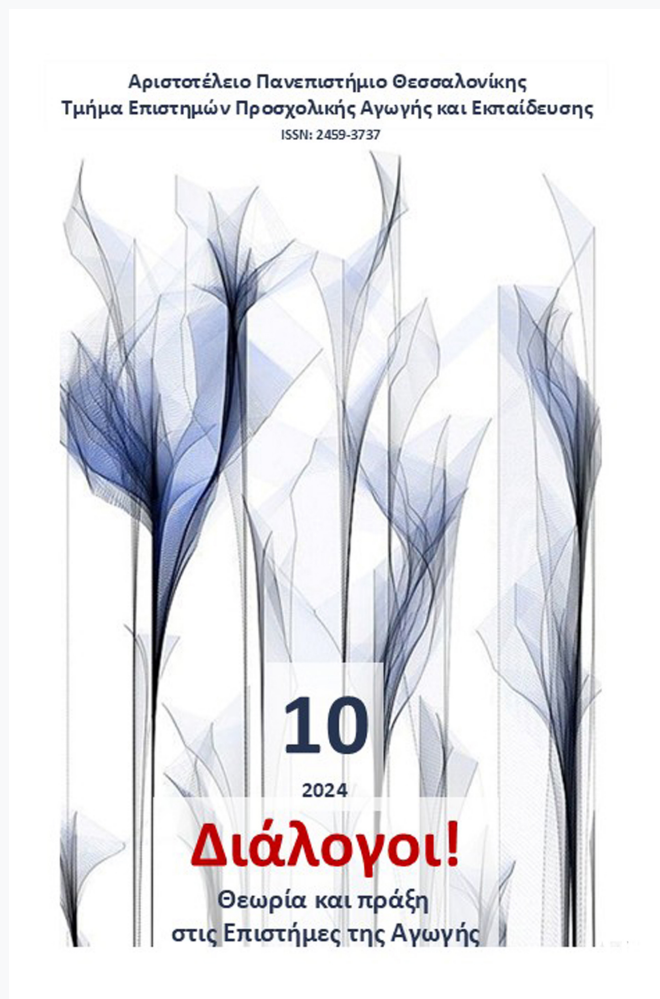


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 10 (2024)



Η εφαρμογή και ο έλεγχος της κοινωνικής εγκυρότητας ενός προγράμματος στην τέχνη για τη βελτίωση της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών

Κωνσταντία Ιωάννογλου

doi: [10.12681/dial.36790](https://doi.org/10.12681/dial.36790)

Copyright © 2024, Κωνσταντία Ιωάννογλου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ιωάννογλου Κ. (2024). Η εφαρμογή και ο έλεγχος της κοινωνικής εγκυρότητας ενός προγράμματος στην τέχνη για τη βελτίωση της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 10, 238–261. <https://doi.org/10.12681/dial.36790>

Η εφαρμογή και ο έλεγχος της κοινωνικής εγκυρότητας ενός προγράμματος στην τέχνη για τη βελτίωση της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών

Κωνσταντία Ιωάννογλου¹

¹Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με μια ποικιλία σημαντικών διδασκαλικών αποτελεσμάτων. Οι καλλιτεχνικές δημιουργικές δραστηριότητες προσφέρουν μια δυναμική που ωθεί τις/τους συμμετέχουσες/οντες να εργαστούν ολιστικά αφυπνίζοντας το σώμα, τις αισθήσεις, το συναίσθημα και το νου, προκειμένου να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους και τη διαχείρισή τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο έλεγχος της κοινωνικής εγκυρότητας ενός επιμορφωτικού προγράμματος στις Τέχνες, το οποίο σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε προκειμένου να ενισχύσει την ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν έντεκα (11) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση της κοινωνικής εγκυρότητας στο τέλος της επιμορφωτικής παρέμβασης ήταν ένα Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης από το Πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στόχοι και η διαδικασία του προγράμματος έλαβαν υψηλή κοινωνική αποδοχή από τις/τους συμμετέχουσες/οντες, ενώ ελάχιστα χαμηλότερη ήταν αυτή της σημαντικότητας των αποτελεσμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική ρύθμιση, τέχνη, προγράμματα για εκπαιδευτικούς

Abstract

Teacher emotions are related to a variety of important teaching outcomes. Artistic creative activities offer a dynamic that pushes participants to work holistically by awakening the body, senses, emotion, and mind to understand their emotions and manage them. The purpose of this research was to check the social validity of an educational program in Arts, which was designed and implemented to strengthen the ability of emotional regulation of teachers. Eleven (11) primary school teachers took part in the program. The research tool used to examine social validity at the end of the educational intervention was a Self-Designed Program Satisfaction Questionnaire. The results showed that the

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Κωνσταντία Ιωάννογλου, dinaioannoglou@gmail.com, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Correspondent author: *Konstantia Ioannoglou*, dinaioannoglou@gmail.com, Kindergarten teacher, MA in Adult Education, University of Macedonia

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
e-publisher: *National Documentation Centre, National Hellenic Research Foundation*
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

objectives and the process of the program received high social acceptance from the participants, while the significance of the results was slightly lower.

Keywords: emotional intelligence, emotional regulation, art, teacher programs

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, μετά την αναστάτωση που δημιούργησε η πανδημία στη λειτουργία των σχολείων και την ψηφιακή επανάσταση που ακολούθησε στον τομέα της εκπαίδευσης, η συναισθηματική κόπωση των εκπαιδευτικών αναδεικνύει την ανάγκη υποστήριξης της επαγγελματικής και συναισθηματικής τους ταυτότητας (Berger et al., 2022). Στην Ελλάδα, τα προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα δε φαίνεται να ασχολούνται αποκλειστικά με την ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους, πολύ περισσότερο χρησιμοποιώντας διάφορες Τέχνες, και επιπλέον δεν φαίνεται να εξετάζονται ως προς την κοινωνική τους εγκυρότητα.

Στην παρούσα αυτή εργασία αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίστηκε η οργάνωση μιας παρέμβασης με μέσο την Τέχνη για τη βελτίωση της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, περιγράφεται η διεξαγωγή του προγράμματος και τα αποτελέσματα εξέτασης της κοινωνικής αποδοχής του από τις/τους συμμετέχουσες/ντες μετά την ολοκλήρωσή του. Τέλος, τα αποτελέσματα συζητιούνται μέσα από την προοπτική της εκ νέου εφαρμογής του μέσα σε ένα πλαίσιο εμπλουτισμένο ως προς τα στοιχεία που ανέδειξε η παρούσα έρευνα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο ρόλος των συναισθημάτων είναι μείζονος σημασίας στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Zembylas (2005): «το συναίσθημα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τις ζωές των εκπαιδευτικών» (σ. 468). Επηρεάζει πολλές εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην τάξη (Sutton, 2005), την ευημερία τους και την ψυχική τους υγεία (Chang, 2013 · Taxer & Frenzel, 2015), αλλά και τα συναισθήματα των παιδιών στην τάξη και την παρακίνησή τους (Becker et al., 2014 · van Doorn et al., 2014).

