



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής : Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:
«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»

Ιωάννογλου Κωνσταντία

Θεσσαλονίκη, 2023

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής : Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

«Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην τέχνη στη βελτίωση της
συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών»

"The role of art education in improving emotional regulation of teachers."

Ιωάννογλου Κωνσταντία

Εξεταστική επιτροπή:

Πλατσίδου Μαρία, επόπτρια

Καρτασίδου Λευκοθέα, καθηγήτρια

Παπαβασιλείου Ιωάννα, καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη (2023)

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Ιωάννογλου Κωνσταντία

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	12
1.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	12
1.1.1 Συναίσθημα.....	12
1.1.2 Συναισθηματική νοημοσύνη.....	13
1.2 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ	18
1.2.1 Ορισμός της συναισθηματικής ρύθμισης.....	18
1.2.2 Το μοντέλο συναισθηματικής ρύθμισης του Gross	19
1.2.3 Συναισθηματική ρύθμιση στους εκπαιδευτικούς.....	25
1.3 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗ	31
1.3.1 Δημιουργικότητα και καλλιτεχνικές δραστηριότητες	31
1.3.2 Καλλιτεχνικές δραστηριότητες και συναισθηματική ρύθμιση.....	32
1.4 ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....	40
1.4.1 Παρεμβάσεις στον διεθνή χώρο.....	40
1.4.2 Παρεμβάσεις στον ελληνικό χώρο.....	42
2. Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ..	46
2.1 Ο σκοπός και το σκεπτικό της έρευνας	46

2.2 Η πρωτοτυπία και η αναμενόμενη συμβολή της παρούσας εργασίας.....	49
2.3 Οι στόχοι της έρευνας και οι ερευνητικές υποθέσεις	51
B ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	53
3. ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	53
3.1 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	53
3.2 Συμμετέχοντες	54
3.3 Ερευνητικά εργαλεία	56
3.3.1 Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Ρύθμισης: Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (Gross & John, 2003)	57
3.3.2 Ερωτηματολόγιο Αντιμετώπισης Πιέσεων: Brief Copc (Carver, 1997).57	
3.3.3 Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης από το πρόγραμμα	59
3.4 Διαδικασία	60
3.4.1 Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα	62
3.4.2 Κοινωνική εγκυρότητα του προγράμματος.....	65
3.5 Ανάλυση δεδομένων	67
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	71
4.1 Στατιστική ανάλυση και ποσοτική αξιολόγηση της παρέμβασης	71
4.2 Ποιοτική αξιολόγηση της παρέμβασης από τους συμμετέχοντες	78
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ -ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	83
5.1 Συζήτηση-συμπεράσματα.....	83
5.1.1 Η επίδραση του προγράμματος στις στρατηγικές της γνωστικής επανεκτίμησης και εκφραστικής καταστολής	84

5.1.2 Η επίδραση του προγράμματος στις προσαρμοστικές και μη προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης πιέσεων.....	86
5.1.3 Η επίδραση του προγράμματος σύμφωνα με την ποιοτική αξιολόγησή του από τους συμμετέχοντες	89
5.3 Περιορισμοί της έρευνας	94
5.4 Εκπαιδευτικές εφαρμογές - προτάσεις.....	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	120
α) Ερωτηματολόγια συναισθηματικής ρύθμισης.....	120
β) Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από το πρόγραμμα.....	125

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με μια ποικιλία σημαντικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, που περιλαμβάνουν την αποτελεσματικότητά τους μέσα στην τάξη, την ευημερία τους και την ψυχική τους υγεία, αλλά και τα συναισθήματα των παιδιών στην τάξη και την παρακίνησή τους. Οι καλλιτεχνικές δημιουργικές δραστηριότητες υποστηρίζουν ισχυρές γνωστικές διαδικασίες που απαιτούνται στη ρύθμιση συναισθήματος. Προσφέρουν μια δυναμική που ωθεί τους συμμετέχοντες 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 να διερευνηθεί η επίδραση ενός προγράμματος καλλιτεχνικών δημιουργικών δραστηριοτήτων – το οποίο σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας - στην βελτίωση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών. Διερευνήθηκαν αλλαγές στον τρόπο διαχείρισης συναισθημάτων 22 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους οι μισοί (N=11) συμμετείχαν στο πρόγραμμα (ομάδα παρέμβασης) και οι υπόλοιποι μισοί (N=11) δεν συμμετείχαν σε καμία παρέμβαση (ομάδα ελέγχου). Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε δύο χρονικές στιγμές, πριν την έναρξη και μετά το τέλος του προγράμματος, και ως εργαλεία μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν α) το Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (Gross & John, 2003) και β) το Brief COPE (Carver, 1997). Στη μέτρηση που έγινε στην ομάδα παρέμβασης αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, η στατιστική ανάλυση κατέγραψε μικρή βελτίωση στη χρήση των στρατηγικών της γνωστικής επανεκτίμησης και εκφραστικής καταστολής των εκπαιδευτικών χωρίς, όμως, στατιστική σημαντικότητα. Επίσης ούτε στη χρήση των προσαρμοστικών και μη προσαρμοστικών στρατηγικών τους απέναντι σε αγχογόνες καταστάσεις παρατηρήθηκε σημαντική

διαφορά. Τα ευρήματα της μελέτης θα μπορέσουν να αποτελέσουν έναυσμα για τη διεξαγωγή νέων ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο, οι οποίες θα προάγουν την επιστημονική γνώση και θα βοηθήσουν στον αρτιότερο σχεδιασμό και στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων βασισμένων στην Τέχνη με στόχο την συναισθηματική ενίσχυση των εκπαιδευτικών, και κατ' επέκταση, την ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής τους ταυτότητας.

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

SUMMARY

Teachers' emotions are related to a variety of important teaching outcomes, including their effectiveness in the classroom, their well-being and mental health, but also children's emotions in the classroom and their motivation. Artistic creative activities support strong cognitive processes required in emotion regulation. They offer a dynamic that urges participants to work holistically by awakening their body, senses, emotion and mind in order to understand their emotions and manage them. The purpose of this research is to investigate the effect of a program of artistic creative activities - which was designed for the needs of the research - on the improvement of teachers' emotional regulation strategies. Changes in the emotional regulation of 22 teachers of primary education were investigated, half of whom (N=11) participated in the program (intervention group) and the remaining half (N=11) did not participate at any intervention at all (control group). The measurements were carried out at two time points, before the beginning and after the end of the program and the measurement tools used were a) the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (Gross & John, 2003) and b) the Brief COPE (Carver, 1997). In the measurement made in the intervention group immediately after the completion of the training program, the statistical analysis reported a slight improvement in the use of cognitive reappraisal and expressive suppression strategies without, however, statistical significance, while in the use of adaptive and mal-adaptive strategies towards stressful situations no significant difference was observed. The findings of this study can trigger the conduction of new research in the specific field, which will promote scientific knowledge and better planning and implementation of educational programs based on the Arts with a view to the emotional strengthening of teachers, and hence, the development of their personal and professional identity.

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

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία είναι το αποτέλεσμα της συνδυασμένης μου αγάπης για τις τέχνες, τον άνθρωπο και την ευημερία του. Το θέμα παρουσίασε εξ αρχής ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για μένα, καθώς οι επαγγελματικές σπουδές μου στην τέχνη του κλασσικού χορού, αλλά και η ερασιτεχνική μου ενασχόληση με το μοντέρνο χορό, τη μουσική, το θέατρο και την εικαστική τέχνη μέσα από με τη συμμετοχή μου σ' ένα πλήθος επιμορφωτικών βιωματικών σεμιναρίων σμίλευσαν σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητά μου. Στα πλαίσια των πανεπιστημιακών σπουδών μου στο τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης έμαθα να εντάσσω όλη αυτή την καλλιτεχνική εμπειρία στη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός. Έτσι, αποτέλεσε μεγάλη ερευνητική πρόκληση για μένα να μελετήσω με επιστημονικότητα τις ευεργετικές δυνατότητες των Τεχνών στο συναίσθημα των συναδέλφων μου με έναν τρόπο βιωματικό και ολιστικό, προσφέροντας τους την ευκαιρία να εξελίξουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Η προσπάθεια, όμως, αυτή δε θα ήταν εφικτή χωρίς τη βοήθεια κάποιων ανθρώπων οι οποίοι συνέβαλλαν, ο καθένας με το δικό του τρόπο, στην υλοποίησή της.

