 2) απεικονίζονται οι επιλογές αποδοχής και απόρριψης, που συγκεντρώνει κάθε παιδί κατά την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση αντιστοίχως, αναφορικά με το κριτήριο της συνεργασίας.



Διάγραμμα 2. Επιλογές αποδοχής και απόρριψης για το κριτήριο της συνεργασίας κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση

Παρατηρείται ότι και στις δύο μετρήσεις όλα τα παιδιά συγκεντρώνουν επιλογές αποδοχής και συγκεκριμένα κάποια από αυτά (12, 17, 18, 25) συγκεντρώνουν μόνο αυτές. Στη δεύτερη μέτρηση φαίνεται η αύξηση στον αριθμό των επιλογών αποδοχής, τόσο ανά άτομο όσο και στο σύνολό τους. Συγκεκριμένα σημειώθηκαν συνολικά 121 επιλογές αποδοχής στην πρώτη μέτρηση και 165 στη δεύτερη.

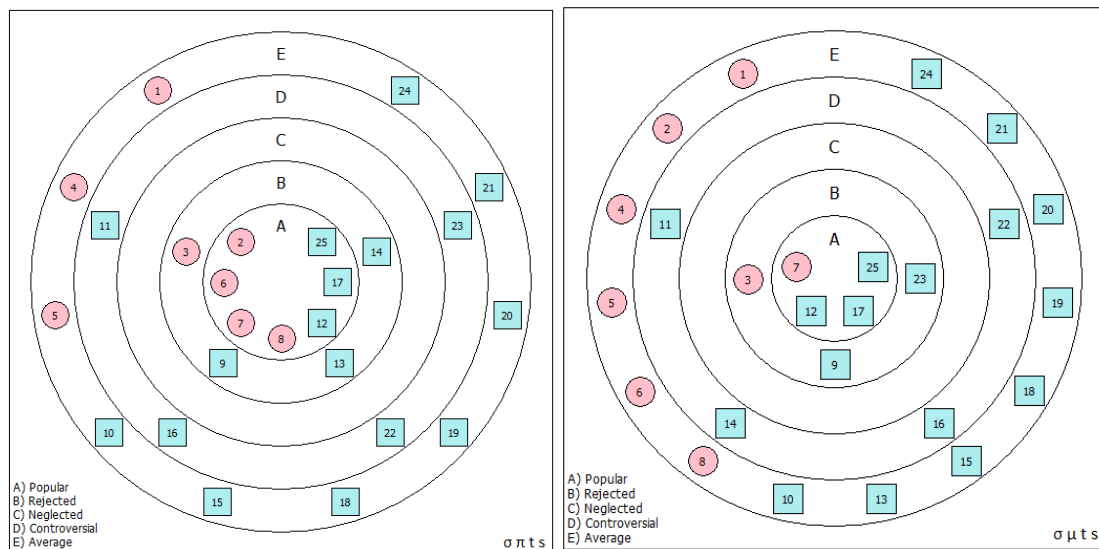
Όσον αφορά τις επιλογές απόρριψης, παρατηρείται μια σχετική σταθερότητα στην εμφάνισή τους: είτε παραμένουν σταθερές (ανά παιδί) και στις δύο μετρήσεις είτε διαφοροποιούνται (μειώνονται ή αυξάνονται) σε μικρό βαθμό. Συγκεκριμένα σημειώθηκαν συνολικά 57 επιλογές απόρριψης και στις δύο μετρήσεις.

Κατά την πρώτη μέτρηση, 20 παιδιά συγκεντρώνουν περισσότερες επιλογές αποδοχής από ότι απόρριψης. Το αντίθετο συμβαίνει με τα υπόλοιπα 5 παιδιά (3, 9, 13, 14, 23), γεγονός που αλλάζει για τα τέσσερα από αυτά (3, 13, 14, 23), στη δεύτερη μέτρηση. Αυτό δε συμβαίνει για το πέμπτο παιδί (9).

Αναφορικά με το φύλο: στα αγόρια παρατηρείται υψηλότερη συγκέντρωση επιλογών απόρριψης και στις δύο μετρήσεις, συγκριτικά με τα κορίτσια. Ακόμη στα αγόρια σημειώνεται μεγαλύτερη αύξηση των επιλογών αποδοχής (από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση). Επιπλέον, κατά τις δύο μετρήσεις, παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα αγόρια ενώ μεταξύ των κοριτσιών προκύπτει μεγαλύτερη ομοιομορφία.

6.1.1.2 Κοινωνική κατάσταση

Στα παρακάτω διαγράμματα-στόχους (βλ. διάγραμμα 3) απεικονίζεται η κατάσταση (status) κάθε παιδιού, αναφορικά με το κριτήριο της συνεργασίας, κατά την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση αντιστοίχως.



Διάγραμμα 3. Κοινωνική κατάσταση για το κριτήριο της συνεργασίας κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση

Παρατηρείται ότι και στις δύο μετρήσεις μεγάλος αριθμός παιδιών συγκεντρώνεται στην πέμπτη ζώνη, σύμφωνα με την οποία βρίσκονται στον μέσο όρο (E-average). Συγκεκριμένα σημειώνεται αύξηση στη συγκεκριμένη ζώνη, κατά 4

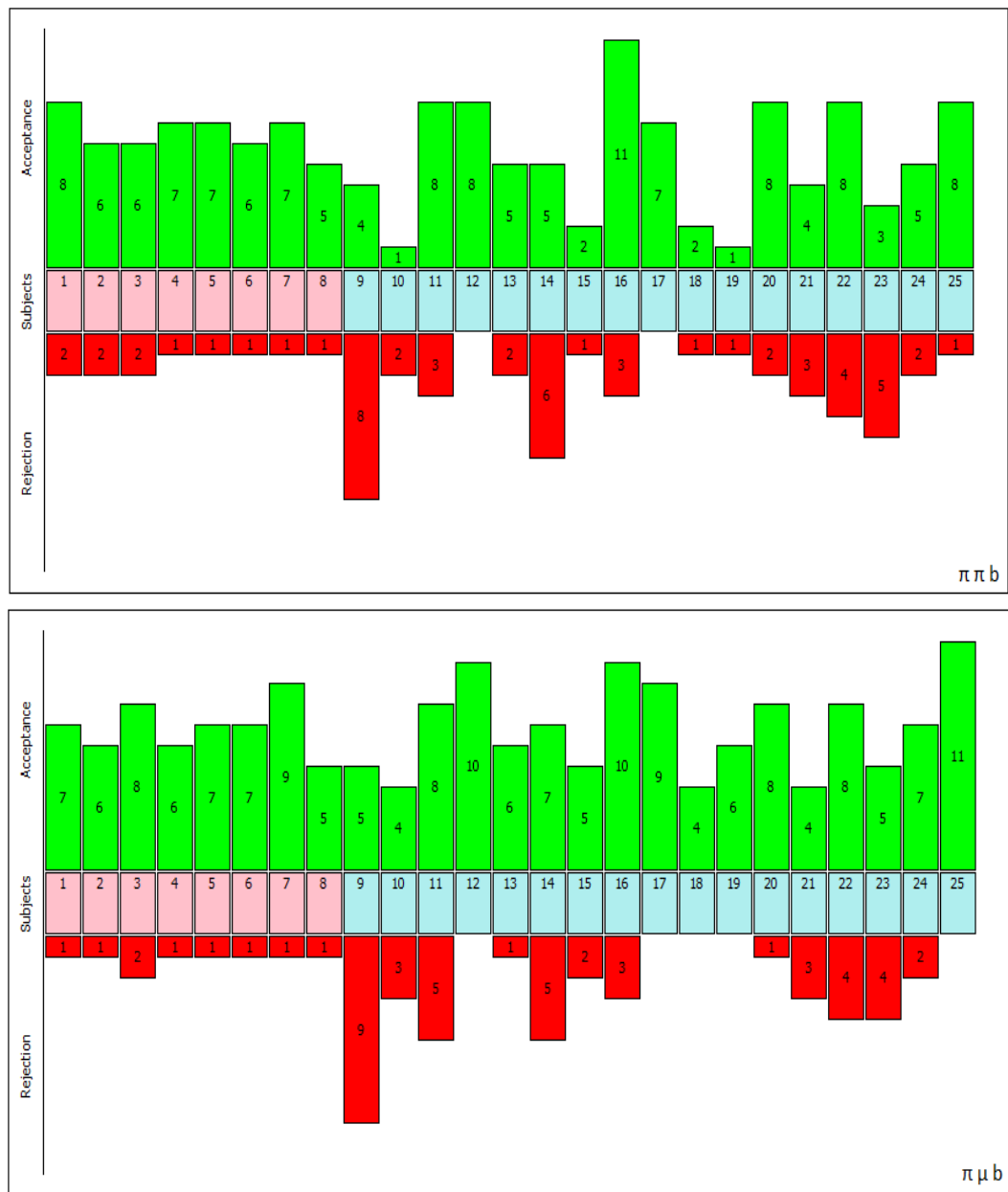
παιδιά. Επίσης φαίνεται ότι στην πρώτη μέτρηση υπάρχουν 7 παιδιά (2, 6, 7, 8, 12, 17, 25) που εντάσσονται στα δημοφιλή (popular), κάτι που αλλάζει στη δεύτερη μέτρηση, όπου τρία από αυτά μετακινούνται στη ζώνη μέσου όρου (E-average). Επιπλέον στην πρώτη μέτρηση εμφανίζονται 4 παιδιά (3, 9, 13, 14) ως απορριπτόμενα (B-rejected). Στη δεύτερη μέτρηση δύο από αυτά μετακινούνται (το 13 στη ζώνη E-average και το 14 στη D-controversial) και δύο παραμένουν στην ίδια ζώνη. Το αντίθετο (μετακίνηση από controversial σε rejected) παρατηρείται σε μία περίπτωση (23). Στη ζώνη των αμφιλεγόμενων (D-controversial) παρατηρείται μια σχετική σταθερότητα, ενώ η τρίτη ζώνη (neglected) δε συγκεντρώνει παρουσίες σε καμία από τις δύο μετρήσεις.