Το επικρατέστερο μοντέλο σχετικά με τη ρύθμιση του συναισθήματος είναι το μοντέλο της Γνωστικής Ρύθμισης των Συναισθημάτων (Cognitive Emotion Regulation - CER) του James Gross. Όσον αφορά στις στρατηγικές με τις οποίες ασχολήθηκε κυρίως ο Gross είναι η γνωστική αναπλαισίωση (*reappraisal*), δηλαδή η γνωστική μετατροπή μιας κατάστασης για να αλλάξει το συναισθηματικό της αποτέλεσμα και η εκφραστική καταστολή (*suppression*), δηλαδή ο περιορισμός του συναισθήματος την στιγμή που αυτό βιώνεται (Gross, 2002). Όσον αφορά στη μελέτη των στρατηγικών αυτών στις/στους εκπαιδευτικούς, ποσοτικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που καταπιέζουν τα συναισθήματά τους είναι συναισθηματικά πιο κουρασμένες/οι από εκείνες/ους που επανεκτιμούν τις καταστάσεις (Chang, 2013 · Tzoulouras et al, 2010). Όσον αφορά στους μαθητές, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη γνωστική επανεκτίμηση, έχουν μια πιο συμπονετική συμπεριφορά και μπορεί να προσφέρουν μια

θετική ερμηνεία ενός γεγονότος για τους ίδιους, αλλά και για τους μαθητές τους (Jennings et al., 2012), ενώ οι ίδιοι οι μαθητές τους φαίνεται να εκδηλώνουν χαμηλή συναισθηματική δυσφορία (Braun et al., 2020). Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εκφραστική καταστολή, οι μαθητές φαίνεται να εκδηλώνουν λιγότερο θετική στάση και χαμηλά επίπεδα κοινωνικής συμπεριφοράς (Braun et al., 2020).

Πολλά μεσολαβητικά εργαλεία της καλλιτεχνικής δραστηριότητας μπορούν να έχουν θετική επίδραση στη συναισθηματική ρύθμιση. Ανάμεσά τους ο Blatner (1992:409) ξεχώρισε τη «συγκεκριμενοποίηση» βασικό στοιχείο στη «δυναμική της αλλαγής», διευκρινίζοντας ότι «η δημιουργία κάτι ορατού, κάποιου ήχου, η αναπαράσταση ενός γεγονότος ή η ανακατασκευή ενός ρόλου επιτρέπει τον προβληματισμό και, τελικά, τη διορατικότητα και τις νέες προοπτικές». Άρα, η διεργασία της συγκεκριμενοποίησης, ως διαμόρφωση αφηρημένου περιεχομένου ή εμπειριών σε απτή μορφή, δίνει μια νέα οπτική στο πρόβλημα, ενισχύει την ικανότητα σωστής αντίληψης και έκβασης μιας δεδομένης κατάστασης και γεννά νέες προοπτικές για την επίλυσή της. Επιπλέον, οι δημιουργικές δραστηριότητες παρέχουν ένα περιβάλλον επίγνωσης το οποίο υποστηρίζει την απόσπαση προσοχής από το πρόβλημα (Chiesa et al., 2013), αλλά και την κάθαρση ως έναν τρόπο ρύθμισης αρνητικών συναισθημάτων (Bushman et al., 2001). Η απώλεια του σωματικού ελέγχου στο δημιουργικό χορό θεωρείται ως σημαντικό πρώτο βήμα που μπορεί να επιτρέψει τον πειραματισμό, δηλαδή τη δοκιμή εναλλακτικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Chyle et al., 2020). Τέλος, οι Karkou και Sanderson (2006) τόνισαν τη δημιουργικότητα ως έναν από τους πολλούς βασικούς θεραπευτικούς παράγοντες αλλαγής.

Τα περισσότερα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης στην Ελλάδα αποσκοπούν σε πρακτική εφαρμογή στην τάξη (Πλατσίδου, 2010). Μπορεί να αναπτύσσονται με τη μορφή σεμιναρίων, βιωματικών εργαστηρίων ή επιμορφώσεων και κύριος σκοπός τους είναι η ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές του δημόσιου σχολείου ή σε νέες/νέους από ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες (Sustainable Greece, 2019 · Χατζηχρήστου κ. ά., 2020). Η μελέτη τους έδειξε ότι κάποια από αυτά χαρακτηρίζονταν από ένα στάδιο βιωματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσα από συγκεκριμένες προβολικές, σωματικές και άλλες δημιουργικές τεχνικές (Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2007 · Κέντρο Πρόληψης «ΕΛΠΙΔΑ», 2022, Sustainable Greece, 2019), κανένα, όμως, δε φαίνεται να δομείται πάνω σε έναν συνδυασμό καλλιτεχνικών δημιουργικών δραστηριοτήτων από πολλές μορφές τέχνης που να συνδέει σκόπιμα τις ευεργετικές δυνατότητες των τεχνών σε μια αδιάσπαστη ενότητα συναισθηματικής ενδυνάμωσης. Επίσης, από τη σύντομη μελέτη τους δεν αναφέρονται προσπάθειες ελέγχου της κοινωνικής εγκυρότητας αυτών των δράσεων.

Η κοινωνική εγκυρότητα «γενικά αναφέρεται στο αν η εστίαση της παρέμβασης και οι αλλαγές συμπεριφοράς που έχουν επιτευχθεί ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνικής κοινότητας, στην οποία συμμετέχει το άτομο» (Kazdin, 1982 όπως αναφέρεται στο Turan & Meadan, 2011, 13-14).

Η κοινωνική εγκυρότητα αφορά τους τρεις παρακάτω παράγοντες (Scott, 2007):

1. Την κοινωνική αποδοχή των στόχων της έρευνας (είναι οι στόχοι αυτοί που πραγματικά θέλουν οι συμμετέχουσες/οντες;)

2. Την κοινωνική καταλληλότητα της διαδικασίας της παρέμβασης (ο σκοπός δικαιολογεί τα μέσα; Οι συμμετέχουσες/οντες βρίσκουν τη διαδικασία κατάλληλη ή ενδιαφέρουσα;).
3. Την σημαντικότητα των αποτελεσμάτων για τις/τους συμμετέχουσες/οντες στην παρέμβαση (είναι οι αποδέκτες της παρέμβασης ικανοποιημένες/οι από τα αποτελέσματα, ακόμη και από τα απρόβλεπτα;) (Wolf, 1978).

Σύμφωνα με τον Carter (2010), για να μετρηθεί η κοινωνική εγκυρότητα μιας παρέμβασης, είναι κατάλληλο να ερωτηθούν κατευθείαν, αυτές/οί που λαμβάνουν, εφαρμόζουν ή συναινούν σε μια παρέμβαση, σχετικά με τις απόψεις τους για την παρέμβαση. Η διαδικασία συλλογής αυτών των πληροφοριών περιλαμβάνει στρατηγικές υποκειμενικής αξιολόγησης (Wolf, 1978) και τυπικής σύγκρισης (Van Houten, 1979) πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος μιας παρέμβασης (Leonidou & Kartasidou, 2022).

Με βάση όλα τα προαναφερόμενα, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα σε διάφορες μορφές Τέχνης για την ενίσχυση της ικανότητας συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών. Επιχειρήθηκε να διασφαλιστεί η «κοινωνική εγκυρότητα» του προγράμματος, δηλαδή τόσο οι στόχοι, η διαδικασία όσο το αποτέλεσμα της παρέμβασης να συμφωνούν με τις προσδοκίες των συμμετεχουσών/όντων (Foster & Mash, 1999).

Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν ο έλεγχος της κοινωνικής εγκυρότητας στο τέλος μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης με θέμα την Τέχνη η οποία σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μέσα στα πλαίσια ενίσχυσης της συναισθηματικής ρύθμισης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η κοινωνική καταλληλότητα των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη, της διαδικασίας του, αλλά και της σημαντικότητας των αποτελεσμάτων από τους αποδέκτες του. Επιπλέον, ζητήθηκε από τις/τους συμμετέχουσες/οντες η υπόδειξη των δυνατών και αδύναμων στοιχείων του προγράμματος, καθώς και η διατύπωση προτάσεων προς βελτίωσή του.