Πρώτα από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτρια καθηγήτριά μου, κα Μαρία Πλατσίδου, που με υποστήριξε επιστημονικά, αλλά και συναισθηματικά, από την αρχή ως το τέλος. Αισθάνομαι ευγνώμων γιατί με έβαλε σε διαδικασία προβληματισμού, διαβάσματος, χωρίς να μου προσφέρει έτοιμες λύσεις και προτάσεις. Την ευχαριστώ γιατί χαιρόταν μαζί μου στις επιτυχίες, ενώ ταυτόχρονα η μεγάλη της εμπειρία με βοηθούσε να χαλιναγωγήσω τον αυθόρμητο ενθουσιασμό μου. Το ίδιο έκανε και στις στιγμές απογοήτευσής μου, όταν με τις επισημάνσεις της δημιουργούσε τάξη στις σκέψεις μου και με όπλιζε με δύναμη για τη συνέχεια. Στο πρόσωπό της βρήκα την πάντα πρόθυμη και υποστηρικτική μέντορα που αποτέλεσε παράδειγμα επαγγελματισμού για μένα. Ταυτόχρονα, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω την κα Λευκοθέα Καρτασίδου και την κα Ιωάννα Παπαβασιλείου,

μέλη της τριμελούς επιτροπής, που στο τέλος συνέβαλαν με τις καίριες παρατηρήσεις τους και τις προτάσεις τους στην «άνθηση» της εργασίας, μέσω της τελικής της μορφής.

Όσον αφορά στον σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος στην Τέχνη, ευχαριστώ τον Ανδρέα Μεδίτσκο, κοινωνιολόγο και επιστημονικά υπεύθυνο του Κέντρου Πρόληψης «ΕΛΠΙΔΑ», την σκηνοθέτη και θεατρολόγο Αγγελική Σαπάτρα, υπεύθυνη του θεατρικού εργαστηρίου του Δήμου Καλαμαριάς, τη Μαρία Τσαλίκη, διδάκτωρ και αποσπασμένη εκπαιδευτικό μουσικής στο Τμήμα Μουσικής & Τέχνης στο Π.Α.Μ.Α.Κ. και καλλιτεχνική διευθύντρια του Ωδείου Καλαμαριάς «ΜΕΛΩΔΙΑ», και τον αγαπημένο αναγνωρισμένο δάσκαλο χορού και χορογράφο Γιάννη Μαργαρώνη για τη διεισδυτική τους ματιά και σκέψη, αλλά και τις συμβουλές τους για τη δομή, την οργάνωση και την εφαρμογή της καλλιτεχνικής επιμορφωτικής παρέμβασης. Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους συναδέλφους που με εμπιστεύτηκαν και δέχθηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα και να αποτελέσουν κομμάτι αυτού του ερευνητικού εγχειρήματος.

Τέλος, δε θα μπορούσα να παραλείψω την εμπιστοσύνη και συναισθηματική στήριξη στο πρόσωπό μου από τον άνδρα μου, Σάκη, και φυσικά τις δυο μου κόρες, Ευδοκία και Χρύσα. Είμαι ευγνώμων για την υπομονετική τους στάση απέναντι στις απαιτήσεις της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, αλλά και για την έμπρακτη προθυμία τους πολλές φορές να παίξουν το ρόλο των πειραματόζωων στη δοκιμή των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Τους ευχαριστώ γιατί δε σταμάτησαν λεπτό να με παροτρύνουν για το καλύτερο, δείχνοντάς μου εμπιστοσύνη, θαυμασμό και αστείρευτη αγάπη. Αποτελούν για μένα την κινητήριω δύναμή μου! Τέλος, αφιερώνω αυτή τη διπλωματική εργασία στη μητέρα μου, η οποία είχε άοκνη πίστη στις δυνατότητές μου, και από εκεί ψηλά που βρίσκεται θα ένωθε περήφανη για μένα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα δύο τελευταία χρόνια, μετά το «ακορντεόν» 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 τους ταυτότητας (Berger et al., 2022). Λαμβάνοντας υπόψη την συναισθηματική φύση της μάθησης και της διδασκαλίας (Yoo & Carter, 2017), είναι σημαντικό η επαγγελματική ανάπτυξη να αναγνωρίσει την περίπλοκη συναισθηματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και την ανάγκη για την προστασία και προαγωγή της συναισθηματικής του υγείας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους μπορεί να εξελιχθεί σε σύμμαχό τους στο παιδαγωγικό τους έργο, καθώς θα νιώθουν πιο αποτελεσματικοί στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και πιο οχυρωμένοι απέναντι στις ψυχολογικές προκλήσεις της ζωής τους.

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με μια ποικιλία σημαντικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, που περιλαμβάνουν 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 κ.ά., 2014 · van Doorn κ.ά., 2014). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές για να ρυθμίσουν το συναίσθημά τους, γιατί θεωρούν ότι αυτή η τακτική θα τους βοηθήσει στο να αποκτήσουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές τους και να διαχειριστούν καλύτερα την τάξη τους (Sutton, 2005). Όσον αφορά στην ψυχική τους υγεία, μελέτες μαρτυρούν ότι οι δάσκαλοι που αποφεύγουν να διαχειριστούν το συναίσθημά τους, ή που προσποιούνται θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, ή αποκρύπτουν συχνά τα αρνητικά τους συναισθήματα αναφέρουν συναισθηματική κόπωση και επαγγελματική εξου-

θένωση (Chang, 2013· Taxer & Frenzel , 2015). Όσον αφορά στην επίδραση στο συναίσθημα των μαθητών τους, η ποιότητά της σχετίζεται άμεσα όχι μόνο με τον τρόπο που διδάσκει ένας εκπαιδευτικός, αλλά και με το συναίσθημά του κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Becker κ.ά., 2014). Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις αναδεικνύουν την τεράστια σημασία της ενίσχυσης της ικανότητας των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν με επιτυχία το συναίσθημά τους, ώστε αυτοί να ενδυναμωθούν απέναντι στις ψυχολογικές προκλήσεις ως άτομα, αλλά και ως επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

Η Τέχνη υπήρξε πάντοτε ευεργετική για την ψυχική υγεία και ευεξία (Clift & Camic, 2016 · Fancourt & Finn, 2019· Nitzan & Orkibi, 2021· Sonke et al., 2021), είτε ως κομμάτι της καθημερινής ζωής, είτε ως κομμάτι παρεμβάσεων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας σε διάφορα περιβάλλοντα ψυχικής υγείας, ιατρικής, αποκατάστασης, εκπαίδευσης και κοινότητας (Orkibi, 2020). Συγκριτική επισκόπηση εξήντα επτά μελετών με αντικείμενο τα μεσολαβητικά εργαλεία των δημιουργικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων εντόπισαν μοναδικούς παράγοντες θεραπευτικής αλλαγής που αναδύονται κατά την καλλιτεχνική ενασχόληση: την «ενσάρκωση», την «συγκεκριμενοποίηση», τον «συμβολισμό και τις μεταφορές» (De Witte et al., 2021). Αυτοί οι ευεργετικοί μεσολαβητές που χαρακτηρίζουν την καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία στηρίζουν βασικές στρατηγικές που εμπλέκονται στη ρύθμιση συναισθημάτων (Sakka & Juslin, 2018 · Koole, 2009 · Baltazar & Saarikallio, 2019). Για παράδειγμα, η ζωγραφική μπορεί να επιφέρει την εκτόνωση και την απόσπαση (Dalebroux κ.ά., 2008), οι οπτικές τέχνες μπορούν να ενισχύσουν την ανθεκτικότητα και την αντίσταση στο στρες (Bolwerk κ.ά., 2014), και η εικαστική δημιουργικότητα αποδεικνύεται εξίσου αποτελεσματική στη συναισθηματική ρύθμιση, καθώς ενισχύει τη στρατηγική της απόσπασης προσοχής (Gruber & Oepen, 2018). Γενικά, οι καλλιτεχνικές

δημιουργικές δραστηριότητες βοηθάνε στην υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών, προσφέρουν νέες λύσεις και δημιουργούν νέες σχέσεις με τις καταστάσεις (De Dreu κ.ά., 2008). Επιπρόσθετα στις στρατηγικές οι οποίες αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της δημιουργικής ενασχόλησης με την Τέχνη, δίνονται οι ευκαιρίες στο άτομο να ενισχύσει την προσωπική του ταυτότητα, να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή του και να αυξήσει τη δράση του (Fancourt & Ali, 2019). Τέλος, πρέπει εδώ να προστεθούν το αίσθημα της καλλιτεχνικής απόλαυσης ως αποτέλεσμα της δημιουργικής ενασχόλησης (Rylatt, 2012) και της εμπειρίας της ομορφιάς (Mannheim et al., 2013· Koch, 2017), αλλά και η ελπίδα και η αισιοδοξία (Azoulay & Orkibi, 2015· Orkibi, 2019) που γεννιούνται στο άτομο, όλα τους ως θετικά συναισθήματα. Εύκολα, λοιπόν, μπορεί κανείς να συμπεράνει τον ευεργετικό ρόλο των δημιουργικών Τεχνών στην συναισθηματική ενδυνάμωση και, ειδικότερα, στην ενίσχυση της ικανότητας της συναισθηματικής ρύθμισης του ανθρώπου.