Αναφορικά με το φύλο παρατηρείται ομοιότητα στη μετακίνηση των κοριτσιών. Συγκεκριμένα τρία από αυτά (2, 6, 8) μετακινούνται, κάτι που γίνεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο (από A σε E ζώνη), δίνοντας έτσι μείωση στον αριθμό των δημοφιλών παιδιών και αύξηση σε αυτά του μέσου όρου. Όσον αφορά τα αγόρια, δεν παρατηρείται κάτι αντίστοιχο. Ωστόσο φαίνεται η σταθερή παραμονή τριών αγοριών (12, 17, 25) στη ζώνη των δημοφιλών (A-popular).

6.1.2 Αποτελέσματα για το κριτήριο του παιχνιδιού

6.1.2.1 Επιλογές αποδοχής και απόρριψης

Στα παρακάτω ραβδογράμματα (βλ. διάγραμμα 4) απεικονίζονται οι επιλογές των παιδιών, κατά την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση αντιστοίχως, αναφορικά με το κριτήριο του παιχνιδιού.



Διάγραμμα 4. Επιλογές αποδοχής και απόρριψης για το κριτήριο του παιχνιδιού κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση

Παρατηρείται ότι και στις δύο μετρήσεις όλα τα παιδιά συγκεντρώνουν επιλογές αποδοχής και συγκεκριμένα δύο από αυτά (12 και 17) συγκεντρώνουν μόνο αυτές. Στη δεύτερη μέτρηση φαίνεται η αύξηση στον αριθμό των επιλογών αποδοχής,

τόσο ανά άτομο όσο και στο σύνολό τους. Συγκεκριμένα σημειώνονται συνολικά 142 επιλογές αποδοχής στην πρώτη μέτρηση και 172 στη δεύτερη.

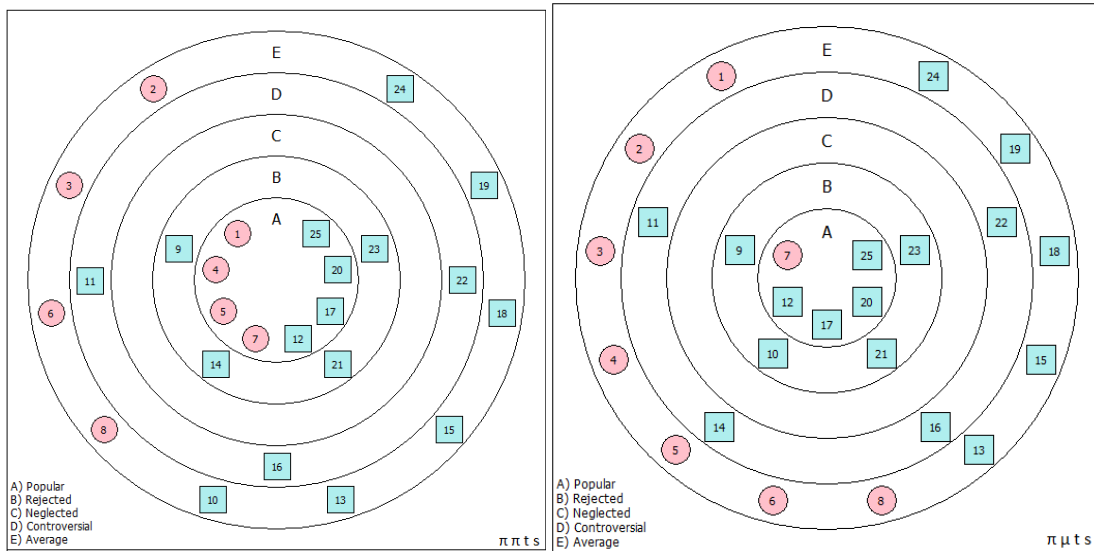
Όσον αφορά τις επιλογές απόρριψης, παρατηρείται μια σχετική σταθερότητα στην εμφάνισή τους: είτε παραμένουν σταθερές (ανά παιδί) και στις δύο μετρήσεις είτε διαφοροποιούνται (μειώνονται ή αυξάνονται) σε μικρό βαθμό. Συγκεκριμένα σημειώνεται μείωση στις επιλογές απόρριψης: από 55 στην πρώτη μέτρηση, σε 51 στη δεύτερη μέτρηση.

Κατά την πρώτη μέτρηση, 22 παιδιά συγκεντρώνουν περισσότερες επιλογές αποδοχής από ότι απόρριψης. Τα υπόλοιπα τρία από τα παιδιά (9, 14, 23) συγκεντρώνουν περισσότερες επιλογές απόρριψης από ότι επιλογές αποδοχής, γεγονός που αλλάζει για δύο από αυτά (14, 23), κατά τη δεύτερη μέτρηση. Αυτό δε συμβαίνει για το τρίτο παιδί (9).

Αναφορικά με το φύλο: στα αγόρια παρατηρείται υψηλότερη συγκέντρωση επιλογών απόρριψης και στις δύο μετρήσεις, συγκριτικά με τα κορίτσια. Ακόμη στα αγόρια σημειώνεται μεγαλύτερη αύξηση των επιλογών αποδοχής (από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση). Όλα τα κορίτσια συγκεντρώνουν περισσότερες επιλογές αποδοχής από ότι απόρριψης και στις δύο μετρήσεις. Επιπλέον, κατά τις δύο μετρήσεις, παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα αγόρια ενώ μεταξύ των κοριτσιών προκύπτει μεγαλύτερη ομοιομορφία.

6.1.2.2 Κοινωνική κατάσταση

Στα παρακάτω διαγράμματα-στόχους (βλ. διάγραμμα 5) απεικονίζεται η κατάσταση (status) κάθε παιδιού, αναφορικά με το κριτήριο του παιχνιδιού, κατά την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση αντιστοίχως.



Διάγραμμα 5. Κοινωνική κατάσταση για το κριτήριο του παιχνιδιού κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση

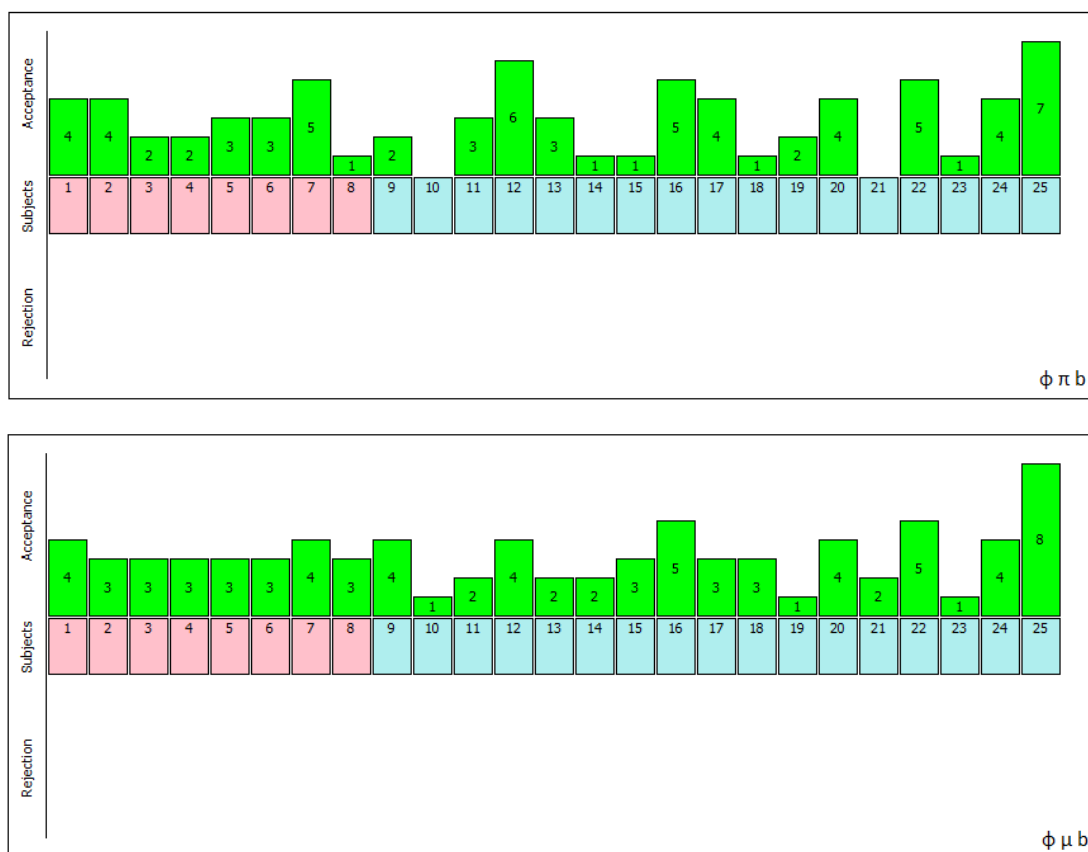
Παρατηρείται ότι και στις δύο μετρήσεις μεγάλος αριθμός παιδιών συγκεντρώνεται στην πέμπτη ζώνη (στη δεύτερη μέτρηση υπάρχει αύξηση), σύμφωνα με την οποία βρίσκονται στον μέσο όρο (E-average). Επίσης παρατηρείται ότι στην πρώτη μέτρηση υπάρχουν 8 παιδιά (1, 4, 5, 7, 12, 17, 20, 25) που εντάσσονται στη ζώνη των δημοφιλών (A-popular), κάτι που αλλάζει στη δεύτερη μέτρηση, όπου τρία από αυτά (1, 4, 5) μετακινούνται στη ζώνη μέσου όρου (E-average). Επιπλέον ως απορριπτόμενα (B-rejected) εμφανίζονται αρχικώς 4 παιδιά (9, 14, 21, 23). Στη δεύτερη μέτρηση ένα από αυτά (14) μετακινείται στην τέταρτη ζώνη (D-controversial) και τα υπόλοιπα τρία παραμένουν εκεί. Το αντίθετο (μετακίνηση από controversial σε rejected) συμβαίνει σε μία περίπτωση (10). Στην τέταρτη ζώνη (D-controversial) παρατηρείται μια σχετική σταθερότητα, καθώς τρία παιδιά (11, 16, 22) βρίσκονται εκεί και στις δύο μετρήσεις. Τέλος η τρίτη ζώνη (C-neglected) δε συγκεντρώνει παρουσίες σε καμία από τις δύο μετρήσεις.