Αναμενόταν ότι το πρόγραμμα της Τέχνης:

1. Θα λάμβανε υψηλή κοινωνική αποδοχή όσον αφορά στη σχετικότητα των στόχων του
2. Θα λάμβανε υψηλή κοινωνική αποδοχή όσον αφορά στην καταλληλότητα της διαδικασίας του
3. Θα λάμβανε υψηλή κοινωνική αποδοχή όσον αφορά στην σημαντικότητα των αποτελεσμάτων του.

Μεθοδολογία

Συμμετέχουσες/οντες

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με θέμα την Τέχνη πήραν μέρος έντεκα (11) εκπαιδευτικοί. Οι συμμετέχουσες/οντες είχαν ηλικία από 32 έως 63 έτη. Όσον αφορά στο φύλο, η ομάδα απαρτιζόταν από εννέα (9) γυναίκες και δύο (2) άνδρες. Όσον αφορά στις σχέσεις τους με το δημόσιο σχολείο, η ομάδα αποτελούνταν από εννέα (9) νηπιαγωγούς (δύο εκ των οποίων ήταν ειδικής αγωγής), έναν (1) ψυχολόγο και (1) μία κοινωνική λειτουργό, μέλη της ΕΔΥ (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης) του Νηπιαγωγείου.

Ερευνητικό εργαλείο

Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης από το πρόγραμμα

Προκειμένου να ελεγχθεί η κοινωνική εγκυρότητα στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ένα *Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης από το Πρόγραμμα* κατασκευασμένο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας από την ερευνήτρια.

Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε με βάση α) τη μελέτη παρόμοιων ερευνητικών στοιχείων για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας βιωματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και β) τη δομή και τη θεματολογία της συγκεκριμένης παρέμβασης.

Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τις/τους συμμετέχουσες/οντες να σημειώσουν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα, όπου το 1 αντικατόπτριζε τη λιγότερο θετική απάντηση και το 5 την περισσότερο θετική απάντηση, το βαθμό ο οποίος τους εξέφραζε σχετικά με: α) το περιεχόμενο και τη χρησιμότητα του προγράμματος (ερωτήσεις 1-5), β) τη συνολική διάρκεια (ερώτηση 6), γ) το διατιθέμενο χώρο διεξαγωγής του προγράμματος (ερώτηση 7), δ) τα στατικά/παραστατικά, έντυπα, δυναμικά και τα αλληλεπιδραστικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν (ερώτηση 8), ε) το συνδυασμό καλλιτεχνικών τεχνικών έκφρασης και δημιουργίας (ερώτηση 9) και τέλος, στ) τις ικανότητες της συντονίστριας (ερώτηση 10). Τέλος, τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ορισμένες ανοιχτές ερωτήσεις (ερωτήσεις 11-13), διατυπώνοντας τις αδυναμίες και τα θετικά στοιχεία του προγράμματος, καθώς και προτάσεις για βελτίωση.

Διαδικασία

Η συνολική ευθύνη του σχεδιασμού του προγράμματος ανήκε στην ερευνήτρια – εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δασκάλα χορού. Η διάρκεια του ήταν τρεις (3) μήνες. Για τον καθορισμό των στόχων και του περιεχομένου του προγράμματος η ερευνήτρια βασίστηκε α) στις δικές της σπουδές και επιμορφωτικές εμπειρίες, β) στην ενδελεχή μελέτη βιβλιογραφίας ποικίλων καλλιτεχνικών προσεγγίσεων των συναισθημάτων και της διαχείρισής τους από διάφορες μορφές Τέχνης, και γ) στις απόψεις και προτάσεις τριών ειδικών, καλλιτεχνών-δασκάλων, στις Τέχνες αντίστοιχα της μουσικής, του χορού και του θεάτρου, καθώς και ενός κοινωνιολόγου, επιστημονικά υπεύθυνου σε κέντρο συναισθηματικής υγείας. Η ερευνήτρια, αφού συγκέντρωσε το απαραίτητο υλικό και κατέγραψε τις προτάσεις που θα συνέβαλλαν καλύτερα στην επίτευξη του στόχου της παρέμβασης, επέλεξε τα

καταλληλότερα κατά την κρίση της και κατέληξε στη θεματολογία, το περιεχόμενο, τα μέσα και τις τεχνικές της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Στη συνέχεια, αρχές Ιανουαρίου, ανακοινώθηκε η έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος με τηλεφωνική επικοινωνία σε εκπαιδευτικούς δημοσίων όμορων νηπιαγωγείων του δήμου Καλαμαριάς Θεσσαλονίκης. Έδειξαν ενδιαφέρον έντεκα (11) εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν προφορικά τη δέσμευσή τους όσον αφορά στη συνεπή παρακολούθηση των εργασιών του προγράμματος.

Ξεκίνησε η διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη μέσα Ιανουαρίου και ολοκληρώθηκε μέσα Ιουνίου. Συντονίστρια και εμπυχώτρια ήταν η ερευνήτρια. Η υλοποίησή του περιλάμβανε δέκα (10) συναντήσεις – εργαστήρια (τα οποία περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω), το καθένα με διαφορετική θεματική και συχνότητα δύο φορές το μήνα, κάθε δεύτερη Τετάρτη, ώρες 17.30-19.30 μ.μ. σε σχολική αίθουσα δημόσιου Νηπιαγωγείου του δήμου Καλαμαριάς. Η διάρκεια του κάθε εργαστηρίου ήταν δύο (2) ώρες και η δομή του απαρτιζόταν από τρία μέρη: την εισαγωγή (αρχικό μοίρασμα, ενεργοποίηση), την ανάπτυξη (κύριο μέρος) και το κλείσιμο (αναστοχασμός/αποθεραπεία/χαλάρωση).

Κατά τη διάρκεια των πέντε μηνών εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη, γινόταν ανίχνευση της καταλληλότητας της διαδικασίας, δηλαδή έλεγχος της κοινωνικής εγκυρότητάς της με τη μέθοδο της υποκειμενικής αξιολόγησης. Αυτή βασιζόταν κυρίως στην παρατήρηση και, στη συνέχεια, καταγραφή από την ερευνήτρια, στο τέλος κάθε εργαστηρίου, των συμπεριφορών των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Η υποκειμενική αυτή αξιολόγηση συμπληρωνόταν με προφορικές δηλώσεις και κριτικά σχόλιά τους πάνω σε κάθε εργαστήριο, μέσω πολύ σύντομων ημι-δομημένων συνεντεύξεων την επομένη κάθε εργαστηρίου. Ταυτόχρονα, η διαδικασία αυτή ολοκληρωνόταν με τη συλλογή δειγμάτων/τεκμηρίων (αυθεντικά έργα: ζωγραφιές, χειροτεχνίες, έργα από πηλό, φύλλα εργασίας, φωτογραφίες, βιντεοσκοπήσεις) τα οποία «συγκεκριμενοποιούσαν» τη δράση, τις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές. Αυτή η στρατηγική έδινε στην συντονίστρια κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τη δυνατότητα αναπροσαρμογής των στόχων και της διαδικασίας προκειμένου να είναι αποδεκτά από τις/τους συμμετέχουσες/οντες.