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, γίνονται αξιολογες προσπάθειες ανάπτυξης γενικότερα της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα μπορούσε να εντάξει κανείς και τις προσπάθειες ενίσχυσης της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών, καθώς η διαχείριση του συναισθήματος αποτελεί επιμέρους διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer et al., 2001· Bar-On, 1997· Goleman, 1998,· Petrides & Furnham, 2001). Όμως, παρότι εφαρμόζονται ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης, τα περισσότερα αποσκοπούν σε πρακτική εφαρμογή στην τάξη (Πλατσίδου, 2010). Μπορεί να αναπτύσσονται με τη μορφή σεμιναρίων, βιωματικών εργαστηρίων, επιμορφώσεων και κύριος σκοπός τους είναι η ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές του δημόσιου σχολείου ή σε νέους από ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες (Sustainable Greece, 2019 · Χατζηχρήστου κ. ά., 2020). Λόγω του μεγάλου πλήθους τους, στην παρούσα εργασία γίνεται ενδεικτική

αναφορά σε κάποια από αυτά. Από τη μελέτη τους, δεν προκύπτουν οργανωμένες προσπάθειες συγκεκριμένα πάνω στην ενίσχυση της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, παρότι κάποια από αυτά τα προγράμματα χαρακτηρίζονταν από ένα στάδιο βιωματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσα από συγκεκριμένες προβολικές, σωματικές και άλλες δημιουργικές τεχνικές (Αναγνωστοπούλου και συν., 2007 · Κέντρο Πρόληψης «ΕΛΠΙΔΑ», 2022, Sustainable Greece, 2019), κανένα 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 ενδυνάμωσης της συναισθηματικής ρύθμισης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Τέλος, τα προγράμματα αυτά σπάνια αξιολογούνται όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά τους.

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογηθεί η επίδραση ενός επιμορφωτικού προγράμματος βασισμένου στις Τέχνες στη βελτίωση της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Για τις ανάγκες της μελέτης σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πρότυπο επιμορφωτικό πρόγραμμα στην Τέχνη στο οποίο συμμετέχουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο τέλος της επιμορφωτικής παρέμβασης διερευνήθηκαν αλλαγές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους. Η ερευνητική υπόθεση που ελέγχθηκε είναι ότι το πρόγραμμα καλλιτεχνικών δημιουργικών δραστηριοτήτων θα αυξήσει τη χρήση των στρατηγικών της γνωστικής επανεκτίμησης και των προσαρμοστικών στρατηγικών σε πιέσεις, που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα εκπαιδευτικοί, ενώ θα μειώσει τη χρήση της εκφραστικής καταστολής των συναισθημάτων τους και τις μη προσαρμοστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αποφύγουν μια δύσκολη κατάσταση.

Όσον αφορά στη διάρθρωση της εργασίας, αυτή διακρίνεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά στις βασικές έννοιες που αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο και πλαισιώνουν την προβληματική της παρούσης έρευνας. Έπειτα από μια επισκόπηση της αντίστοιχης βιβλιογραφίας, στο πρώτο υποκεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια περιγραφής των εννοιών του συναισθήματος και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο επιχειρείται μια προσπάθεια αποσαφήνισης ειδικότερα του όρου της συναισθηματικής ρύθμισης, περιγράφεται το μοντέλο της συναισθηματικής ρύθμισης του Gross και, τέλος, αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους η συναισθηματική ρύθμιση εκδηλώνεται στους εκπαιδευτικούς. Στο τρίτο υποκεφάλαιο, περιγράφεται η έννοια της δημιουργικότητας που χαρακτηρίζει τις Τέχνες και αναλύεται η θετική σχέση μεταξύ συναισθηματικής ρύθμισης και δημιουργικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Στο τέταρτο και τελευταίο υποκεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρατίθενται επιμορφωτικά προγράμματα από τον διεθνή, αλλά και τον ελλαδικό χώρο, που επιχειρούν γενικότερα την προαγωγή της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στη σχολική κοινότητα.

Ακολουθεί η σύνδεση του θεωρητικού μέρους της εργασίας με το ερευνητικό κομμάτι της μέσω ενός αυτόνομου κεφαλαίου στο οποίο περιγράφεται ο σκοπός και η προβληματική που μας οδήγησε στην παρούσα έρευνα.

Όσον αφορά στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα εδώ, περιγράφονται ο ερευνητικός σχεδιασμός, οι συμμετέχοντες, τα ερευνητικά εργαλεία, η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και τέλος, αναλύονται οι μέθοδοι στατιστικής και ποιοτικής ανάλυσης. Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και

γίνεται ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας, όπου επιχειρείται και αποτυπώνεται η κριτική προσέγγιση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Ακολουθούν οι περιορισμοί της έρευνας, που οφείλουν να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία και γενίκευση των αποτελεσμάτων. Στο τέλος, παρατίθενται οι πιθανές πρακτικές εφαρμογές της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, όπου διατυπώνονται προτάσεις για τις προοπτικές που μπορεί να έχουν τα ευρήματά μας στην προαγωγή της ψυχικής υγείας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.1.1 Συναίσθημα

Το συναίσθημα είναι ένας όρος για τον οποίο ψυχολόγοι, κοινωνικοί επιστήμονες και φιλόσοφοι έχουν αναπτύξει έντονη συζήτηση εδώ και πολλά χρόνια. Η ονομασία «συναίσθημα» σχετίζεται ετυμολογικά με τη λέξη «αίσθημα».

Τα συναισθήματα αναγνωρίζονται ως μία από τις βασικές κατηγορίες των διανοητικών λειτουργιών. Φαίνεται να έχουν εξελιχθεί στα θηλαστικά με σκοπό να σηματοδοτούν και να ανταποκρίνονται στις αλλαγές των σχέσεων μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος του (Sternberg & Kaufman, 2011). Επιπλέον, οργανώνουν αρκετές βασικές συμπεριφορικές αντιδράσεις στη σχέση αυτή. Για παράδειγμα, ο φόβος οργανώνει το πάγωμα ή τη φυγή. Τα συναισθήματα είναι επομένως πιο ευέλικτα από τα κίνητρα, αν και όχι τόσο ευέλικτα όσο η γνώση (Sternberg & Kaufman, 2011)

Σύμφωνα με το Γιωτάκο (2019), τα συναισθήματα αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, καθώς είναι παρόντα διαρκώς, μέσα μας, στις εκδηλώσεις μας και στην επικοινωνία. Τα συναισθήματα βοηθούν στον καθορισμό προτεραιοτήτων στις διαπροσωπικές σχέσεις και δένουν τους ανθρώπους σε κοινωνικές ομάδες (Γιωτάκος, 2019).

Ο Gross (2014) περιγράφει το συναίσθημα ως μια εκπληκτική σειρά από απαντήσεις, από την ήπια έως την έντονη, από τη σύντομη έως την παρατεταμένη, από την απλή έως την σύνθετη, και από την προσωπική έως τη δημόσια. Κύρια χαρακτηριστικά των συναισθημάτων είναι α) η εμφάνισή τους όταν ένα άτομο βρίσκεται σε μια κατάσταση την οποία αξιολογεί ως σχετική με έναν συγκεκριμένο ενεργό στόχο (Scherer et al, 2001), και

β) η πολύπλευρη φύση τους που περιλαμβάνει συνδυαστικές αλλαγές στους τομείς της υποκειμενικής εμπειρίας, της συμπεριφοράς και της κεντρικής και περιφερικής φυσιολογίας (Mauss et al., 2005).