Αναφορικά με το φύλο: και στις δύο μετρήσεις παρατηρείται παρουσία κοριτσιών σε δύο μόνο ζώνες, των δημοφιλών (A-popular) και του μέσου όρου (E-average). Συγκεκριμένα στη δεύτερη μέτρηση τα 7 από τα 8 κορίτσια (87,5%)

συγκεντρώνονται στη ζώνη μέσου όρου, ενώ ένα κορίτσι (12,5%) παραμένει στα δημοφιλή. Όσον αφορά τα αγόρια, κατανέμονται σε όλες τις ζώνες (εκτός της τρίτης) και στις δύο μετρήσεις.

6.1.3 Αποτελέσματα για το κριτήριο της φιλίας

Στα παρακάτω ραβδογράμματα (βλ. διάγραμμα 6) απεικονίζονται οι επιλογές των παιδιών, κατά την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση αντιστοίχως, αναφορικά με το κριτήριο της φιλίας. Οι επιλογές περιορίζονται μόνο σε θετικές, καθώς στο συγκεκριμένο κριτήριο δε δόθηκε ερώτηση για επιλογές απόρριψης. Ως εκ τούτου δεν κατέστη δυνατή η εξαγωγή αποτελεσμάτων για την κοινωνική κατάσταση των μαθητών (social status) (βλ. κεφ. 2.3.3



Διάγραμμα 6. Επιλογές αποδοχής για το κριτήριο της φιλίας κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση

Παρατηρείται μια σταθερότητα στις επιλογές των παιδιών, καθώς δεν παρουσιάζονται μεγάλες αλλαγές μεταξύ των δύο μετρήσεων. Ωστόσο προκύπτει αύξηση στον αριθμό των επιλογών αποδοχής. Ο αριθμός των επιλογών ανά άτομο κυμαίνεται από 0 έως 7 στην πρώτη μέτρηση και αυξάνεται στο 1 έως 8 στη δεύτερη μέτρηση. Συνολικά σημειώθηκαν 73 και 80 επιλογές αποδοχής στις δύο μετρήσεις

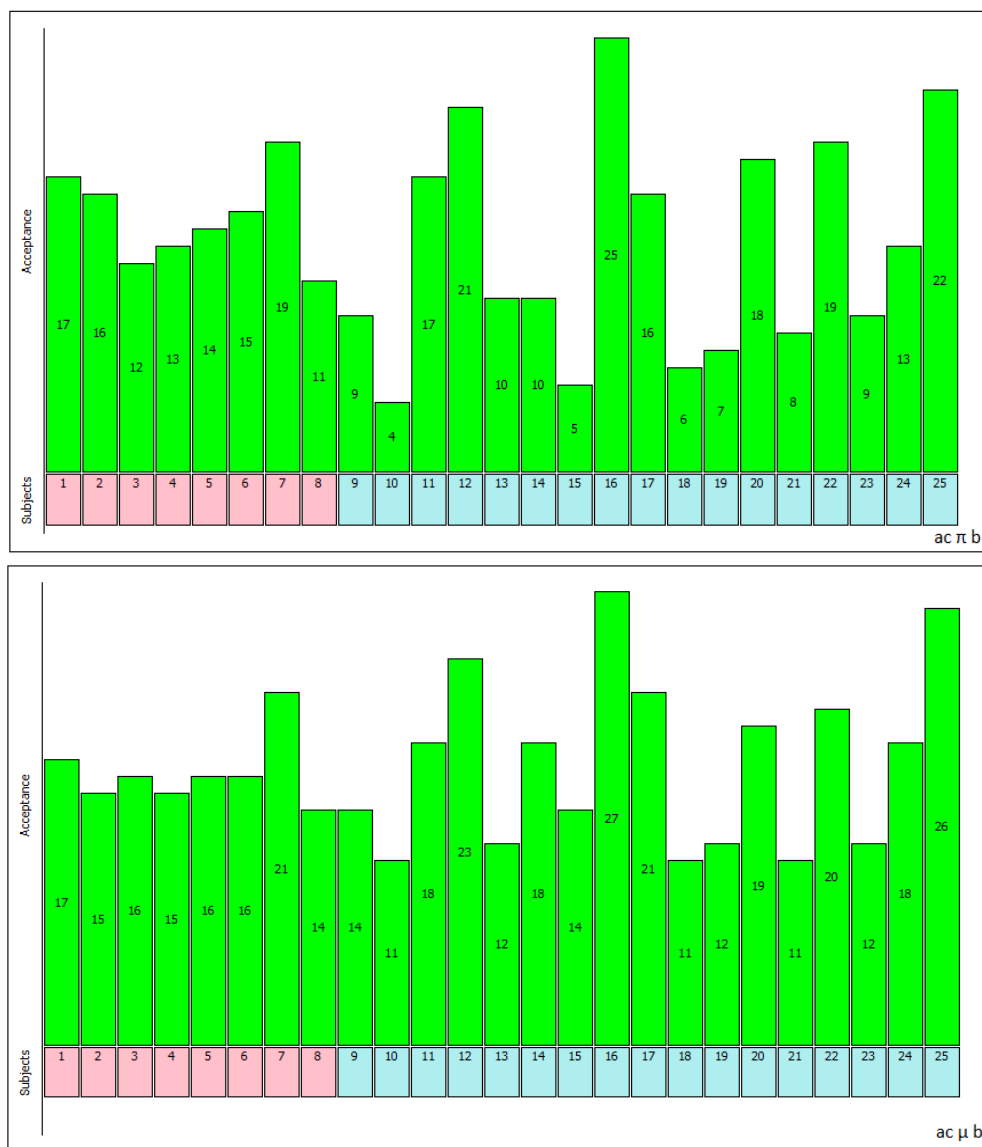
αντιστοίχως (αύξηση κατά 7). Επιπλέον προκύπτει το εξής: δύο από τα παιδιά (10 και 21) δεν έχουν καμία επιλογή αποδοχής στην πρώτη μέτρηση. Αυτό, σε πρακτικό επίπεδο, δηλώνει ότι δεν έχουν συμπεριληφθεί καθόλου στις επιλογές των υπόλοιπων παιδιών της τάξης, όσον αφορά το κριτήριο της φιλίας. Η συνθήκη αυτή αλλάζει στη δεύτερη μέτρηση, κατά την οποία τα παιδιά συγκεντρώνουν από μία και δύο επιλογές αντιστοίχως. Επομένως στην τελευταία μέτρηση προκύπτει ότι όλα τα παιδιά έχουν χαρακτηριστεί από κάποιο άλλο παιδί ως «καλύτερος φίλος / καλύτερη φίλη», τουλάχιστον από μία φορά το καθένα.

Αναφορικά με το φύλο προκύπτει ότι τα δύο παιδιά που έχουν μηδενικές επιλογές στην πρώτη μέτρηση (στη δεύτερη αλλάζει) είναι αγόρια. Επίσης (και στις δύο μετρήσεις) παρουσιάζονται εντονότερες διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών, ενώ ανάμεσα στα κορίτσια προκύπτει μεγαλύτερη ομοιομορφία.

6.2 Συνολικά αποτελέσματα κοινωνιομέτρησης

6.2.1 Επιλογές αποδοχής

Στα παρακάτω ραβδογράμματα (βλ. διάγραμμα 7) αποτυπώνεται το σύνολο των επιλογών αποδοχής, με συνυπολογισμό των τριών κριτηρίων (συνεργασία, παιχνίδι, φιλία), κατά την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση αντιστοίχως.