Τέλος, στη λήξη του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη, οι συμμετέχουσες/ντες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης από το Πρόγραμμα, προκειμένου να ελεγχθεί εάν συμφωνούσαν με τους στόχους, αν είχαν βρει τη διαδικασία ενδιαφέρουσα και αν ήταν ικανοποιημένες/οι από τα αποτελέσματα του προγράμματος, όπως αυτοί τα εισέπραξαν. Επιπλέον, δόθηκε η ευκαιρία στις/στους ερωτώμενες/ους να διατυπώσουν κριτική και προτάσεις προς βελτίωση. Η συμπλήρωσή του έγινε ανώνυμα, και διήρκεσε δεκαπέντε λεπτά.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Τίτλος του προγράμματος ήταν «**Η τέχνη στη βελτίωση της ικανότητας συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών**» και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να βιώσουν μια ολιστική εμπειρία με το σώμα, τις αισθήσεις, το συναίσθημα και το νου, προκειμένου να ανακαλύψουν έναν δημιουργικό τρόπο κατανόησης των συναισθημάτων τους, αλλά και του τρόπου διαχείρισής τους, βελτιώνοντας την συναισθηματική τους ταυτότητα.

Η θεματολογία και η επιμέρους στοχοθεσία των εργαστηρίων ήταν η ακόλουθη:

Πίνακας 1

«Η τέχνη στη βελτίωση της ικανότητας συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών»

	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΤΟΧΟΙ
1η συνάντηση:	«Ξεκινάμε...πάμε στ' ανοιχτά...»	<ul style="list-style-type: none"> • Γνωριμία των μελών της ομάδας • Αποσαφήνιση του τίτλου και του θέματος του προγράμματος • Υπογραφή συμβολαίου σχέσεων των μελών της ομάδας • Ανάπτυξη επικοινωνίας – σύνδεσης μεταξύ των μελών της ομάδας • Ανάπτυξη συνεργασίας και ομαδικότητας
2 ^η συνάντηση:	«Αναγνωρίζοντας και εκφράζοντας συναισθήματα»	<ul style="list-style-type: none"> • Τι είναι συναίσθημα; • Αναγνώριση συναισθημάτων • Έκφραση συναισθημάτων
3η συνάντηση:	«Ο ρόλος των συναισθημάτων και των σκέψεων στη λήψη αποφάσεων»	<ul style="list-style-type: none"> • Αναγνώριση της αφομοίωσης των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης για τη λήψη αποφάσεων • Κατανόηση συναισθημάτων

		<ul style="list-style-type: none"> • Σκέψεις που μας βοηθούν και σκέψεις που δε μας βοηθούν • Σχέση συναισθήματος και λογικής
4η συνάντηση:	«Επικοινωνία – Ενσυναίσθηση-Ενεργητική ακρόαση»	<ul style="list-style-type: none"> • Εντοπισμός δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας • Αναγνώριση της ενσυναίσθησης ως σημαντικής δεξιότητας επικοινωνίας • Ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης
5η συνάντηση:	«Το συναίσθημα του ΘΥΜΟΥ (1): Σύνδεση του συναισθήματος του θυμού με τον εαυτό» (1^ο μέρος)	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανόηση του συναισθήματος του θυμού • Ανάλυση του συναισθήματος του θυμού – Αίτια του θυμού • Ο κύκλος του θυμού • Ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης του θυμού
6η συνάντηση:	«Το συναίσθημα του ΘΥΜΟΥ (2): Σύνδεση του συναισθήματος του θυμού με τους άλλους – Όρια – Διαχείριση συγκρούσεων» (2^ο μέρος)	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανόηση και ανάλυση της έννοιας των ορίων, της χρησιμότητάς τους, καθώς και των τρόπων θέσπισης ορίων • Έκφραση του θυμού • Κατανόηση και ανάλυση της έννοιας των συγκρούσεων και ανάπτυξη τρόπων διαχείρισής τους
7η συνάντηση:	«Το συναίσθημα του ΦΟΒΟΥ»	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανόηση των φόβων • Αναγνώριση τρόπων αντιμετώπισης • Αναζήτηση πηγών προστασίας

8η συνάντηση:	«Το συναίσθημα του ΑΓΧΟΥΣ»	<ul style="list-style-type: none"> • Αναγνώριση των συναισθηματικών, σωματικών και συμπεριφορικών • ενδείξεων του άγχους • Ανάσπρωση εμπειριών • Ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης του συναισθήματος του άγχους
9η συνάντηση:	«Αυτοαντίληψη αυτοεκτίμηση»	<ul style="list-style-type: none"> • Εντοπισμός και αναγνώριση στοιχείων της προσωπικότητας • Αυτοαντίληψη • Αυτοεκτίμηση • Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης
10η συνάντηση:	«Κλείσιμο προγράμματος – αξιολόγηση»	<ul style="list-style-type: none"> • Αυτοαξιολόγηση • Αναστοχασμός της πορείας της Ομάδας • Αποχαιρετισμός

Για τις ανάγκες της έρευνας κρίθηκε σκόπιμο να γίνει μια προσπάθεια επιλογής και σύνθεσης εκπαιδευτικών μεθόδων από διάφορα είδη τέχνης, όπως μουσική, θέατρο, χορό, εικαστικά, γλυπτική, λογοτεχνία, ποίηση, κινηματογραφία, κόμικς, μέσα από τεχνικές έκφρασης και δημιουργίας, κάποιες από τις οποίες συνδυάστηκαν με την παρατήρηση και μελέτη σημαντικών καλλιτεχνικών επιτευγμάτων. Ο λόγος για αυτόν τον συνδυασμό ήταν ότι ο συμβολισμός αυτών των καλλιτεχνικών έργων μπορεί να έχει θεραπευτική δράση στο συναίσθημα, καθώς «εσωτερικές καταστάσεις που εξωτερικεύονται ή προβάλλονται στα μέσα της τέχνης, μετασχηματίζονται με τρόπους που προάγουν την υγεία και στη συνέχεια εσωτερικεύονται εκ νέου από το άτομο» (Johnson, 1998:85).

Η επιλογή των παραπάνω τεχνών και των τεχνικών εξυπηρετούσε σε κάθε επιμορφωτική συνάντηση συγκεκριμένο σκοπό. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό δράμα συνδύαζε τη συναισθηματική εμπλοκή και τη νοητική επεξεργασία, βίωση και αναστοχασμό και απέβλεπε στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του κόσμου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Έτσι, τεχνικές δραματικού πλαισίου (παγωμένη εικόνα, προσωπικά αντικείμενα του ρόλου, ρόλος στον τοίχο), τεχνικές για την ανάπτυξη της πλοκής (διάδρομος της συνείδησης, κύκλος του κοτσομπολιού), και τεχνικές αναστοχασμού (ανίχνευση της σκέψης του ρόλου) επιδίωκαν τη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων, ώστε να βιώσουν την υπό διερεύνηση κατάσταση, αλλά παράλληλα τους προστάτευαν από έντονη συναισθηματική φόρτιση. Π.χ. οι «παγωμένες» εικόνες (*Εικόνα 3*) που αναπαρέστησαν ομάδες συμμετεχόντων για να αποδώσουν τις πιθανές πηγές άγχους της ηρωίδας του εργαστηρίου για το άγχος, είχαν ως σκοπό να τους βοηθήσουν να αναγνωρίσουν αγχογόνες καταστάσεις από τη δική τους καθημερινότητα, χωρίς όμως να φορτιστούν συναισθηματικά από αυτές. Από την άλλη, όταν οι συμμετέχουσες/οντες έπρεπε να επιλύσουν ένα πρόβλημα, να αντιμετωπίσουν ένα δίλημμα ή να πάρουν μια απόφαση, η τεχνική του αυτοσχεδιασμού,