1.1.2 Συναισθηματική νοημοσύνη

Από τότε που η «συναισθηματική νοημοσύνη» εμφανίστηκε ως ψυχολογική έννοια, αντιμετωπίστηκε ως μια προσπάθεια να οικοδομηθεί μια θεωρητική γέφυρα μεταξύ της ανθρώπινης συναισθηματικής εμπειρίας και των γνωστικών ικανοτήτων. Κατά τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας, έχουν προκύψει ουσιώδεις διαφορές πάνω στον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, και όσον αφορά στην ορολογία και όσον αφορά στη λειτουργικότητά της.

Πρώτη απόπειρα σύνδεσης της συναισθηματικής ζωής με τη νοημοσύνη έγινε από τον αρχαίο Έλληνα φιλόσοφο Αριστοτέλη στο έργο του «Ηθικά Νικομάχεια», όπου διαφαίνεται η επιρροή της αξίας και της δύναμης των συναισθημάτων στις σκέψεις του κορυφαίου επιστήμονα. Ο Thorndike (1920) πρωτομίλησε για την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, ως ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς τους ανθρώπους και να χειρίζεται με επιτυχία τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Πολλά χρόνια αργότερα, ο Gardner (1983) παρουσίασε την πολλαπλή νοημοσύνη, δηλαδή διαφορετικά είδη νοημοσύνης, μεταξύ των οποίων συμπεριέλαβε τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Ο Gardner μίλησε για επτά «νοημοσύνες» ή ταλέντα ή εξαιρετικά αναπτυγμένες ικανότητες: την προφορική, τη λογικο-μαθηματική, την αισθητική (ζωγράφοι, αρχιτέκτονες κ.λ.π), την κιναισθητική (χορευτές, αθλητές κ.ά.), τη μουσική, τη διαπροσωπική (θεραπευτές, διάσημοι ηγέτες) και την ενδοψυχική, υπό την έννοια της υψη-

λής ενόρασης ή της ικανότητας του ατόμου να ζει τη ζωή του, συντονισμένος με τα πραγματικά του συναισθήματα. Η πρώτη, όμως, ακαδημαϊκή αναφορά στον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» έγινε από έναν Αμερικανό μεταπτυχιακό φοιτητή, τον Leon Payne, ο οποίος χρησιμοποίησε αυτόν τον όρο στη διδακτορική του διατριβή (Payne, 1985).

Ένας από τους πρώτους ορισμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης αφορούσε στην ακριβή εκτίμηση και έκφραση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, την αποτελεσματική ρύθμιση του συναισθήματος στον εαυτό και στους άλλους και τη χρήση των συναισθημάτων για παρακίνηση, σχεδιασμό και επιτυχία στη ζωή (Salovey & Mayer, 1990). Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι Salovey και Mayer (1990) ήταν από τους πρώτους που έδωσαν μια επιστημονική παρουσίαση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης (Emotional Intelligence), εισάγοντας ένα μοντέλο ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τη θεωρία τους, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα είδος νοημοσύνης που έχει αντιστοιχίες με εκείνα τα είδη νοημοσύνης που αναφέρονται σε γνωστικές ικανότητες. Μίλησαν για ενιαία λειτουργία της συναισθηματικής νοημοσύνης η οποία, ωστόσο, περιλαμβάνει διάφορες ικανότητες που οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις, τις οποίες βλέπουν με ιεραρχική σειρά (Mayer et al., 2001): α) *την αντίληψη των συναισθημάτων*, δηλαδή την ικανότητα να διακρίνει κάποιος συναισθήματα σε πρόσωπα και εικόνες, β) *τη συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης*, δηλαδή την ικανότητα να αξιοποιεί κάποιος συναισθηματικές πληροφορίες και να τις κατευθύνει για να ενισχύσει την σκέψη του, γ) *την κατανόηση συναισθημάτων*, δηλαδή η ικανότητα να κατανοεί κάποιος τις σχέσεις, τις μεταβολές από το ένα συναίσθημα στο άλλο, τις γλωσσικές πληροφορίες που αφορούν συναισθήματα και δ) *τη ρύθμιση συναισθημάτων*, δηλαδή την ικανότητα να διαχειρίζεται κάποιος συναισθήματα και συναισθηματικές σχέσεις για την προσωπική και διαπροσωπική του ανάπτυξη (Mayer et al., 2001). Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης οι Mayer,

Caruso & Salovey κατασκεύασαν δύο κλίμακες για την αντικειμενική μέτρηση των τεσσάρων διαστάσεων που περιέγραφε η θεωρία τους. Αρχικά τη Multifactor Emotional Intelligence Scale (*MEIS*), και στη συνέχεια, τη βελτιωμένη Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (*MSCEIS*) (Mayer et al., 2001).

Στη συνέχεια, ο Bar On (1997) πρότεινε ένα μοντέλο προσωπικότητας, καθώς απέδωσε στην συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη ένα σύνολο από χαρακτηριστικά προσωπικότητας, δηλαδή α) ενδοπροσωπικές συναισθηματικές ικανότητες (συναισθηματική αυτεπίγνωση, θετική διεκδικητικότητα, αυτοσεβασμός, εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες, ανεξαρτησία), β) διαπροσωπικές ικανότητες (ενσυναίσθηση, διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική υπευθυνότητα), γ) ικανότητες προσαρμογής (ανοχή στο άγχος, έλεγχος των παρορμήσεων), δ) δεξιότητες διαχείρισης του άγχους (ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, έλεγχος της πραγματικότητας, ευελιξία) και τέλος, ε) τη γενική διάθεση (ευτυχία, αισιοδοξία) που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά αντιμετωπίζει κάποιος τις καθημερινές προκλήσεις (Bar-On, 1997). Ο Bar-On, όντας ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια του Συναισθηματικού Πηλίκου (*EQ*), κατασκεύασε το Emotional Quotient Inventory (*EQ-I*), κλίμακα για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On, 1997, Bar-On & Parker, 2000), ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών με 133 προτάσεις.

Αυτός, όμως που, στη συνέχεια, φαίνεται να έκανε ευρέως γνωστή την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν ο Goleman με το βιβλίο του «Emotional Intelligence» (1995). Ο Goleman παρουσίασε ένα μοντέλο το οποίο βρήκε μεγάλη απήχηση στον επιχειρηματικό κόσμο και μπορεί να θεωρηθεί ως μικτό μοντέλο απόδοσης, καθώς αποδίδει στη συναισθηματική νοημοσύνη ή νοημοσύνη της καρδιάς ικανότητες όπως: Το να μπορείς να βρίσκεις κίνητρα για τον εαυτό σου και να αντέχεις τις απογοητεύσεις, να ελέγχεις την παρόρμηση και να χαλιναγωγείς την ανυπομονησία σου, να ρυθμίζεις σωστά τη διάθεσή σου

και να εμποδίζεις την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητά σου για σκέψη, να έχεις ενσυναίσθηση και ελπίδα (Goleman, 1995).

Επισημαίνει δύο καθοριστικές διαστάσεις στην συναισθηματική νοημοσύνη: *α) την προσωπική ικανότητα* η οποία περιλαμβάνει την αυτογνωσία, τον αυτοέλεγχο και τα κίνητρα συμπεριφοράς και *β) την κοινωνική ικανότητα* η οποία περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες (Goleman, 1998). Σύμφωνα με το Goleman, η ΣΝ ενός ατόμου επηρεάζει και την συναισθηματική του επάρκεια, δηλαδή την ικανότητά του για υψηλή απόδοση σε κάθε του στόχο (Πλατσίδου, 2004). Αξίζει να σημειωθεί ότι για τον Goleman οι καίριες συναισθητικές ικανότητες μπορούν να διδαχθούν και να βελτιωθούν. Σε συνεργασία με τον Richard Boyatzis, ερευνητή στον τομέα της εργασίας, ο Goleman εφηύρε το Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360) (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000), το οποίο, μέσω αναφορών άλλων, αξιολογεί τη συναισθηματική επάρκεια ενός ατόμου, υποδεικνύοντας ποια περιοχή της είναι χαμηλή και πρέπει να αναπτύξει, προκειμένου να είναι περισσότερο αποδοτικό και αποτελεσματικό.