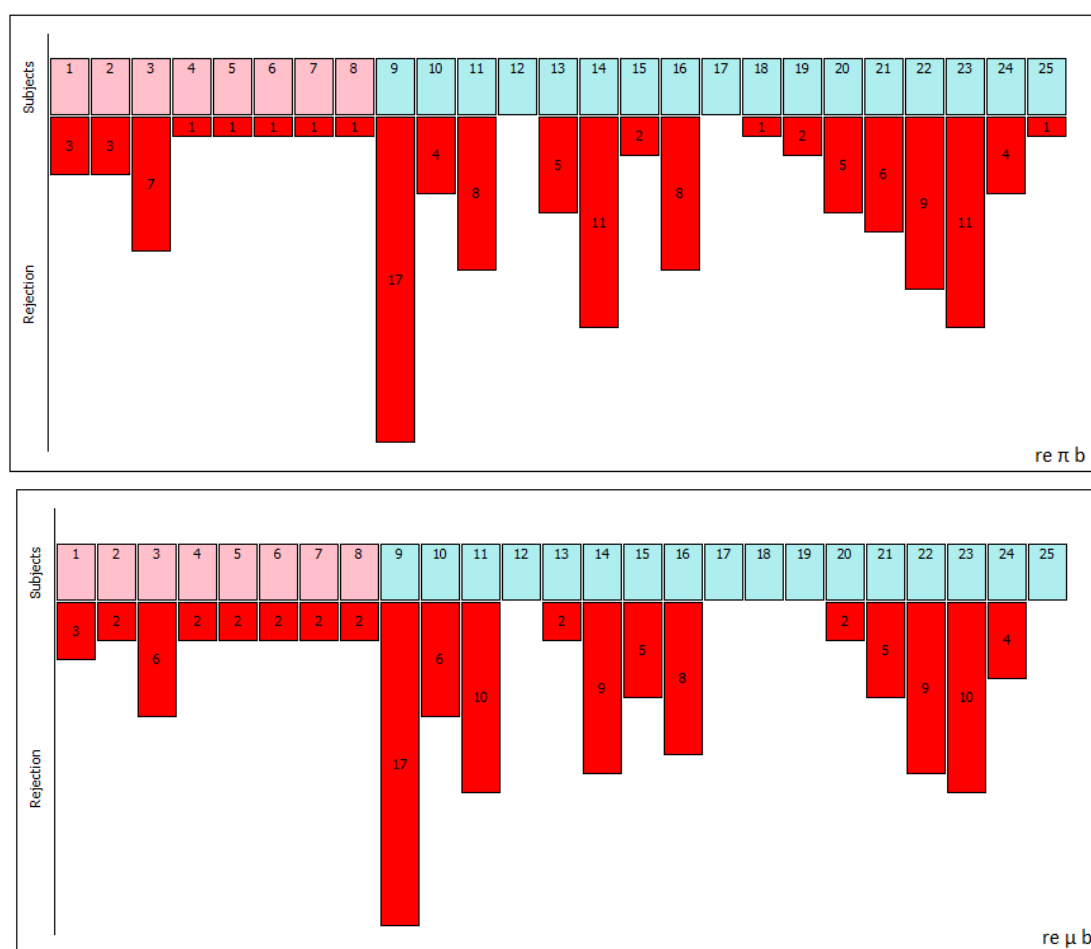


Διάγραμμα 7. Επιλογές αποδοχής για τα κριτήρια της συνεργασίας, του παιχνιδιού και της φιλίας κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση

Διαπιστώνεται ότι στη δεύτερη μέτρηση αυξάνονται οι επιλογές αποδοχής, σε καθένα από τα παιδιά της τάξης (με εξαίρεση το 2). Κατ' επέκταση υπάρχει αύξηση και στο σύνολο των επιλογών αποδοχής, που ήταν 336 στην πρώτη μέτρηση και 417 στη δεύτερη (διαφορά 81), η οποία διαμορφώνεται κατά προσέγγιση στο 24,1%.

6.2.2 Επιλογές απόρριψης

Στα παρακάτω ραβδογράμματα (βλ. διάγραμμα 8) αποτυπώνεται το σύνολο των επιλογών απόρριψης, με συνυπολογισμό των δύο πρώτων κριτηρίων (συνεργασία και παιχνίδι), κατά την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση αντιστοίχως. Το κριτήριο της φιλίας δε συνυπολογίστηκε, καθώς είχε συσχετιστεί μόνο με επιλογές αποδοχής.



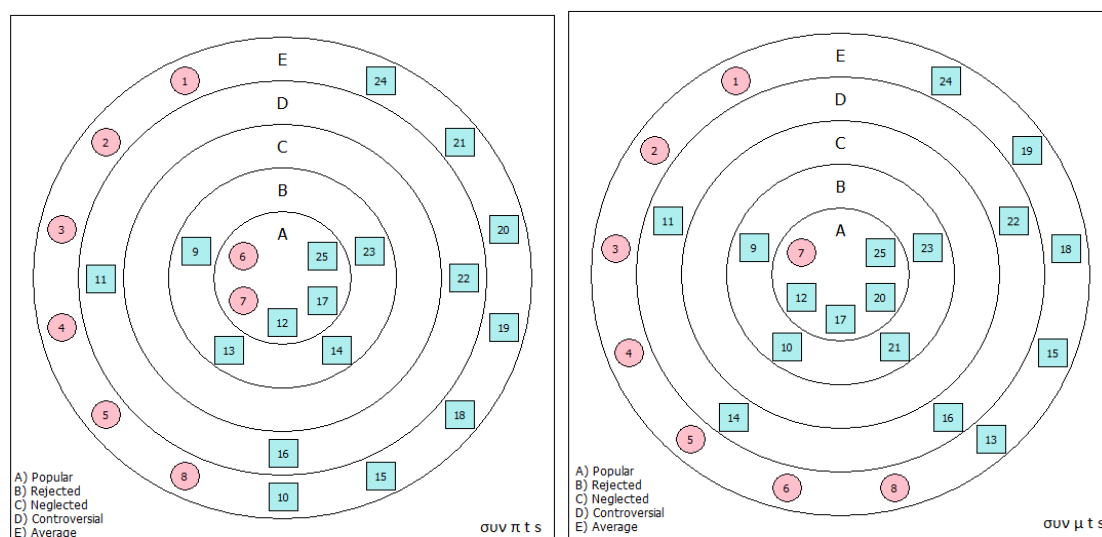
Διάγραμμα 8. Επιλογές απόρριψης για τα κριτήρια της συνεργασίας και του παιχνιδιού κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση.

Διαπιστώνεται ότι στη δεύτερη μέτρηση μειώνονται οι επιλογές απόρριψης, κυρίως στο σύνολό τους και όχι για κάθε παιδί χωριστά. Συγκεκριμένα το σύνολο των επιλογών απόρριψης ήταν 112 στην πρώτη μέτρηση και 108 στη δεύτερη. Επομένως προκύπτει μείωση των συνολικών επιλογών απόρριψης (διαφορά 4), κατά προσέγγιση στο 3,57%.

6.2.3 Κοινωνική κατάσταση

Στα παρακάτω διαγράμματα-στόχους (βλ. διάγραμμα 9) απεικονίζεται η κοινωνική κατάσταση των παιδιών, συνυπολογίζοντας τα κριτήρια της συνεργασίας

και του παιχνιδιού, κατά την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση αντιστοίχως. Το κριτήριο της φιλίας δε συνυπολογίζεται για την κοινωνική κατάσταση (social status) (βλ. κεφ. 2.3.3), εφόσον εμπεριέχει μόνο επιλογές αποδοχής.



Διάγραμμα 9. Κοινωνική κατάσταση για τα κριτήρια της συνεργασίας και του παιχνιδιού κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση.

Διαφαίνεται ότι και στις δύο μετρήσεις, ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών συγκεντρώνεται στη ζώνη μέσου όρου (E-average). Στη ζώνη των δημοφιλών (A-popular) υπάρχει σταθερός αριθμός παιδιών, με τέσσερα από τα πέντε παιδιά (7, 12, 17, 25) να παραμένουν εκεί και στις δύο μετρήσεις ενώ το πέμπτο παιδί είναι διαφορετικό. Ο αριθμός παιδιών στη ζώνη των απορριπτόμενων (B-rejected) μένει σταθερός και στις δύο μετρήσεις (χωρίς να πρόκειται για τα ίδια παιδιά). Στη ζώνη των αμφιλεγόμενων (D-controversial) υπάρχει αύξηση κατά ένα παιδί (14), που μετακινήθηκε από τη ζώνη Β. Τέλος η τρίτη ζώνη (C-neglected) δε συγκεντρώνει παρουσίες σε καμία από τις δύο μετρήσεις.

6.3 Αποτελέσματα δείκτη συνοχής

Σύμφωνα με τον τύπο που υπολογίζει τον δείκτη της συνοχής (βλ. κεφ. 5.4.3), προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα. Στις τρεις πρώτες περιπτώσεις θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουμε το σύνολο των πιθανών αμοιβαίων επιλογών αποδοχής, που στη περίπτωση που μελετάται τώρα (αριθμός παιδιών = 25) είναι:

$$\text{πιθανές αμοιβαίες επιλογές} = \frac{N(N-1)}{2} = \frac{25(25-1)}{2} = \frac{25 \cdot 24}{2} = \frac{600}{2} = 300 .$$

Στην τελευταία περίπτωση, που συνυπολογίζονται τα τρία κριτήρια, ο αριθμός αυτός τριπλασιάζεται (900).

6.3.1 Δείκτης συνοχής για το κριτήριο της συνεργασίας

Αναφορικά με το κριτήριο της συνεργασίας, οι αμοιβαίες επιλογές που σημειώθηκαν στην πρώτη μέτρηση ήταν 37 και οι αμοιβαίες επιλογές που σημειώθηκαν στη δεύτερη μέτρηση ήταν 44. Ακολούθως προκύπτουν οι εξής δείκτες:

$$\text{Δείκτης συνοχής (πρώτη μέτρηση): } \frac{\text{αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}}{\text{πιθανές αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}} = \frac{37}{300} \simeq 0,123$$

$$\text{Δείκτης συνοχής (δεύτερη μέτρηση): } \frac{\text{αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}}{\text{πιθανές αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}} = \frac{44}{300} \simeq 0,147$$

Παρατηρείται μία αύξηση στο δείκτη συνοχής, κατά 0,024, δηλαδή 19,51% (κατά προσέγγιση).

6.3.2 Δείκτης συνοχής για το κριτήριο του παιχνιδιού

Αναφορικά με το κριτήριο του παιχνιδιού, οι αμοιβαίες επιλογές που σημειώθηκαν στην πρώτη μέτρηση ήταν 45 και οι αμοιβαίες επιλογές που σημειώθηκαν στη δεύτερη μέτρηση ήταν 48. Ακολούθως προκύπτουν οι εξής δείκτες:

$$\text{Δείκτης συνοχής (πρώτη μέτρηση): } \frac{\text{αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}}{\text{πιθανές αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}} = \frac{45}{300} = 0,15$$

$$\text{Δείκτης συνοχής (δεύτερη μέτρηση): } \frac{\text{αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}}{\text{πιθανές αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}} = \frac{48}{300} = 0,16$$

Παρατηρείται μία αύξηση στο δείκτη συνοχής, κατά 0,01, δηλαδή 6,7% (κατά προσέγγιση).