όπως στη δραστηριότητα της δημιουργίας anti-stress διαφημίσεων (*Εικόνα 4*), αποδεικνύονταν η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος προκειμένου να τους προκαλέσει ιδιαίτερη δραματική ένταση. Όσον αφορά στη δημιουργική κίνηση, ο Boal (1992) μας λέει ότι η ανθρώπινη οντότητα είναι μια ενότητα στην οποία δεν διαχωρίζεται το σώμα από το πνεύμα και υποστηρίζει ότι η σωματική κίνηση «είναι» μία σκέψη και, αντίστροφα, μια σκέψη μπορεί να εκφραστεί μέσω της γλώσσας του σώματος. Έτσι, κινητικές δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν για να εκφράσουν ένα συναίσθημα, μια ιδέα, να διερευνήσουν συμπεριφορές και να δημιουργήσουν ένταση και ατμόσφαιρα. Π.χ. η ένταξη του «Καθρέφτη» στο εργαστήριο της επικοινωνίας και ενσυναίσθησης απαιτούσε δεξιότητες συγκέντρωσης, παρατήρησης, κινητικού συγχρονισμού με το ζευγάρι με σκοπό να ενισχύσει την αποδοχή του διαφορετικού και την ενσυναίσθηση. Ο δημιουργικός χορός (χορευτική σύγκρουση) με τη συνοδεία δημοφιλούς μουσικής και χρήση αντικειμένων στο εργαστήριο του θυμού (*Εικόνα 8*), έδωσε στις/στους συμμετέχουσες/οντες την ευκαιρία να εκφράσουν σωματικά το συναίσθημά τους, να έρθουν σε επαφή με το θυμωμένο εαυτό τους (ακούγοντας την ηχώ τους) και να αναγνωρίσουν στο χορευτικό τους δρώμενο τους κανόνες που διέπουν μια πολιτισμένη σύγκρουση/διαμάχη. Αναφορικά με την εικαστική δημιουργία, ο Blatner (1992) διατύπωσε την άποψη ότι τα άτομα προβάλλουν τα συναισθήματά τους και τις ιδέες τους στο καλλιτεχνικό μέσο που λειτουργεί ως μεταβατικό αντικείμενο. Έτσι, η δημιουργία ενός εικαστικού έργου, όπως το γλυπτό από πηλό στο εργαστήριο του Θυμού (*Εικόνα 8*), ως προβολή ενός συναισθήματος σε κάτι απτό και με συγκεκριμένη μορφή, επέτρεψε την εξωτερίκευση και κατανόηση της σχέσης με το συναίσθημα αυτό, καθώς και την εξέταση εναλλακτικών συμπεριφορών για τη διαχείρισή του. Τέλος, η μουσική σε συνδυασμό με άλλες καλλιτεχνικές διαδικασίες, όπως το τραγούδι, τη χορευτική κίνηση, τη συνοδεία μουσικών οργάνων «μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως τεχνικές αυτοβοήθειας και ως μέσο ανάπτυξης συναισθημάτων σύνδεσης με τους άλλους, αλλά και ως μέθοδος αυτοεπιβεβαίωσης» (Mayers, 1995:497). Χαρακτηριστικό ήταν το αποτέλεσμα της δημιουργίας του ομαδικού τραγουδιού στο εργαστήριο για την Αυτοεκτίμηση (*Εικόνα 10*) που έδωσε στις/στους συμμετέχουσες/οντες την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και των κινήτρων για αλλαγή.

Τα παραπάνω παραδείγματα αποδεικνύουν ότι η επιλογή καλλιτεχνικών δημιουργικών δραστηριοτήτων έγινε με σκοπό να ενισχύσει τις/τους συμμετέχουσες/οντες στην υιοθέτηση διαφορετικών προοπτικών (που βοηθάει στη γνωστική επανεκτίμηση), στην εξέταση νέων λύσεων (που μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων) και στην επίτευξη νέων σχέσεων με τις καταστάσεις (στηρίζουν διάφορες στρατηγικές, π.χ. την αποδοχή) (De Dreu et al., 2008).



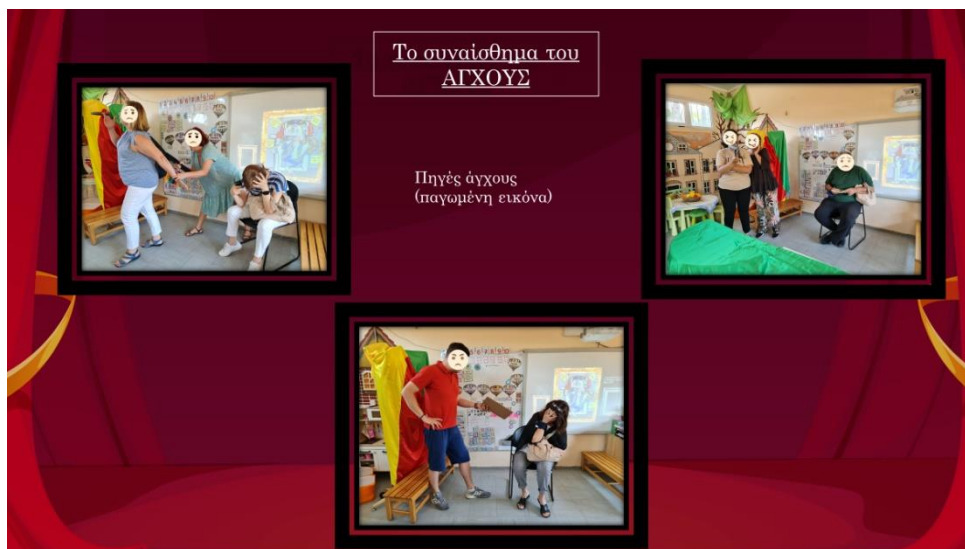
Εικόνα 1

Χώρος-Σκηνικά-Μέσα-Υλικά



Εικόνα 2

Το συναισθημα του ΑΓΧΟΥΣ (1)



Εικόνα 3

Το συναίσθημα του ΑΓΧΟΥΣ (2)
(Ανάσυρση εμπειριών)



Εικόνα 4

Το συναίσθημα του ΑΓΧΟΥΣ (3)
(Anti-stress διαφημίσεις)



Εικόνα 5

Το συναισθημα του ΦΟΒΟΥ (1)

«Η σκιά του Φόβου» - αφήγηση, δραματική τεχνική

Το συναισθημα του ΦΟΒΟΥ

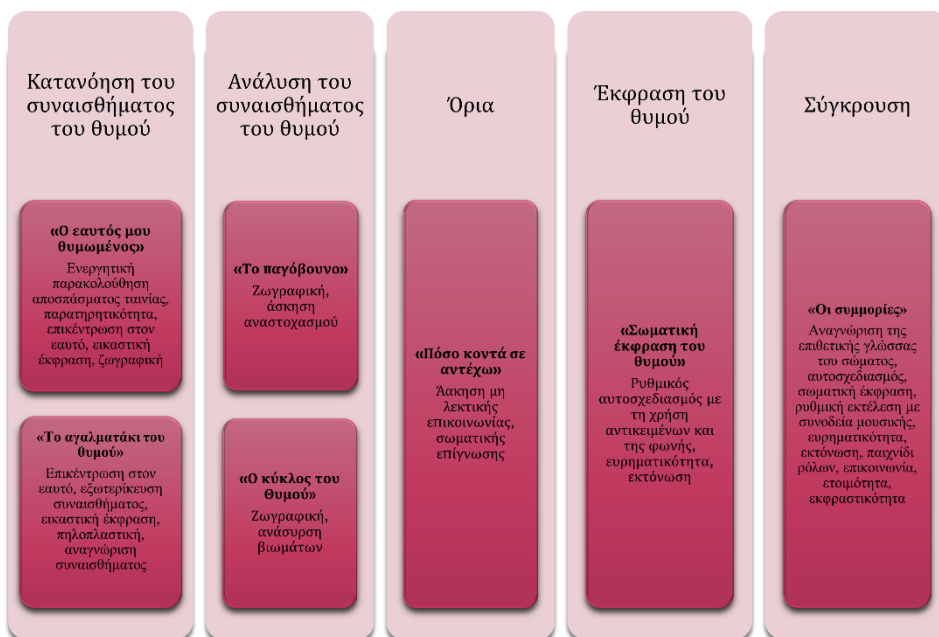
Τα καταφύγιά μας (οραματισμός)