Σε ένα πλαίσιο συνδυαστικού-μικτού μοντέλου, ο Petrides προσέγγισε την συναισθηματική νοημοσύνη διττά: ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα), και ως νοητική ικανότητα (συναισθηματική ευφυΐα), δηλαδή ως έναν συνδυασμό διαθέσεων, συμπεριφοράς και αυτοαντιλήψεων σχετικά με την ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται το συναίσθημα (Petrides & Furnham, 2001). Οι Petrides, Furnham και Frederickson (2004, 2007a), κατέληξαν σε 15 όψεις-εκφάνσεις (facets) κοινές ανάμεσα σε μοντέλα που προσεγγίζουν τη ΣΝ ως νοητική ικανότητα και σε μοντέλα που την προσεγγίζουν ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας. Αυτές τις εκφάνσεις τις οργάνωσαν κάτω από τέσσερις παράγοντες (factors): α) ευημερία, β) αυτοέλεγχος, γ) συναισθηματικότητα και δ) κοινωνικότητα. Προκειμένου να μετρήσουν

τις επιμέρους όψεις κάθε παράγοντα δημιούργησαν ένα εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας, το Trait Emotional Intelligence Questionnaire (*TEIQue*) (Petridis et al., 2007b).

1.2 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ

1.2.1 Ορισμός της συναισθηματικής ρύθμισης

Είναι γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια τον επιστημονικό κόσμο. Όπως ήδη αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, διάφορα εναλλακτικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης αναπτύχθηκαν όλο αυτό το διάστημα. Τα μοντέλα ικανότητας υποστηρίζουν ότι η ΣΝ αφορά στις γνωστικές ικανότητες των ατόμων να επεξεργάζονται τις διαθέσιμες συναισθηματικές πληροφορίες (Mayer & Salovey, 1990), ενώ τα μικτά μοντέλα ερμηνεύουν τη ΣΝ ως ένα συνδυασμό από -μη γνωστικές-, συναισθηματικές και κοινωνικές, δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες προσαρμογής στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Bar-On, 1997) και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2001) που όλα μαζί μπορούν συμβάλουν στην ερμηνεία και πρόβλεψη της απόδοσης ενός ατόμου σε κάθε πεδίο δραστηριοποίησής του (Goleman, 1995, 1998).

Παρόλη, όμως, τη διαφορετική θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της ΣΝ τόσο όσον αφορά στον ορισμό της, όσο και στα εργαλεία αξιολόγησης των διαφορών της από άτομο σε άτομο, όλοι οι επιστήμονες συγκλίνουν και αναδεικνύουν την ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος (managing emotion) ως πολύ σημαντικό επιμέρους χαρακτηριστικό της ΣΝ. Οι Mayer και οι συνεργάτες του (2001) την ορίζουν ως *στοχαστική ικανότητα να διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματα και τις σχέσεις του προς την προσωπική και διαπροσωπική του εξέλιξη* (Mayer et al., 2001). Ο Bar On μιλά για *ένα σύνολο ικανοτήτων (ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών), δεξιοτήτων προσαρμογής και διαχείρισης του άγχους προκειμένου κανείς να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις* (Bar-On, 1997). Ο Goleman βλέπει τη ρύθμιση συναισθήματος ως *προσωπική ικανότητα*, δηλαδή ως

αυτό-ρύθμιση (ικανότητα αυτοελέγχου διασπαστικών παρορμήσεων, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα στις αλλαγές, πρωτοβουλία), αλλά και ως *κοινωνική δεξιότητα*, δηλαδή ως δεξιότητα να προκαλεί κανείς επιθυμητές συμπεριφορές στους άλλους (επιρροή στους άλλους, καθαρή επικοινωνία, διαχείριση συγκρούσεων, ηγετική ικανότητα, καταλύτης αλλαγών, δημιουργία δεσμών, συνεργασία και ομαδική ικανότητα) (Goleman, 1998, 26-27). Τέλος, οι Petridis κ.ά. προσδιορίζουν τη ρύθμιση συναισθήματος (του ιδίου) ως ξεχωριστή όψη-έκφραση (facet), η οποία, μαζί με τη διαχείριση του άγχους και τον έλεγχο των παρορμήσεων, συγκροτούν το γενικότερο παράγοντα του *αυτό-ελέγχου* (factor), δηλαδή της ικανότητας του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του, τη συμπεριφορά και τις επιθυμίες του, που αποτελεί έναν από τους τέσσερις παράγοντες της ΣΝ (Petrides & Furnham, 2001). Παράλληλα, ορίζουν τη διαχείριση συναισθήματος (των άλλων) ως μια επιμέρους όψη (facet) του παράγοντα της *κοινωνικότητας*. (Petrides κ.ά., 2016).

1.2.2 Το μοντέλο συναισθηματικής ρύθμισης του Gross

Το επικρατέστερο μοντέλο σχετικά με τη ρύθμιση του συναισθήματος είναι το μοντέλο της Γνωστικής Ρύθμισης των Συναισθημάτων (Cognitive Emotion Regulation - CER) του James Gross. Ο Gross ορίζει ως «ρύθμιση συναισθήματος» (Emotion Regulation) το σύνολο των διαδικασιών με τις οποίες τα άτομα επηρεάζουν τα συναισθήματα που βιώνουν, το χρόνο που τα βιώνουν, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο τα αντιλαμβάνονται και τα εκφράζουν (Gross, 1998). Επειδή τα συναισθήματα είναι πολυσύνθετες διαδικασίες που ξεδιπλώνονται με την πάροδο του χρόνου, η ρύθμιση συναισθημάτων περιλαμβάνει αλλαγές στη «δυναμική των συναισθημάτων» (Thompson, 1990) ή την καθυστέρηση, τον χρόνο εμφάνισης, την ένταση, τη διάρκεια και τη διαφορά στις συμπεριφορικές, βιωματικές και φυσιολογικές αποκρίσεις.

Ένας τρόπος να συλλάβει κανείς αυτή τη «δυναμική των συναισθημάτων» είναι η χρήση του μοντέλου διαδικασίας του Gross (2015) στο οποίο ενώνει χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις του συναισθήματος: Κατάσταση – Προσοχή – Εκτίμηση – Απόκριση. Η αλληλουχία αυτή ξεκινά για ένα άτομο με μια σχετική ψυχολογικά κατάσταση. Αυτή η κατάσταση μπορεί να οριστεί από το άτομο με αναφορά είτε σε χαρακτηριστικά του εξωτερικού περιβάλλοντος, είτε στην ενεργοποίηση εσωτερικών αναπαραστάσεων. Είτε εξωτερικές, είτε εσωτερικές οι καταστάσεις αξιολογούνται από το άτομο οδηγώντας το σε εκτιμήσεις με βάση το τι σημαίνει η κάθε κατάσταση κάτω από το πρίσμα των ενεργών στόχων του. Οι συναισθηματικές αυτές αποκρίσεις που πηγάζουν από τις εξελισσόμενες αξιολογήσεις του, με τη σειρά τους, προκαλούν αλλαγές στα βιωματικά, συμπεριφορικά και νευρο-βιολογικά συστήματα αντιδράσεων του ατόμου.

Έτσι, ο Gross και οι συνεργάτες του (2011) επισήμαναν πόσο σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση του συναισθήματος έχει η ενεργοποίηση ενός στόχου, συνειδητού ή ασυνείδητου, που επηρεάζει την πορεία του συναισθήματος (Gross, Sheppes, & Urry, 2011). Μερικές φορές ο στόχος αυτός μπορεί να είναι και ο τελικός επιθυμητός στόχος και άλλες μπορεί απλώς να είναι το μέσο για την επίτευξη κάποιου άλλου επιδιωκόμενου στόχου (Gross, 2015).