6.3.3 Δείκτης συνοχής για το κριτήριο της φιλίας

Αναφορικά με το κριτήριο της φιλίας, οι αμοιβαίες επιλογές που σημειώθηκαν στην πρώτη μέτρηση ήταν 18 και οι αμοιβαίες επιλογές που σημειώθηκαν στη δεύτερη μέτρηση ήταν 21. Ακολούθως προκύπτουν οι εξής δείκτες:

$$\text{Δείκτης συνοχής (πρώτη μέτρηση): } \frac{\text{αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}}{\text{πιθανές αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}} = \frac{18}{300} = 0,06$$

$$\text{Δείκτης συνοχής (δεύτερη μέτρηση): } \frac{\text{αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}}{\text{πιθανές αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}} = \frac{21}{300} = 0,07$$

Παρατηρείται μία αύξηση στο δείκτη συνοχής, κατά 0,01, δηλαδή 6,7% (κατά προσέγγιση).

6.3.4 Ολικός δείκτης συνοχής

Αναφορικά με τα τρία κριτήρια μαζί, οι αμοιβαίες επιλογές που σημειώθηκαν στην πρώτη μέτρηση ήταν 100 και οι αμοιβαίες επιλογές που σημειώθηκαν στη δεύτερη μέτρηση ήταν 113. Ακολούθως προκύπτουν οι εξής δείκτες:

$$\text{Δείκτης συνοχής (πρώτη μέτρηση): } \frac{\text{αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}}{\text{πιθανές αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}} = \frac{100}{900} \simeq 0,111$$

$$\text{Δείκτης συνοχής (δεύτερη μέτρηση): } \frac{\text{αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}}{\text{πιθανές αμοιβαίες επιλογές αποδοχής}} = \frac{113}{900} \simeq 0,126$$

Παρατηρείται μία αύξηση στο δείκτη συνοχής, κατά 0,015, δηλαδή 13,51% (κατά προσέγγιση).

7 Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαμορφώνεται με βάση τους ερευνητικούς της στόχους. Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα σχολιάζονται συνολικά, όπως επίσης και σε συνάρτηση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

7.1 Συζήτηση ως προς τη βελτίωση των σχέσεων

Οι επιλογές αποδοχής των παιδιών είναι αυξημένες στη δεύτερη μέτρηση: συνολικά, για όλα τα κριτήρια (φιλία, συνεργασία και παιχνίδι), σημειώνονται 81 περισσότερες επιλογές αποδοχής (αύξηση 24,1%). Η μεγαλύτερη αύξηση θετικών απαντήσεων εντοπίζεται στο κριτήριο της συνεργασίας (+44). Ακολουθούν το παιχνίδι (+30) και η φιλία (+7). Αυτό πιθανότατα υποδηλώνει ότι τα παιδιά μετά το πρόγραμμα μπορούν και θέλουν να συνεργαστούν με περισσότερα μέλη της ομάδας, σε δράσεις της τάξης.

Σχετικώς με την κοινωνική κατάσταση (social status), η διαφοροποίηση που σημειώνεται στο κριτήριο συνεργασίας και παιχνιδιού (μαζί) είναι ελάχιστη. Ο αριθμός των παιδιών για τα οποία παρατηρούνται αλλαγές είναι μικρός και γι' αυτό η συνολική εικόνα διατηρείται σχετικώς ίδια. Σταθερά σημαντικός παραμένει ο αριθμός των παιδιών που βρίσκονται στον μέσο όρο. Αντιστοίχως ελάχιστες μετακινήσεις παρατηρούνται και στα επιμέρους κριτήρια χωριστά, προσδίδοντας διαφοροποιήσεις κυρίως στην κατηγορία των δημοφιλών και του μέσου όρου.

Συνοψίζοντας, αναφορικά με τον πρώτο στόχο, διαπιστώνεται ότι το πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, υπό την οπτική ότι η βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων συνδέεται με την αύξηση στην αποδοχή.

7.2 Συζήτηση ως προς τα φαινόμενα απόρριψης ή παραμέλησης

Αρχικώς παρατηρείται μία μικρή μείωση στις επιλογές απόρριψης (κριτήριο συνεργασίας και παιχνιδιού μαζί). Συγκεκριμένα οι επιλογές απόρριψης μειώθηκαν κατά 4, από 112 σε 108 (μείωση 3,57%). Ένας μαθητής συγκεντρώνει περισσότερες επιλογές απόρριψης από ότι αποδοχής στις δύο μετρήσεις. Αναφορικά με το κριτήριο της φιλίας, στην πρώτη μέτρηση εμφανίζονται 2 μαθητές που δε συγκέντρωσαν επιλογές αποδοχής. Ωστόσο οι ίδιοι, στη δεύτερη μέτρηση, έχουν αντιστοίχως από μία και δύο θετικές επιλογές.

Σε επίπεδο κοινωνικής κατάστασης συνολικά (κριτήριο συνεργασίας και παιχνιδιού) η επιρροή του προγράμματος είναι ελάχιστη. Πιο αναλυτικά, δεν

εμφανίζονται παραμελημένοι μαθητές, σε καμία από τις δύο μετρήσεις. Ωστόσο, στα συνολικά αποτελέσματα 4 μαθητές εντάσσονται στην κατηγορία των απορριπτόμενων στην πρώτη μέτρηση. Αυτός ο αριθμός παρέμεινε σταθερός και στη δεύτερη μέτρηση (χωρίς να πρόκειται για τα ίδια πρόσωπα). Ανάλογη είναι η εικόνα και στα επιμέρους κριτήρια χωριστά (συνεργασία – παιχνίδι), με την εξαίρεση ότι στο κριτήριο της συνεργασίας τα απορριπτόμενα παιδιά μειώθηκαν κατά ένα.

Συνοψίζοντας, αναφορικά με τον δεύτερο στόχο, διαπιστώνεται η εξάλειψη των δύο φαινομένων παραμέλησης που εντοπίζονται στην πρώτη μέτρηση, μόνο στο κριτήριο της φιλίας. Ως προς τα φαινόμενα απόρριψης διαπιστώνεται ότι δεν υπήρξε ουσιαστική αλλαγή.

7.3 Συζήτηση ως προς τη συνοχή της ομάδας

Στα συνολικά αποτελέσματα (όλα τα κριτήρια μαζί) ο δείκτης συνοχής μεταβάλλεται από 0,111 μονάδες σε 0,126, δηλαδή αυξήθηκε κατά 0,015 (αύξηση 13,51%). Ωστόσο και εδώ η επίδραση του προγράμματος φαίνεται ότι είναι πολύ μεγαλύτερη στο πεδίο της συνεργασίας, όπου υπήρξε αύξηση κατά 0,024 (19,51%), σε αντίθεση με τα πεδία της φιλίας και του παιχνιδιού όπου η αύξηση ήταν 0,01 (6,7%) και στις δύο περιπτώσεις. Επομένως, η συνοχή της μαθητικής ομάδας δείχνει βελτιωμένη μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος.

7.4 Σύνοψη συζήτησης και συμπεράσματα

Η επίδραση του παρόντος προγράμματος στη βελτίωση των σχέσεων των παιδιών κρίνεται σημαντική, αναφορικά με το κριτήριο της συνεργασίας. Σε αυτό το κριτήριο σημειώνονται οι μεγαλύτερες θετικές διαφοροποιήσεις, τόσο στις επιλογές αποδοχής όσο και στον δείκτη συνοχής. Πιο συγκρατημένη βελτίωση παρατηρείται αναφορικά με το κριτήριο του παιχνιδιού και ακόμα λιγότερη σχετικώς με το κριτήριο της φιλίας. Με βάση όλα τα παραπάνω, η επίδραση του προγράμματος δημιουργικής κίνησης στις κοινωνικές σχέσεις της τάξης κρίνεται ως μέτρια. Αυτό συμβαίνει καθώς, παρότι σημειώθηκαν κάποιες αξιολογες διαφοροποιήσεις σε στοιχεία των στόχων της μελέτης (εξάλειψη παραμέλησης, βελτίωση σχέσεων και συνοχής), αυτές δεν αντικατοπτρίζονται στην εικόνα της κοινωνικής κατάστασης των μαθητών της.

Ένα πρόγραμμα δημιουργικής κίνησης φαίνεται ότι διαθέτει τη δυναμική να ασκήσει θετική επιρροή στις σχέσεις μεταξύ των μελών μίας μαθητικής ομάδας. Ωστόσο, για να εμφανιστούν εδραιωμένα και μεγάλης διάρκειας αποτελέσματα, απαιτείται η συνεισφορά και άλλων παραγόντων.

Αρχικώς εμφανίζεται η ανάγκη για στήριξη των προγραμμάτων από το σύνολο των συνιστωσών που επιδρούν στην ανάπτυξη και στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Πέραν των ατομικών χαρακτηριστικών κάθε παιδιού (βλ. κεφ. 2.1.4), πρόκειται για παράγοντες όπως οι παρέες συνομηλίκων (peer groups) καθώς και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον κάθε παιδιού (Rogers, 2016). Ειδικότερα, σημαντική είναι η επίδραση των κοινωνικών στάσεων των εμπλεκόμενων προσώπων (παιδιών, εκπαιδευτικών, γονέων), δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν άλλα πρόσωπα ή καταστάσεις (Μπίκος, 2008) (βλ. κεφ. 2.1.4). Επιπροσθέτως οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών στο σχολείο επηρεάζονται και από το ίδιο το παρελθόν τους, καθώς τα παιδιά ήδη γνωρίζονται, αλλά και από τις προσδοκίες τους για το μέλλον (Rubin et al., 2006) (βλ. κεφ. 2.1.2).

Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο, για την επιτυχή διεξαγωγή των προγραμμάτων, είναι ο χώρος. Στο σύγχρονο, ελληνικό σχολείο παρατηρείται συχνά έλλειψη χώρου. Για παράδειγμα είναι πολλές οι περιπτώσεις που τα παιδιά βρίσκονται στην ίδια αίθουσα, τις περισσότερες ώρες του σχολικού προγράμματος: εκεί μελετάνε, εκεί ζωγραφίζουν, εκεί κάνουν θεατρικά δρώμενα, εκεί τρώνε το μεσημεριανό φαγητό τους. Επιπλέον, ιδιαιτέρως σε μεγάλα αστικά κέντρα, παρατηρείται ότι ο προαύλιος χώρος είναι μικρός, αναλογικά με τον συνολικό αριθμό των παιδιών του σχολείου. Αντιστοίχως μικρές μπορεί να είναι και οι εκάστοτε αίθουσες διδασκαλίας. Οι συνιστώσες του σχολικού χώρου επιδρούν σημαντικά στις σχέσεις που επισυνάπτονται εντός του σχολικού πλαισίου (Ματσαγγούρας, 2003) (βλ. κεφ. 2.1.4) και κατ' επέκταση μπορεί να επηρεάσουν την ομαλή διεξαγωγή των προγραμμάτων.

Σημαντική είναι και η συμβολή της χρονικής διάρκειας των εν λόγω προγραμμάτων, καθώς διαφαίνεται η ανάγκη να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος για την εφαρμογή τους. Χρειάζεται χρόνος τόσο σε καθημερινή βάση (για κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά), όσο και σε ετήσιο προγραμματισμό (συνολική διάρκεια εφαρμογής). Ένας ακόμη λόγος που καθιστά καθοριστική την έννοια του χρόνου, είναι η επίδρασή του στις ανθρώπινες σχέσεις (Rubin et al., 2006) (βλ. κεφ. 2.1.4).

Παράγοντας που μπορεί επίσης να δράσει ενισχυτικά είναι η καθολικότητα στην εφαρμογή των προγραμμάτων: να υιοθετούνται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και στην πληθώρα των διδακτικών αντικειμένων. Τα παραπάνω απαιτούν την παροχή σχετικής στήριξης και κατάρτισης για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Σε αυτούς τους τομείς κρίνεται απαραίτητο να εστιάσει το σύστημα και όχι στην τυποποίηση και την άσκηση ελέγχου (Nevanen, Juvonen, & Ruismäki, 2014).

Σημαντική ήταν η συμβολή του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ» που εφαρμόστηκε σε πολλά δημοτικά σχολεία της Ελλάδας κατά τα έτη 1995-2004, αποκλειστικώς με κρατική χρηματοδότηση. Στόχος του ήταν η ανάπτυξη τόσο των γνωστικών όσο και των κοινωνικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των παιδιών, μέσω της ενεργοποίησης της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Κοσμέτος, 2012). Με βασικό του μέσο τις τέχνες, το πρόγραμμα αυτό επέλεξε να επενδύσει στον άνθρωπο-δάσκαλο, ώστε μέσα από τη δική του, προσωπική αλλαγή, να επέλθει και η αλλαγή στην εκπαίδευση (Κοσμέτος, 2012). Υπό συνθήκες ελλιπούς χρηματοδότησης, το πρόγραμμα τερματίστηκε, χωρίς να υπάρχει από τότε ενημέρωση για εκ νέου εφαρμογή του.

Συνοψίζοντας, προκύπτει η ανάγκη για καθολική αλλαγή των διδακτικών προσεγγίσεων, έτσι ώστε τέτοιες πρωτοβουλίες να μην εφαρμόζονται απλώς και μόνο στο πλαίσιο ενός προγράμματος (σε συγκεκριμένο μαθητικό κοινό και με ημερομηνία λήξης) αλλά να αποτελούν τον πυρήνα της σχολικής πραγματικότητας, σε καθημερινή και σταθερή βάση. Η αναδυόμενη αυτή ανάγκη, για αλλαγή στον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκύπτει και από το γεγονός ότι η θέληση για μάθηση είναι σημαντικό να ενεργοποιηθεί στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης των παιδιών (Nevanen et al., 2014). Επομένως κρίνεται αναγκαία η σύνδεση του έργου, το οποίο καλούνται να φέρουν εις πέρας τα παιδιά, με τα ενδιαφέροντά τους καθώς και με την αναγνώριση της δημιουργικότητας και των ταλέντων τους (Τσιρώνης, 2008).

Όπως προαναφέρθηκε, ένα πρόγραμμα δημιουργικής κίνησης αποδεσμεύεται από οποιοδήποτε κανονιστικό πλαίσιο και από τα πρέπει ή δεν πρέπει. Μέσω της δημιουργικής κίνησης δίνεται στα παιδιά η ελευθερία να επιλέξουν τις δικές τους κινήσεις, να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα χειριστούν το σώμα τους και τον τρόπο που θα εκφραστούν μέσω αυτού. Δεν πρόκειται για σωστό ή λάθος αλλά για το τι είναι καινούργιο (Duffy, 2006; Μπουρνέλλη, 1998) και σημαντικό (Duffy, 2006) για τα ίδια τα παιδιά.

Μέσω της δημιουργικότητας, τα παιδιά καθοδηγούνται στη δική τους, δημιουργική ζωή (Brinson, 1991) και αποκτούν εφόδια για να ζήσουν σε ένα περίπλοκο, μεταλλασσόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον (R. Fisher, 2004). Το σχολείο είναι αυτό που πρέπει να εξοπλίζει τα παιδιά με δεξιότητες προσαρμογής στην αλλαγή (A. J. Cropley, 1992). Να διδαχθούν πώς να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα από άλλη σκοπιά, να αποκτήσουν κριτική σκέψη και να συνεργάζονται στην εύρεση νέων λύσεων (Bergstein Dow, 2010). Η εκπαίδευση που βασίζεται στην

τέχνη παίζει σημαντικό ρόλο στην ευημερία των παιδιών καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που τα ίδια χρειάζονται για το μέλλον (Nevanen et al., 2014), το οποίο κρίνεται αβέβαιο (Beghetto, 2010). Ανάλογης σημαντικότητας, στην προετοιμασία των παιδιών για το μέλλον, είναι και ένα εγκαθιδρυμένο πρόγραμμα μαθημάτων που στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικής τους ικανότητας (Beghetto, 2010). «Ολόκληρο το μέλλον της ανθρωπότητας θα κατακτηθεί μέσω της δημιουργικής φαντασίας... Η ανάπτυξη ενός δημιουργικού ατόμου, το οποίο αγωνίζεται για το μέλλον, ενεργοποιείται από τη δημιουργική φαντασία που διοχετεύεται στο παρόν» (Vygotsky, 2004, pp. 87–88).

8 Πηγές

8.1 Ηλεκτρονικές πηγές

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Ανακτήθηκε Μάιος 19, 2019, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

NDEO (National Dance Education Organization). (n.d.). Philosophy Underlying the Standards for Dance in Early Childhood. Ανακτήθηκε Απρίλιος 29, 2019, από https://www.ndeo.org/content.aspx?page_id=22&club_id=893257&module_id=55419

Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance. (n.d.). Rudolf Laban. ανακτήθηκε Απρίλιος 13, 2019, από <https://www.trinitylaban.ac.uk/about-us/our-history/rudolf-laban>

8.2 Βιβλιογραφικές πηγές

Γρηγοριάδης, Α. Γ. (2005). Διαπροσωπικές Σχέσεις στο Νηπιαγωγείο: Αντιλήψεις Νηπιαγωγών και Μαθητών για τις μεταξύ τους Σχέσεις. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δαλακούρα, Α. Β. (2006). Ανάπτυξη ηγετών από ηγέτες: Ο ρόλος των γραμμικών στελεχών και της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://doi.org/10.12681/eadd/17354>

Ζορμπαλή, Β., Ψάλτου, Ε., Απέργη, Α., Δευτεραίου, Κ., & Κρεμαστά, Π. (2018). Γιατί το παιχνίδι «τρέχει» και «πέφτει»: Εγχειρίδιο κινητικών παιχνιδιών για εκπαιδευτικούς και γονείς. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.

Κοσμέτος, Ε. Ι. (2012). Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η πρόταση του <<Προγράμματος Μελίνα>>. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κωνσταντινίδου, Ζ. (2017). Η επίδραση ενός προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής, βασισμένο σε εθνομουσικολογικά στοιχεία, στην ομαλή ένταξη παιδιών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο . Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Λυκεσάς, Γ., Θωμαΐδου, Ε., Τσομπανάκη, Θ., Παπαδοπούλου, Σ. Δ., & Τσαπακίδου, Α. (2003). Ανάπτυξη της κινητικής ευχέρειας-ευελιξίας και πρωτοτυπίας μέσω της

- δημιουργικής κίνησης στο Νηπιαγωγείο. Αναζητήσεις Στη Φυσική Αγωγή & Τον Αθλητισμό, 1(3), 211–220.
- Μαρούδας, Η. (2012). Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδρασή του στις διαμαθητικές σχέσεις στο δημοτικό σχολείο. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). Η Σχολική Τάξη: Χώρος- Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.
- Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. In Ζ. Παπαναούμ (Ed.), Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Μπουρνέλλη, Π. (1998). Επίδραση ενός ειδικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής στην κινητική δημιουργικότητα παιδιών δημοτικού σχολείου. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Retrieved May 19, 2019, from <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Τερζούδη, Ε. (2008). Συνοχή της ομάδας, συναίσθημα στην εργασία και επαγγελματική εξουθένωση: Σύγκριση εκπαιδευτικού με τον ιδιωτικό τομέα. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. In Ζ. Παπαναούμ (Ed.), Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Τσομπανάκη, Ε. (2016). Community Dance: Αναπτύσσοντας την Ανθρώπινη Επικοινωνία μέσω της Συλλογικής Δημιουργικότητας. Εκπαίδευση Ενηλίκων Και Πολιτισμός Στην Κοινότητα, 20.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017, August 1). Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ.79: Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, pp. 1837–1880.

- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., & Kantaraki, C. . (2017). Using Sociometric Techniques to Assess the Social Impacts of Inclusion: Some Methodological Considerations. *Educational Research Review*, 20, 68–80. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.004> Using
- Babad, E. (2009). *The Social Psychology of the Classroom*. New York: Routledge.
- Barclay, J. R. (1966). Sociometry: Rationale and Technique for Effecting Behavior Change in the Elementary School. *Personnel and Guidance Journal*, 1067–1076. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1966.tb03835.x>
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the Classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 447–463). New York: Cambridge University Press.
- Bergstein Dow, C. (2010). The Power of Creative Thinking. *Young Children*, 31–33.
- Blyth, W. A. L. (1960). The Sogiometric study of children’s groups in English schools. *British Journal of Educational Studies*, 8(2), 127–147. <https://doi.org/10.1080/00071005.1960.9973037>
- Boden, M. A. (2001). Creativity and Knowledge. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education* (pp. 95–102). London: Continuum.
- Bradley, K. K. (2009). *Rudolf Laban*. New York: Routledge.
- Bresler, L. (1992). Dance Education in Elementary Schools. *Design For Arts in Education*, 93(5), 13–20. <https://doi.org/10.1080/07320973.1992.9936688>
- Brinson, P. (1991). *Dance as Education: Towards a National Dance Culture*. London: Routledge Falmer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J.-L. (1988). Social Networks and Aggressive Behavior: Peer Support or Peer Rejection? *Developmental Psychology*, 24(6), 815–823. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.815>

- Carless, S. A., & De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research*, 31(1), 71–88. <https://doi.org/10.1177/104649640003100104>
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in Sport Groups: Interpretations and Considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, 123–138.
- Carron, A. V., & Spink, K. S. (1995). The group size-cohesion relationship in minimal groups. *Small Group Research*, 26(1), 86–105. <https://doi.org/10.1080/08858190209528804>
- Chan, S.-Y., & Mpofu, E. (2001). Children’s Peer Status in School Settings: Current and Prospective Assessment Procedures. *School Psychology International*, 22(1), 43–52. <https://doi.org/10.1177/01430343010221004>
- Chappell, K. (2007). Creativity in primary level dance education: moving beyond assumption. *Research in Dance Education*, 8(1), 27–52. <https://doi.org/10.1080/14647890701272795>
- Cheung, R. H. P. (2010). Designing movement activities to develop children’s creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 180(3), 377–385. <https://doi.org/10.1080/03004430801931196>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας: Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση. (V. Jupp, Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (4th ed.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London: Routledge.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570.
- Compton, A. (2007). What does creativity mean in English education? *Education 3-13*, 35(2), 109–116. <https://doi.org/10.1080/03004270701311911>
- Connell, J. (2009). Dance education: an examination of practitioners’ perceptions in secondary schools and the necessity for teachers skilled in the pedagogy and

content of dance. *Research in Dance Education*, 10(2), 115–130.
<https://doi.org/10.1080/14647890903019440>

- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 143–161). New York: The Guilford Press. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&>
- Craft, A. (2001). Little c Creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education* (pp. 45–61). London: Continuum.
- Cropley, A. J. (1992). *More ways than one: fostering creativity*. Greenwood publishing group.
- Cropley, D. H., Cropley, A. J., Kaufman, J. C., & Runco, M. A. (2010). *The Dark Side of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, E. (2001). *Beyond Dance: Laban's Legacy of Movement Analysis*. New York: Routledge.
- Davies, P. (2006). Interview. In *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. London: Sage Publications.
- de Vaus, D. (2006). Experiment. In V. Jupp (Ed.), *The SAGE Dictionary of Social Research Methods* (pp. 106–108). London: Sage Publications.
- Dion, K. L. (2000). Group cohesion: From “field of forces” to multidimensional construct. *Group Dynamics*, 4(1), 7–26. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.4.1.7>
- Dollase, R. (2012). *Schulmanagement-Handbuch 142 - Classroom Management: Theorie und Praxis des Umgangs mit Heterogenität*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.
- Duffy, B. (2006). *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*. Education Review (second). Open University Press.
- Evans, K. M. (1963). Sociometry in School-I. *Sociometric Techniques*. *Educational Research*, 6(1), 50–58. <https://doi.org/10.1080/0013188640060106>
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Danish, L. D. (2009). Children's Behaviors and Interactions with Peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.),

- Handbook of Peer Interactions, Relations, and Groups (pp. 45–62). New York: The Guilford Press.
- Festinger, L. (1949). The Analysis of Sociograms Using Matrix Algebra. *Human Relations*, 2(2), 153–158. <https://doi.org/10.1177/001872674900200205>
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57(5), 271–282. <https://doi.org/10.1037/h0056932>
- Fisher, D. L., & Kent, H. B. (1998). Associations between teacher personality and classroom environment. *Journal of Classroom Interaction*, 33(1), 5–13. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Fisher, R. (2004). Unlocking Creativity: Teaching across the Curriculum. In R. Fisher & M. Williams (Eds.) (pp. 6–20). David Fulton.
- Forsyth, D. R. (2010). *Group Dynamics* (5th ed.). USA: Wadsworth, Cengage Learning ALL.
- Forsyth, E., & Katz, L. (1946). A Matrix Approach to the Analysis of Sociometric Data. *Sociometry*, 9(4), 340–347. <https://doi.org/10.2307/2785498>
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gest, S. D., Farmer, T. W., Cairns, B. D., & Xie, H. (2003). Identifying Children's Peer Social Networks in School Classrooms: Links Between Peer Reports and Observed Interactions. *Social Development*, 12(4), 513–529. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00246>
- Giguere, M. (2011). Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*, 12(1), 5–28. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.554975>
- Gordon, T. (2011). Τα μυστικά του αποτελεσματικού δασκάλου. (Ζ.-Μ. Ρηγοπούλου, Trans.). Αθήνα: Ερευνητές.
- Grierson, E. (2011). Art and Creativity in the Global Economies of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(4), 336–350. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00550.x>

- Gronlund, N. E. (1955). The Relative Stability of Classroom Social Status with Unweighted and Weighted Sociometric Choices. *The Journal of Educational Psychology*, 46(6), 345–354. <https://doi.org/10.1037/h0047801>
- H'Doubler, M. N. (1940). *Dance: a creative art experience*. The University of Wisconsin Press.
- Hartup, W. W. (2005). Peer Interaction: What Causes What?, 33(3), 387–394. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-3578-0>
- Hartup, W. W. (2009). Critical Issues and Theoretical Viewpoints. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relations, and Groups* (pp. 3–19). New York: The Guilford Press.
- Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 121–142). New York: The Guilford Press.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2018). *Social Psychology (Eighth)*. United Kingdom: Pearson.
- Hu, B. (2018). Network Cohesion. In B. B. Frey (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement and Evaluation* (pp. 1141–1143). Los Angeles: SAGE.
- Hughes, M., & Kroehler, C. J. (2011). *Sociology: The Core (10th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Hymel, S. (1983). Preschool Children's Peer Relations: Issues in Sociometric Assessment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 237–260.
- Jayaraya, & Tielemans, E. (2013). *Η Βίβλος του Ομαδικού Παιχνιδιού*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- Johnson, J. C., & Ironsmith, M. (1994). Assessing Children's Sociometric Status: Issues and the Application of Social Network Analysis. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 47(1), 36–49.

- Joubert, M. M. (2001). The Art of Creative Teaching: NACCCE and Beyond. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education* (pp. 17–34). London: Continuum.
- Kao, C.-C. (2019). Development of Team Cohesion and Sustained Collaboration Skills with the Sport Education Model. *Sustainability*, 11. <https://doi.org/10.3390/su11082348>
- Kaufmann, K., & Ellis, B. (2007). Preparing Pre-Service Generalist Teachers to Use Creative Movement in K-6. *Journal of Dance Education*, 7(1), 7–13. <https://doi.org/10.1080/15290824.2007.10387327>
- Koff, S. R. (2012). Toward a Definition of Dance Education. *Childhood Education*, 77(1), 27–32. <https://doi.org/10.1080/00094056.2000.10522134>
- Kyridis, A., Tsakiridou, E., Zagkos, C., Koutouzis, M., & Tziamtzi, C. (2011). Educational Inequalities and School Dropout in Greece, 3(2), 1–15. <https://doi.org/10.5296/ije.v3i2.855>
- Langton, T. W. (2007). Applying Laban’s Movement Framework in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597954>
- Leong, S., & Qiu, X.-L. (2013). Designing a “creativity and assessment scale” for arts education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33(5), 596–615. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.827154>
- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501–519. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x>
- Lott, A. J., & Lott, B. E. (1961). Group cohesiveness, communication level, and conformity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62(2), 408–412. <https://doi.org/10.1037/h0041109>
- Lott, A. J., & Lott, B. E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction: A review of relationships with antecedent and consequent variables. *Psychological*

Bulletin, 64(4), 259–309. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/bul/64/4/259/>

Lucas, B. (2001). Creative Teaching, Teaching Creativity and Creative Learning. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education* (pp. 35–44). London: Continuum.