Ζωγραφική (αναγνώριση των φόβων)

Εικόνα 6

Το συναίσθημα του ΦΟΒΟΥ (2)

(Η σκιά του φόβου, Οι κοινοί μας φόβοι, Το καταφύγιό μου)



Εικόνα 7

Το συναίσθημα του ΘΥΜΟΥ (1)



Εικόνα 8

Το συναίσθημα του ΘΥΜΟΥ (2)
(Το αγαλματάκι του θυμού, Οι συμμορίες)

**Εικόνα 9**

Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση (1)



Εικόνα 10

Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση (2)
(Ποιος είμαι; ...This little light of mine, Το μετάλλιό μου)

Ανάλυση δεδομένων

Για τον έλεγχο της κοινωνικής εγκυρότητας του προγράμματος στο τέλος του προγράμματος οι υποκειμενικές βαθμολογίες για κάθε επιμέρους παράγοντα του προγράμματος προέκυψαν από το άθροισμα των τιμών των απαντήσεων στις κλειστές ερωτήσεις του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου και στην συνέχεια τη διαίρεση με τον αριθμό του πλήθους τους, αντίστοιχα για την κάθε ερώτηση, ώστε να προκύψουν οι τιμές των μέσων όρων για κάθε παράγοντα του προγράμματος. Οι τιμές που προέκυψαν για όλους τους παράγοντες του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν από 1 έως 5. Όσον αφορά στις τρεις ανοιχτές ερωτήσεις του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου ακολουθήθηκε η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Αποτελέσματα

Έλεγχος της κοινωνικής εγκυρότητας στο τέλος της παρέμβασης από τους συμμετέχοντες

Ο Πίνακας 2, που ακολουθεί, παρουσιάζει τη βαθμολογία που έδωσαν οι συμμετέχοντες στα επιμέρους χαρακτηριστικά του προγράμματος.

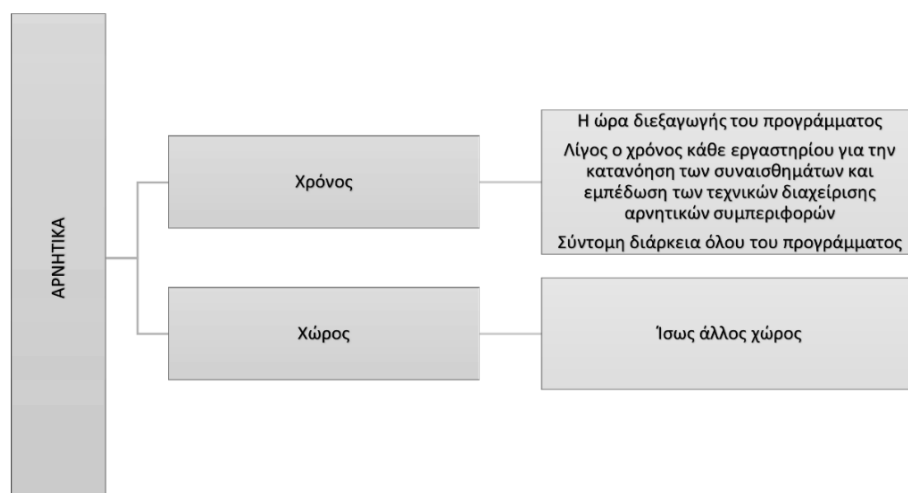
Πίνακας 2

Βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη από τους συμμετέχοντες

Ερώτηση	Βαθμός (μέσος όρος)
1. Πώς αξιολογείτε το πρόγραμμα ως εκπαιδευτική εμπειρία;	5
2. Τα εργαστήρια ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά σας;	4,9
3. Σε ποιο βαθμό οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες έκφρασης και δημιουργίας του προγράμματος σας βοήθησαν να κατανοήσετε τα συναισθήματά σας και τη διαχείρισή τους;	4,5
4. Πιστεύετε ότι οι γνώσεις που αποκομίσατε και οι ικανότητες που αναπτύξατε κατά τη διάρκεια του προγράμματος θα σας χρησιμεύσουν ... <ul style="list-style-type: none"> • στην προσωπική σας ευημερία και ψυχική υγεία; • στην αποτελεσματικότερη άσκηση του επαγγέλματός σας ως εκπαιδευτικοί; 	4,5 4,6
5. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν επαρκής;	4,6
6. Ο διατιθέμενος χώρος διεξαγωγής του προγράμματος (αίθουσα νηπιαγωγείου) συνέβαλε στην ατμόσφαιρα μάθησης, εφαρμογής και συνεργασίας;	4,6
7. Τα στατικά/παραστατικά μέσα (φωτογραφίες, λογοτεχνικά κείμενα, εικόνες από πίνακες ζωγραφικής και γλυπτά, διαφάνειες), τα έντυπα μέσα (εργασίες, ασκήσεις, οδηγίες για δραστηριότητες), τα δυναμικά μέσα (αποσπάσματα ταινιών, μουσικά αποσπάσματα) και τα αλληλεπιδραστικά μέσα (εικαστικά υλικά, αντικείμενα προς επίδειξη, σκηνικά αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν, υλικά μεταμφίεσης) σας βοήθησαν στην κατανόηση του θέματος κάθε εργαστηρίου;	4,9
8. Ο συνδυασμός των καλλιτεχνικών τεχνικών έκφρασης και δημιουργίας (ρυθμικής και μουσικής έκφρασης, κινητικής και χορευτικής έκφρασης, τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος,	4,9