Ο Gross διαχωρίζει τη διαδικασία, μιλώντας για εσωτερική ρύθμιση συναισθήματος, όταν κάποιος ενδιαφέρεται να ρυθμίσει τα δικά του συναισθήματα, και εξωτερική, όταν επιδιώκει να ρυθμίσει κάποιου άλλου ατόμου τα συναισθήματα (Gross, 2014). Οι άνθρωποι κινητοποιούνται για να μειώσουν τις αρνητικές καταστάσεις και να αυξήσουν τις θετικές (Larsen, 2000). Ωστόσο, μπορεί κανείς να προσπαθήσει να κατευνάσει ένα θετικό συναίσθημα, όπως το να φανεί ήρεμος μετά από μία σημαντική νίκη (Kalokerinos, Greenaway, Pedder, & Margetts, 2014) ή να αυξήσει το θυμό του στην προσπάθειά του να εισπράξει

από κάποιον πληρωμές για χρέη (Sutton, 1991). Αυτή η «αντι-ηδονική» ρύθμιση συναισθήματος μπορεί να υποκινείται από ευρύτερες πολιτιστικές επιταγές σχετικά με τα συναισθήματα που πρέπει να εμφανίζει κανείς (Szcurek et al, 2012) ή να αισθάνεται (Mesquita et al, 2014) σε συγκεκριμένα πλαίσια. Έτσι, μπορεί ένα άτομο να αλλάζει την ένταση ενός συναισθήματος (Smith & Kleinman, 1989), ενισχύοντας ή μειώνοντας την συναισθηματική εμπειρία ή συμπεριφορά, τη διάρκεια του (Gable et al, 2004), αυξάνοντας ή μειώνοντας το χρόνο που διαρκεί το συναίσθημα, και τέλος, την ποιότητα της συναισθητικής απόκρισης (Samson & Gross, 2012). Για να επιτύχουν τους παραπάνω στόχους τα άτομα χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος.

Ο Gross, προκειμένου να μελετήσει αυτές τις στρατηγικές, εισήγαγε ένα εξελικτικό μοντέλο για τη ρύθμιση του συναισθήματος (Gross, 2002). Χώρισε τις στρατηγικές σε δύο ομάδες, σε αυτές που προηγούνται της συναισθηματικής απόκρισης (*antecedent-focused emotion regulation strategies*) και σε αυτές που εστιάζουν στην ίδια την απόκριση (*response-focused emotion regulation strategies*). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διάκρισης των στρατηγικών εντόπισε τέσσερα στάδια κατά τη συναισθηματική παραγωγική διαδικασία: 1) η επιλογή της κατάστασης, που αναφέρεται στις ενέργειες ενός ατόμου να αναζητήσει καταστάσεις που θα αποτελέσουν την αφορμή για επιθυμητά (ή ανεπιθύμητα) συναισθήματα 2) η τροποποίηση της κατάστασης, που αφορά στις ενέργειες που κάνει κάποιος για να τροποποιήσει μια κατάσταση, προκειμένου να αλλάξει τον συναισθηματικό της αντίκτυπο, 3) η ανάπτυξη προσοχής, δηλαδή ο επιλεκτικός εστιασμός της προσοχής κάποιου με στόχο να επηρεάσει στη συναισθηματική του απόκριση, 4) η γνωστική αλλαγή, κατά την οποία το άτομο τροποποιεί την εκτίμησή του για την κατάσταση (είτε εξωτερική, είτε εσωτερική) έτσι ώστε να αλλάξει και τον συναισθηματικό της αντίκτυπο και τέλος, 5) η διαμόρφωση

απόκρισης, που αναφέρεται στην άμεση επίδραση στην εμπειρική, συμπεριφορική ή ψυχολογική αντίδραση, αφού έχει αναπτυχθεί το συναίσθημα (Gross, 2015).

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). Η πρώτη, η γνωστική επανεκτίμηση, εντάσσεται στην ομάδα στρατηγικών που προηγούνται της συναισθηματικής απόκρισης (*antecedent-focused emotion regulation strategies*), ενώ η δεύτερη, η εκφραστική καταστολή ανήκει στην ομάδα των στρατηγικών που εστιάζουν στην ίδια την απόκριση (*response-focused emotion regulation strategies*).

Εμπειρικές μελέτες αποκαλύπτουν διαφορετικές επιπτώσεις αυτών των δύο τύπων στρατηγικών στο συναίσθημα, στην ευεξία και στις κοινωνικές σχέσεις. Συγκεκριμένα, η γνωστική επανεκτίμηση αποδεικνύεται συχνά πιο αποτελεσματική από την εκφραστική καταστολή (Gross, 2002). Σε έρευνες των Gross & John (2003) σε προπτυχιακούς φοιτητές τα ευρήματα έδειξαν ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν τη γνωστική επανεκτίμηση βιώνουν και εκφράζουν περισσότερα θετικά συναισθήματα και λιγότερα αρνητικά, έχουν λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης και δηλώνουν ικανοποιημένα από τη ζωή τους. Αντιθέτως, άτομα που καταστέλλουν το συναίσθημα βιώνουν και μοιράζονται λιγότερα θετικά συναισθήματα και βιώνουν περισσότερα αρνητικά, αποφεύγουν τα πραγματικά τους συναισθήματα, δεν είναι ξεκάθαρα για το πώς νιώθουν και σκέφτονται συνεχώς αρνητικές καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος (Gross & John, 2003). Η χρήση της γνωστικής επανεκτίμησης σχετίζεται με καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ η πρακτική της καταστολής συνοδεύεται από έλλειψη κοντινών σχέσεων. Η γνωστική επαναξιολόγηση μειώνει την εμπειρία των συ-

ναισθημάτων και την έκφραση συμπεριφοράς και δεν έχει καμία επίδραση στη μνήμη. Αντίθετα, η καταστολή μειώνει την έκφραση συμπεριφοράς, αλλά δεν καταφέρνει να μειώσει την εμπειρία των συναισθημάτων και στην πραγματικότητα βλάπτει τη μνήμη (Gross, 2002). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν απόλυτα και με ευρήματα της έρευνας των Mauss, Cook, Cheng, & Gross, (2007) τα οποία έδειξαν ότι, σε σύγκριση με τα άτομα που χρησιμοποιούν την εκφραστική καταστολή, αυτά που χρησιμοποιούσαν τη γνωστική επανεκτίμηση είχαν πιο προσαρμοστικό προφίλ εμπειρίας συναισθημάτων και καρδιαγγειακής ανταπόκρισης. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η στρατηγική της γνωστικής επανεκτίμησης επιτυγχάνει τη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων, ακόμη και στο πλαίσιο ενός ισχυρού αρνητικού συναισθήματος όπως ο θυμός. Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις οδηγούν στο συμπέρασμα πως η γνωστική επανεκτίμηση αποτελεί μια προσαρμοστική στρατηγική ρύθμισης συναισθήματος, ενώ η εκφραστική καταστολή είναι μη προσαρμοστική στρατηγική.

Ωστόσο, αυτό το εξελικτικό μοντέλο του Gross έχει επικριθεί ως πολύ γραμμικό και ότι μάλλον αγνοεί το ευρύτερο πλαίσιο των συναισθηματικών εμπειριών (Guendelman et al., 2017). Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι τα ερεθίσματα μπορούν να πυροδοτήσουν συναισθήματα χωρίς γνωστική επανεκτίμηση, ανατρέποντας έτσι τη γραμμικότητα του εξελικτικού μοντέλου (Neumann et al, 2003). Έτσι, αντί να είναι αυτή η γραμμική διαδικασία που επικεντρώνεται σε ένα ενιαίο επαναληπτικό σύνολο εντολών ανατροφοδότησης, φαίνεται ότι η εξωτερική κατάσταση, η εσωτερική κατάσταση και η απόκριση συνδέονται μέσω πολύπλοκων αμφίδρομων σχέσεων (Okon-Singer et al., 2015). Ως εκ τούτου, εκτός από το μοντέλο του Gross, έχουν προταθεί και άλλα μοντέλα και κατηγοριοποιήσεις για τη συναισθηματική ρύθμιση.

Μια εναλλακτική κατηγοριοποίηση που βασίστηκε στο πλαίσιο που παρέχεται από το μοντέλο του Gross είναι η ομαδοποίηση των στρατηγικών σε «υγιείς/προσαρμοστικές» σε αντιδιαστολή με τις «ανθυγιεινές/δυσπροσαρμοστικές». Σύμφωνα με αυτήν την κατηγοριοποίηση, στρατηγικές όπως η επανεκτίμηση, η επίλυση προβλημάτων και η αποδοχή είναι προσαρμοστικές, ενώ στρατηγικές όπως η αποφυγή, ο μηρυκασμός και η καταστολή είναι δυσπροσαρμοστικές (Aldao et al., 2010).