Lykesas, G. (2017). The Transformation of Traditional Dance from Its First to Its Second Existence: The Effectiveness of Music - Movement Education and Creative Dance in the Preservation of Our Cultural Heritage. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 104–112. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i1.2879>

Lykesas, G., Koutsouba, M., & Tyrovola, V. (2009). Creativity As an Approach and Teaching Method of Traditional Greek Dance in Secondary Schools. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 16(2), 207–214. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sph&AN=44574315&site=ehost-live>

Lykesas, G., Tsapakidou, A., & Tsompanaki, E. (2014). Creative Dance as a Means of Growth and Development of Fundamental Motor Skills for Children in First Grades of Primary Schools in Greece. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 02(01), 211–218. Retrieved from <http://ajouronline.com/index.php?journal=AJHSS&page=article&op=view&path%5B%5D=982>

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

Mittenfelner Carl, N., & Ravitch, S. M. (2018). Interviews. In B. B. Frey (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (pp. 872–877). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Moreno, J. L. (1934). *Who Shall Survive? - A New Approach to the Problem of Human Interrelations*. Washington, D. C.: Nervous and Mental Disease Publishing Co.

NACCCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education). (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DfEE.

- Nevanen, S., Juvonen, A., & Ruismäki, H. (2014). Does Arts Education Develop School Readiness? Teachers' and Artists' Points of View on an Art Education Project. *Arts Education Policy Review*, 115(3), 72–81. <https://doi.org/10.1080/10632913.2014.913970>
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social Impact and Social Preference as Determinants of Children's Peer Group Status, 19(6), 856–867. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.6.856>
- Northway, M. L. (1940). A Method for Depicting Social Relationships Obtained by Sociometric Testing. *Sociometry*, 3(2), 144–150. <https://doi.org/10.2307/2785439>
- Nowicki, E. A. (2003). A Meta-Analysis of the Social Competence of Children with Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171–188. <https://doi.org/10.2307/1593650>
- O'Dwyer, L. (2018). Experimental designs. In B. B. Frey (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (pp. 642–646). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oliver, S. (2000). Aesthetic Understanding in Dance in Community and Schools. *Research in Dance Education*, 1(2), 215–220. <https://doi.org/10.1080/713694264>
- Papadopoulou, V., Papadopoulos, S., & Maroudas, I. (2017). Faculty of education. *MENON: Journal of Educational Research*, (4), 176–193. <https://doi.org/10.1080/1366987032000105315>
- Peery, J. C. (1979). Popular , Amiable , Isolated , Rejected : A Reconceptualization of Sociometric Status in Preschool Children. *Child Development*, 50(4), 1231–1234. <https://doi.org/10.2307/1129356>
- Perret-Clermont, A.-N. (2015). The Architecture of Social Relationships and Thinking Spaces for Growth. In C. Psaltis, A. Gillespie, & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Social Relations in Human and Societal Development* (pp. 51–70). Hampshire: Palgrave Mcmillan.
- Plummer, D. M. (2008). *Παιχνίδια Διαχείρισης Θυμού για Παιδιά*. (Σ. Τρουμπέτα, Trans.). Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.

- Plummer, D. M. (2009). Παιχνίδια Αυτοεκτίμησης για Παιδιά. (Ε. Καλισκάμη, Trans.). Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- Plummer, D. M. (2011). *Helping Children to Improve their Communication Skills: Therapeutic Activities for Teachers, Parents and Therapists*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Psaltis, C., Gillespie, A., & Perret-Clermont, A.-N. (2015). Introduction: The Role of Social Relations in Human and Societal Development. In C. Psaltis, A. Gillespie, & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Social Relations in Human and Societal Development* (pp. 1–15). Hampshire: Palgrave Mcmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137400994>
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings* (4th ed.). London: Wiley.
- Rogers, A. T. (2016). *Human Behavior in the Social Environment: Perspectives on Development and the Life Course* (Fourth). New York: Routledge.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 162–179). New York: The Guilford Press. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc6&NEWS=N&AN=2008-19117-009>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2009). Preface. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. xi–xiv). New York: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology Volume Three: Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed., pp. 571–645). New Jersey: Wiley.
- Salazar Sutil, N. (2013). Rudolf Laban and Topology: a Videographic Analysis. *Space and Culture*, 16(2), 173–193. <https://doi.org/10.1177/1206331213475776>
- Shreeves, R. (1994). *Children Dancing*. Wandlock Education Company.

- Slee, P. T., & Skrzypiec, G. (2016). *Well-Being, Positive Peer Relations and Bullying in School Settings*. Switzerland: Springer.
- Smith-Autard, J. M. (2010). *Dance composition: a practical guide to creative success in dance making* (6th ed.). London: Methuen Drama.
- Sopa, I. S., Sanislav, M., & Pomohaci, M. (2014). The Importance and Utility of the Sociometric Survey Method in Physical Education Research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 117, 185–192. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.199>
- Thibaut, J. (1950). An Experimental Study of the Cohesiveness of Underprivileged Groups. In L. Festinger, K. Back, S. Schachter, H. H. Kelley, & J. Thibaut (Eds.), *Theory and experiment in social communication* (pp. 85–97). Michigan: Research Center for Dynamics Institute for Social Research.
- Thom, L. (2010). From Simple Line to Expressive Movement: The Use of Creative Movement to Enhance Socio-Emotional Development in the Preschool Curriculum. *American Journal of Dance Therapy*, 32, 100–112. <https://doi.org/10.1007/s10465-010-9090-2>
- Tilley, N. (2006). Evaluation Research. In V. Jupp (Ed.), *The SAGE Dictionary of Social Research Methods* (pp. 104–106). London: Sage Publications.
- Tsompanaki, E. (2009). *A comparative study of dance education and training in tertiary education in England and in Greece*. University of Birmingham.
- Tsompanaki, E. (2019). The Effect of Creative Movement-Dance on the Development of Basic Motor Skills of Pre-School Children. *European Studies*, 11(2), 29–40. <https://doi.org/10.5539/res.v11n2p29>
- Turner-Bisset, R. (2005). *Creative Teaching History*. London: David Fulton.
- Van Den Berg, Y. H. M., & Cillessen, A. H. N. (2012). Computerized sociometric and peer assessment: An empirical and practical evaluation. *International Journal of Behavioral Development*, 37(1), 68–76. <https://doi.org/10.1177/0165025412463508>
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97. Retrieved from

http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2007_08.dir/att-0149/LSV__1967_2004_.Imagination_and_creativity_in_childhood.pdf

Zachopoulou, E., Trevlas, E., Konstadinidou, E., & Archimedes Project Research Group. (2006). The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 279–294. <https://doi.org/10.1080/09669760600880043>

9 Παράρτημα

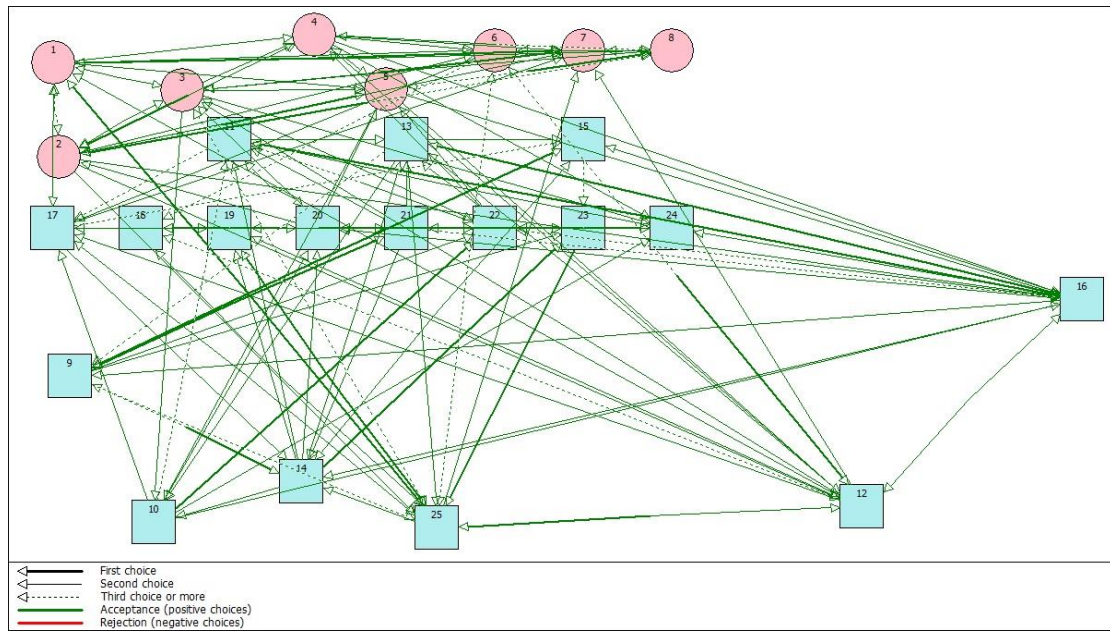
9.1 Κοινωνιομήτρα

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
1			X				X					X														X	
2				X	X			X																			
3	X						X																				
4		X			X			X																			
5		X		X				X																			
6							X																				
7	X		X			X																					
8		X		X	X																						
9													X	X													
10																											
11																X											
12	X															X											
13																X											
14								X																			
15								X																			
16										X	X	X															
17																			X					X			
18																				X							
19																	X										
20																		X									
21																		X									
22																									X		
23																	X										
24																						X					
25	X																										

Διάγραμμα 10. Κοινωνιομήτρα (sociomatrix)

Υπόδειγμα κοινωνιομετρικού πίνακα (sociomatrix), αναφορικά με το κριτήριο της φιλίας, στο οποίο σημειώνονται μόνο οι αμοιβαίες επιλογές. Η παραπάνω διαδικασία κρίνεται απαραίτητη για τον υπολογισμό του δείκτη συνοχής, στον οποίο ζητείται ο συνολικός αριθμός των αμοιβαίων επιλογών. Τα σύμβολα X (εντός του παραπάνω πίνακα) σημειώνονται και στα δύο μέλη κάθε αμοιβαίας επιλογής. Στο σύνολό τους είναι 42, ως εκ τούτου οι αμοιβαίες επιλογές είναι 21 ($42:2=21$).

9.2 Κοινωνιόγραμμα



Διάγραμμα 11. Κοινωνιόγραμμα (sociogram)