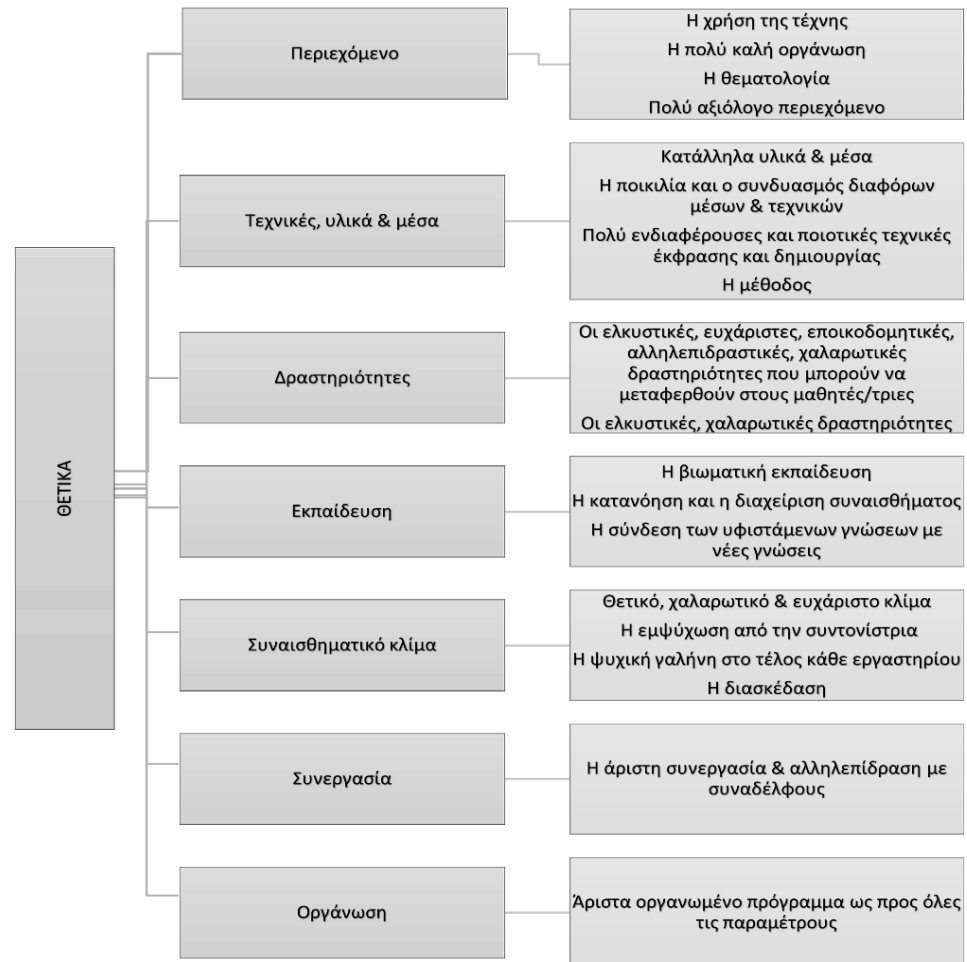
δημιουργικής γραφή, ζωγραφική, πηλοπλαστική, τραγούδι, παιχνίδια) που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο κατάλληλος;	
<p>9. Πώς κρίνετε την συντονίστρια του προγράμματος ως προς τα ακόλουθα:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Οργάνωση και προετοιμασία • Γνώση του αντικειμένου • Εμπύχωση • Δημιουργία θετικού/συμμετοχικού κλίματος 	<p>5</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>5</p>

Όσον αφορά στο κομμάτι των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αξιολόγησης, οι *Θεματικοί χάρτες 1 & 2* που ακολουθούν αποτυπώνουν και συνοψίζουν τα αδύναμα, αλλά και δυνατά σημεία του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη, όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε αυτό.



Θεματικός χάρτης 1

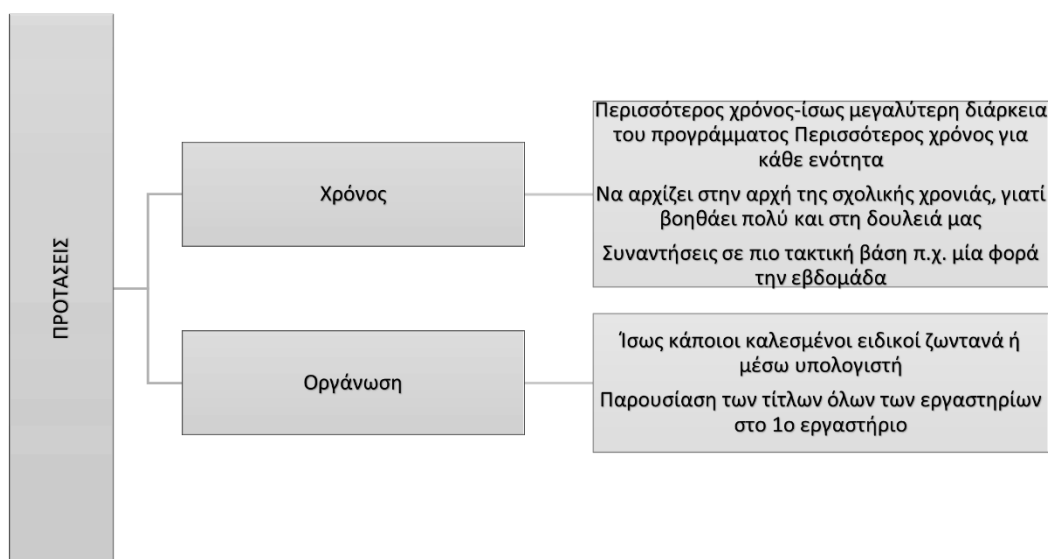
Αδύναμα στοιχεία του προγράμματος στην Τέχνη



Θεματικός χάρτης 2

Δυνατά στοιχεία του προγράμματος στην Τέχνη

Τέλος, όπως φαίνεται και από τον Θεματικό χάρτη 3 ως βελτιώσεις για το πρόγραμμα πρότειναν τα παρακάτω:



Θεματικός χάρτης 3

Προτάσεις για βελτίωση του προγράμματος στην Τέχνη

Τελική αποτίμηση του προγράμματος

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της υποκειμενικής αξιολόγησης των συμμετεχόντων στο τέλος της πρότυπης αυτής εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της συναισθηματικής τους ρύθμισης, με τη συμπλήρωση του Αυτοσχέδιου Ερωτηματολογίου, φαίνεται να αποδίδουν σημαντική κοινωνική αποδοχή στους στόχους και στη διαδικασία της, ενώ ελάχιστα λιγότερη κοινωνική σημαντικότητα μαρτυρούν οι απαντήσεις τους όσον αφορά στα αποτελέσματά της.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν πολύ υψηλά την ανταπόκριση του προγράμματος στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους, κάτι που πιθανότατα φανερώνει ότι οι στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες τους. Το ίδιο παρατηρείται και με στοιχεία της διαδικασίας του εκπαιδευτικού προγράμματος (τεχνικά/παραστατικά μέσα, καλλιτεχνικές τεχνικές, ικανότητες συντονίστριας) τα οποία συγκέντρωσαν πολύ υψηλές βαθμολογίες, ενώ ως

δυνατά σημεία της παρέμβασης οι συμμετέχουσες/οντες ανέφεραν και επιπλέον χαρακτηριστικά του (περιεχόμενο, δραστηριότητες, εκπαίδευση, κλίμα συνεργασίας, συναισθηματικό κλίμα, οργάνωση) με μοναδικές αδυναμίες του τις παραμέτρους του χρόνου και του χώρου. Η επιδοκιμασία τόσων πολλών παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αυτή προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών/όντων στο ερωτηματολόγιο, αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί βρήκαν τη διαδικασία κατάλληλη, ενδιαφέρουσα και αξιόλογη. Τέλος, όσον αφορά στη σημαντικότητα των αποτελεσμάτων (κατανόηση συναισθημάτων και διαχείρισή τους, γνώσεις και ικανότητες), όπως φαίνεται από τη χαμηλότερη βαθμολογία που έδωσαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις, οι αποδέκτες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως δεν κατανόησαν σε μεγάλο βαθμό τους τρόπους με τους οποίους οι δραστηριότητες του προγράμματος και η νέα γνώση θα συνέβαλαν στην κατανόηση των συναισθημάτων τους και τη διαχείρισή τους, στην προσωπική τους ευημερία και στην αποτελεσματικότερη άσκηση του επαγγέλματός τους.

Αυτή η τελευταία διαπίστωση που αφορά στην χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή των αποτελεσμάτων από τις/τους συμμετέχουσες/οντες μπορεί να έχει πολλαπλές ερμηνείες:

Πρώτα από όλα, εξηγείται από το μικρό μέγεθος του δείγματος. Ένα μεγαλύτερο πλήθος συμμετεχουσών/όντων να προσέδιδε στο πρόγραμμα μεγαλύτερη δυναμική, περισσότερη θετική επίδραση και καλύτερη αποτελεσματικότητα στον υπό διερεύνηση πληθυσμό.

Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψιν ότι πριν την εφαρμογή της παρέμβασης δεν έγινε εκτίμηση της αποδοχής των στόχων και της διαδικασίας της από τους υποψήφιους αποδέκτες, καθώς το πρόγραμμα ξεκίνησε ως αποτέλεσμα της μελέτης του αντικειμένου από την ερευνήτρια σε συνδυασμό με τις προτάσεις εμπειρογνομόνων. Προκειμένου το πρόγραμμα να αποδειχθεί αξιόπιστο απαιτεί ολοκληρωμένο και ακριβή έλεγχο της κοινωνικής εγκυρότητάς του. Αυτό προϋποθέτει τη διερεύνηση συναισθηματικών αναγκών, γνώσεων και ικανοτήτων των συμμετεχουσών/όντων με ποσοτικές (ερωτηματολόγια) και ποιοτικές μεθόδους (συνεντεύξεις) πριν την έναρξη της παρέμβασης (Leonidou & Kartasidou, 2022), κάτι το οποίο δεν έγινε στην παρούσα έρευνα.

Επιπλέον, από τα σχόλια των συμμετεχόντων στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο προέκυψε η ανάγκη για μεγαλύτερη συχνότητα των συναντήσεων. Εβδομαδιαίες συναντήσεις πιθανότατα να συνέβαλαν σε συχνότερο «άνοιγμα» στην καλλιτεχνική εμπειρία, μεγαλύτερη ανάπτυξη εμπιστοσύνης, κατάρριψη του φόβου της έκθεσης, αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχουσών/όντων, δυνατότητες που θα είχαν ευεργετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Ταυτόχρονα, όπως επισημάνθηκε από τις/τους συμμετέχουσες/ντες, το πρόγραμμα είχε μικρή διάρκεια. Εάν το πρόγραμμα είχε ετήσια μορφή θα είχαν μεγαλύτερη χρονική άνεση να αφομοιώσουν τη νέα γνώση και να αναθεωρήσουν τις ήδη διαμορφωμένες πρακτικές διαχείρισης των συναισθημάτων τους προς όφελός τους, αίροντας σταδιακά τα εσωτερικά εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες προδιαθέσεις και αξίες, τις οποίες έχουν αποκτήσει μέσα από τους κοινωνικούς ρόλους της ζωής τους (Bourdieu, 1990).

Τέλος, συνοψίζοντας, αξίζει να επισημάνει κανείς τις υψηλές βαθμολογίες που έδωσαν στις περισσότερες παραμέτρους της παρέμβασης, αλλά και τα γενικότερα

σχόλια τους, τα οποία, όλα μαζί, καταδεικνύουν την εκδήλωση εμπιστοσύνης προς το πρόγραμμα και αναγνώρισης των προοπτικών του.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Τ., Τριλίβα, Σ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2007). *Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας* [DVD]. Διεύθυνση Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης.
- Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ., (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Berger, E., Quinones, G., Barnes, M., & Reupert, A. (2022). Early childhood educators' psychological distress and wellbeing during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 298–306. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.03.005>
- Blatner, A. (1992). Theoretical principles underlying creative arts therapies. *Arts Psychother.* 18, 405–409. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(91\)90052-C](https://doi.org/10.1016/0197-4556(91)90052-C)
- Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non Actors*. Routledge.
- Bourdieu P. (1990). *The Logic of practice*. Stanford University Press.
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101-151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Bushman, B. J., Baumeister, R. F., & Phillips, C. M. (2001). Do people aggress to improve their mood? Catharsis beliefs, affect regulation opportunity, and aggressive responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(1), 17–32. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.1.17>
- Carter, S.L. (2010). *The social validity manual: A guide to subjective evaluation of behavioral interventions*. Academic Press.
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Chiesa, A., Serretti, A., & Jakobsen, J. C. (2013). Mindfulness: Top-down or bottom-up emotion regulation strategy? *Clinical Psychology Review*, 33(1), 82–96. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.10.006>
- Chyle, F., Boehm, K., Imus, S., & Ostermann, T. (2020). A reconstructive hermeneutic analysis: the distinctive role of body- and movement-based interventions with male offenders. *Body Movement Dance Psychother.* 15, 106–123. <https://doi.org/10.1080/17432979.2020.1748902>
- De Dreu, C. K. W., Baas, M., & Nijstad, B. A. (2008). Hedonic tone and activation level in the mood-creativity link: Toward a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(5), 739–756. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.5.739>
- Foster, S. L. & Mash, E. J. (1999). "Assessing Social Validity in Clinical Treatment Research. Issues and Procedures". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 3, 308-319

- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Jennings, P. Lantieri, L. & Roeser, R. W. (2012). Supporting educational goals through cultivating mindfulness: Approaches for teachers and students. In P.M. Brown, M.W. Corrigan & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Education* (p.p. 371-397). Rowan & Littlefield: Lanham, Maryland.
- Johnson, D. R. (1998). On the therapeutic action of the creative arts therapies: the psychodynamic model. *Arts Psychother.* 25, 85–99. [https://doi.org/10.1016/S0197-4556\(97\)00099-3](https://doi.org/10.1016/S0197-4556(97)00099-3)
- Κέντρο Πρόληψης των εξαρτήσεων & προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας ανατολικής Θεσσαλονίκης «ΕΛΠΙΔΑ». (2022, Νοέμβριος 22). Δράσεις σε εξέλιξη. <http://www.kpelpida.com/project-updates>
- Karkou, V. & Sanderson, P. (eds.). (2006). *Arts Therapies: A Research-Based Map of the Field*. Elsevier.
- Kazdin, A. (1982) *Single-Case Research Designs*. Oxford University Press, New York.
- Leonidou P. & Kartasidou L. (2022). Social Validity of Special Education Intervention Programs: A Step towards Self-Determination? *Education Applications & Developments VII* (pp.13-24) <http://dx.doi.org/10.36315/2022ead02>
- Mayers, K. (1995). Songwriting with traumatized children. *Arts in Psychotherapy*, 22, 495–49
- Scott, T. M. (2007). Issues of personal dignity and social validity un schoolwide systems of positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 102-112.
- Sustainable Greece -Πρωτοβουλία για τη Βιώσιμη Ελλάδα. (2019). Κοινωνία πολιτών, Ενημέρωση και Εκπαίδευση. Πιλοτικό Πρόγραμμα ενδυνάμωσης/ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών και εφήβων ευπαθών κοινωνικών ομάδων 2018-2019. <https://observatory.sustainable-greece.com/gr/practice/pilotiko-programma-endynamwshsenisxyshts-psykiks-an8ekti.1631.html>
- Sutton, R. E. (2005). Teachers' Emotions and Classroom Effectiveness: Implications from Recent Research. *The Clearing House*, 78(5), 229–234.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Τυπωθήτω
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30 (2), 173-189. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903494460>
- Turan, Y., & Meadan, H. (2011). Social Validity Assessment in Early Childhood Special Education. *Young Exceptional Children*, 14(3), 13-28
- van Doorn, E. A., van Kleef, G. A., & van der Pligt, J. (2014). How instructors' emotional expressions shape students' learning performance: The roles of anger, happiness, and regulatory focus. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143 (3), 980–984. <https://doi.org/10.1037/a0035226>

- Van Houten R. (1979). Social validation: the evolution of standards of competency for target behaviors. *Journal of applied behavior analysis*, 12(4), 581–591.
- Χατζηρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2020). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16 (4), 379. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23823
- Wolf, M.M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. <https://dx.doi.org/10.1901%2Fjaba.1978.11-203>
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465–487. <https://doi.org/10.1080/09518390500137642>