Μια άλλη κατηγοριοποίηση που έχει προταθεί είναι το πλαίσιο διπλής διαδικασίας, το οποίο χωρίζει τις στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης σε «συνειδητές/εκούσιες» και σε «μη συνειδητές/ακούσιες» (Gyurak et al., 2011) Παραδείγματα συνειδητών στρατηγικών περιλαμβάνουν την επανεκτίμηση, την απόσπαση προσοχής και την καταστολή, ενώ τα παραδείγματα των μη συνειδητών στρατηγικών περιλαμβάνουν την προσαρμογή και τη συνήθεια στη χρήση ορισμένων ακούσιων στρατηγικών.

Τέλος, μια κατηγοριοποίηση προτεινόμενη από τον Kooze (2009) βασίζεται στους στόχους και στις λειτουργίες. Η ρύθμιση των συναισθημάτων περιλαμβάνει χειρισμό συγκεκριμένης συναισθηματικής απόκρισης (όπως χαλάρωση κάποιου που αισθάνεται άγχος ή ενεργοποίηση κάποιου που αισθάνεται απελπισμένος). Έτσι, το μοντέλο του Kooze προτείνει ότι το συναίσθημα (ή το σύστημα παραγωγής συναισθημάτων) που αποτελεί τον στόχο της στρατηγικής είναι ψηλά στην ιεράρχηση για την ταξινόμηση των διαφόρων στρατηγικών. Ο Kooze διακρίνει τρεις κατηγορίες: α) προσοχής (περιλαμβάνει στρατηγικές όπως η απόσπαση προσοχής ή η καταστολή συναισθήματος), β) γνώσης (όπως η γνωστική επανεκτίμηση) και γ) σωματικής έκφρασης (όπως η εκτόνωση ή η ψυχολογική συναισθηματική ρύθμιση). Ωστόσο, ο Kooze αναγνωρίζει ότι αυτές οι κατηγορίες μπορούν να είναι διαπερατές και εμφανίζονται σε συνδυασμό η μία με την άλλη.

Τέλος, ο Gross (2015), προσπαθώντας να απαντήσει στα ερωτήματα τι είναι αυτό που κατευθύνει στην υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος και γιατί κάποιοι άνθρωποι ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με επιτυχία ενώ άλλοι αποτυγχάνουν να τα διαχειριστούν όπως θα έπρεπε, παρουσίασε το μοντέλο εκτεταμένης εξέλιξης της συναισθηματικής ρύθμισης. Το μοντέλο εκτεταμένης εξέλιξης διακρίνει τρία στάδια ρύθμισης των συναισθημάτων: (α) αναγνώριση (που συνεπάγεται τη λήψη απόφασης για τη ρύθμιση), (β) επιλογή (που συνεπάγεται την απόφαση ποια στρατηγική θα επιλεγεί) και (γ) εφαρμογή (που συνεπάγεται την εφαρμογή μιας τακτικής) . Αυτά τα τρία στάδια ρύθμισης των συναισθημάτων εκτείνονται με την πάροδο του χρόνου και συνδέονται λειτουργικά. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η ρύθμιση συναισθήματος μπορεί να συλληφθεί ως ένα από τα διάφορα αλληλοεπιδρώντα συστήματα αποτίμησης του κόσμου (εξωτερικού και εσωτερικού) ενός ανθρώπου, κάποια από τα οποία είναι στιγμιαία συναισθήματα και άλλα από αυτά επιδιώκουν να επηρεάσουν την εξελισσόμενη συναισθηματική απόκριση (Gross, 2015).

1.2.3 Συναισθηματική ρύθμιση στους εκπαιδευτικούς

Τα συναισθήματα είναι πανταχού παρόντα στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Zembylas (2005): «το συναίσθημα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τις ζωές των εκπαιδευτικών» (σ. 468).

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν πολλές εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που περιλαμβάνουν 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). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Sutton (2005)

οι δάσκαλοι ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, επειδή πιστεύουν ότι αυτό τους κάνει πιο αποτελεσματικούς στη διαχείριση, την πειθαρχία και τις σχέσεις τους με τους μαθητές. Επιπλέον, νιώθουν πολύ πιο σίγουροι στο να μεταδίδουν τα θετικά τους συναισθήματα παρά να μειώνουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων, που μπορεί να περιλαμβάνουν προληπτικές και αντιδραστικές μεθόδους (Sutton et al., 2009). Όσον αφορά στην ψυχική τους υγεία, ο Chang (2013) αναφέρει ότι οι δάσκαλοι που ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους μέσω της αποφυγής (π.χ. καταστολή του συναισθήματος ή απεμπλοκή από στρεσογόνες καταστάσεις) δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα των Taxer & Frenzel (2015), τα οποία αποκαλύπτουν ότι εκπαιδευτικοί που συχνά προσποιούνται θετικά και αρνητικά συναισθήματα παρουσιάζουν φτωχή σωματική υγεία και είναι συναισθηματικά εξουθενωμένοι. Επιπλέον, η συχνή απόκρυψη αρνητικών συναισθημάτων βρέθηκε να συσχετίζεται με κακή πνευματική και σωματική υγεία και συναισθηματική εξουθένωση (Taxer & Frenzel, 2015). Όσον αφορά σε αποτελέσματα στην παρακίνηση των μαθητών, σύμφωνα με τους Becker et al. (2014), τα συναισθήματα που αντιλαμβάνονται ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί και η συμπεριφορά τους κατά τη διδασκαλία προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό τα συναισθήματα των μαθητών. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι τα συναισθήματα των δασκάλων είναι το ίδιο σημαντικά για τα συναισθήματα των μαθητών τους όσο είναι και η συμπεριφορά τους στην τάξη (Becker et al., 2014).

Αρκετοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούν συχνά κάποιο επίπεδο ελέγχου των συναισθημάτων τους μέσω της ρύθμισης συναισθημάτων όπως έχει οριστεί από τον Gross (1999). Οι στόχοι τους όμως, κάθε φορά, μπορεί να είναι διαφορετικοί. Κάποιες φορές, πέρα από ουσιαστικοί, μπορεί να είναι απλά ηδονικοί, δηλαδή να χρησιμοποιούν την ρύθμιση συναισθήματος όχι για λόγους χρησιμότητας, αλλά περισσότερο για χάρη

τού να βιωθεί ένα συναίσθημα στην τάξη ή για να μειωθεί το βίωμα ή η έκφραση ενός αρνητικού συναισθήματος, π.χ. ρυθμίζουν το θυμό τους, γιατί συχνά είναι δυσάρεστο να νιώθει κανείς θυμό (Taxer & Gross, 2018). Ή μπορεί οι εκπαιδευτικοί να έχουν έναν οργανικό στόχο (Sutton, 2004), δηλαδή να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους ώστε να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους αποτελεσματικότητα και/ή να συμμορφωθούν με την ιδανική συναισθηματική εικόνα του δασκάλου. Αυτό συμβαίνει επειδή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα θετικά συναισθήματα ως προώθηση της εκπαιδευτικής τους αποτελεσματικότητας και τα αρνητικά ως παρεμπόδιση της (Sutton et al., 2009). Επίσης, μπορεί ο στόχος τους να αφορά εσωτερική ή/και εξωτερική λειτουργία. Δηλαδή, προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα άριστο συναισθηματικό κλίμα, μπορεί να χρησιμοποιούν την εσωτερική ρύθμιση (να ρυθμίζουν τα δικά τους συναισθήματα) ή την εξωτερική ρύθμιση (να ρυθμίζουν τα συναισθήματα των μαθητών τους) (Taxer & Gross, 2018). Σε άλλες περιπτώσεις, μία ενέργεια ρύθμισης συναισθήματος θα μπορούσε ταυτόχρονα να εξυπηρετεί και τις δύο αυτές λειτουργίες συναισθηματικής ρύθμισης. Π.χ. να ανακατευθύνει ένας εκπαιδευτικός την προσοχή ενός ενοχλητικού μαθητή σε μια πιο ενδιαφέρουσα πτυχή της εργασίας, για να μειώσει την πλήξη του μαθητή που σχετίζεται με την εργασία, αλλά και για να αποτρέψει τον εαυτό του από το να εκδηλώσει ο ίδιος άσχημη συμπεριφορά απέναντι στο μαθητή. Κάποιες φορές, η ρύθμιση συναισθήματος του εκπαιδευτικού μπορεί μόνο να έχει ως στόχο τα συναισθήματα των μαθητών του. Π.χ. να διδάσκει με ψυχαγωγικό και ενθουσιώδη τρόπο ώστε να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών του για το μαθησιακό υλικό. Ή ο θυμός ενός εκπαιδευτή να μπορεί να βελτιώσει την απόδοση των μαθητών (van Doorn et al., 2014). Εδώ μπορεί να εντάσσονται και περιπτώσεις όπου εκπαιδευτικοί ρυθμίζουν τα συναισθήματα των μαθητών τους, γιατί θέλουν οι μαθητές τους να βιώσουν περισσότερο θετικά παρά αρνητικά συναισθήματα, δηλαδή μπορεί να έχουν έναν ηδονικό στόχο για τη ρύθμιση των

συναισθημάτων των μαθητών τους (Taxer & Gross, 2018). Επίσης, οι στόχοι τους μπορεί να αφορούν την μείωση αντί την αύξηση συναισθήματος (Netzer et al., 2015). Δηλαδή, αντί να ρυθμίζουν προς τα πάνω τα θετικά συναισθήματα, όπως τη χαρά, και να ρυθμίζουν προς τα κάτω αρνητικά συναισθήματα, όπως το θυμό (Sutton, 2004· Sutton et al., 2009), μπορεί να επιδιώκουν και το αντίστροφο, δηλαδή την προς τα κάτω ρύθμιση των θετικών συναισθημάτων και την προς τα πάνω ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων (Netzer et al., 2015). Π.χ. ένας δάσκαλος μπορεί να θέλει να αυξήσει τα αισθήματα ενοχής ενός μαθητή για την πρόσφατη κακή συμπεριφορά του για να τον αποθαρρύνει να επαναλάβει τη συμπεριφορά του στο μέλλον (Netzer et al., 2015). Τέλος, ο στόχος τους μπορεί να είναι η αλλαγή όχι μόνο της έντασης ενός συναισθήματος, αλλά και της ποιότητάς του (Taxer & Gross, 2018). Π.χ. προσπαθώντας ο εκπαιδευτικός να πειθαρχήσει τους μαθητές του πάνω σε ένα σχόλιο που είναι εις βάρος ενός μαθητή και το οποίο μπορεί και ο ίδιος να βρίσκει αστείο, καμουφλάρει την διασκέδασή τους με θυμό.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι, σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα των Taxer & Gross (2018), οι προτεινόμενες από το εξελικτικό μοντέλο του Gross (Gross, 2015) στρατηγικές, δηλαδή:

α) η επιλογή της κατάστασης, όταν οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν το μάθημά τους σε μια προσπάθεια να αποφύγουν ή να ενισχύσουν συγκεκριμένα συναισθήματα ή όταν κατασκευάζουν καταστάσεις μέσα στην τάξη που θα μειώσουν την πιθανότητα εμφάνισης κακής μαθητικής συμπεριφοράς,

β) η τροποποίηση της κατάστασης, όταν οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν συναισθηματικές εμπειρίες και επιλέγουν μια κατάσταση βασισμένοι σε αυτή την προσμονή ή όταν προσπαθούν να αλλάξουν πτυχές μιας κατάστασης που πυροδοτεί ανεπιθύμητα συναισθήματα,

γ) η ανάπτυξη προσοχής, όταν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται σε θετικές σκέψεις πριν το μάθημα για να βελτιώσουν τα συναισθήματά τους ή για να αγνοήσουν την κακή συμπεριφορά μαθητών μέσα σε αυτό (Sutton, 2004),

δ) η γνωστική αλλαγή, σε περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την επαναξιολόγηση για να ερμηνεύσουν εκ νέου την σχετικότητα της κακής μαθητικής συμπεριφοράς (Sutton, 2004), και,

ε) η διαμόρφωση της απόκρισης, με εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι καταστέλλουν, προσποιούνται ή συγκαλύπτουν τα συναισθήματά τους, αλλά και παίρνοντας βαθιές αναπνοές και κάνοντας ασκήσεις προκειμένου να τροποποιήσουν τα συναισθήματά τους (Taxer & Gross, 2018).

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν στη φαρέτρα τους μια ποικιλία από στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης και κάθε είδος στρατηγικής μπορεί να εφαρμοστεί στην σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, τις περισσότερες φορές φαίνεται να χρησιμοποιούν την στρατηγική της διαμόρφωσης απόκρισης, με την εκφραστική καταστολή ως την πιο κοινή τακτική (Taxer & Gross, 2018). Πολύ συχνά η χρήση αυτών των στρατηγικών σχετίζεται με την κακή διαγωγή των μαθητών, η οποία πυροδοτεί αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς (Frenzel, 2014). Ωστόσο, σε αρκετές, περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν όχι έναν, αλλά πολλαπλούς τρόπους συναισθηματικής ρύθμισης. Ως πιο συχνή στρατηγική σε συνδυασμό με άλλες, οι Taxer & Gross (2018) εντόπισαν την απόσπαση προσοχής. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ότι προσπαθούν να αποσπάσουν την προσοχή είτε των ίδιων είτε των μαθητών τους από τα ερεθίσματα που προκαλούν το συναίσθημα και στη συνέχεια χρησιμοποιούν άλλες στρατηγικές για να ρυθμίσουν τα συναισθήματα αυτά. Αυτή η τακτική αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη στις καταστάσεις που προκαλούν έντονη συναισθηματική απόκριση (Sheppes et al., 2011).

Από τις παραπάνω παρατηρήσεις καταδεικνύεται πόσο σημαντικό ρόλο κατέχουν οι δεξιότητες ρύθμισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών στην ευημερία εκπαιδευτικών και μαθητών. Ποσοτικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που καταπιέζουν τα συναισθήματά τους είναι συναισθηματικά πιο κουρασμένοι από αυτούς που επανεκτιμούν τις καταστάσεις (Chang, 2013 · Tsouloupas, 2011). Όσον αφορά στους μαθητές, όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τη γνωστική επανεκτίμηση, έχουν μια πιο συμπονετική απόκριση 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 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 οι συνομήλικοί τους δείχνουν χαμηλά επίπεδα κοινωνικής συμπεριφοράς. (Braun et al., 2020).

1.3 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗ

1.3.1 Δημιουργικότητα και καλλιτεχνικές δραστηριότητες

Ο ορισμός της δημιουργικότητας είναι πολύπλοκος, αλλά ο τυπικός ορισμός προϋποθέτει δύο κριτήρια: πρωτοτυπία και χρησιμότητα (Runco & Jaeger, 2012). Η δημιουργικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, γνωστική διαδικασία ή προϊόν (Rhodes, 1961). Η δημιουργικότητα ως γνωστική διαδικασία περιλαμβάνει τη γνωστική ευελιξία (όπως τη χρήση πολλαπλών διαφορετικών προοπτικών), το διαχωρισμό ενός συνόλου (όπως τη δημιουργία ιδεών σε κατηγορίες που δεν είναι συνηθισμένες) και τη γνωστική αναδιάρθρωση, και επιτυγχάνεται καλύτερα μέσω της επιμονής και της υπομονής (De Dreu et al., 2012).

Ειδικότερα, όταν μιλάμε για καλλιτεχνικές δημιουργικές δραστηριότητες αναφερόμαστε σε αξιοσημείωτα δημιουργικά επιτεύγματα κάποιων λίγων εκλεκτών (Big C) ή σε ενασχολήσεις με καθημερινές καλλιτεχνικές δραστηριότητες (little c) (John-Steiner, 2015). Αυτές οι «little c» δραστηριότητες μπορεί να χωρίζονται σε διαφορετικούς τύπους: εφαρμοσμένες τέχνες (τραγούδι, χορός και ηθοποιία), οπτικές τέχνες, σχέδιο και κατασκευές (ράψιμο, ζωγραφική και ξύλινες κατασκευές), λογοτεχνία (διάβασμα και δημιουργική γραφή), σύγχρονη ψηφιακή και ηλεκτρονική τέχνη (φωτογραφία, κινηματογράφηση και ψηφιακό σχέδιο) και κοινωνικά και πολιτιστικά φεστιβάλ, εκθέσεις και εκδηλώσεις (Davies κ.ά., 2012).

1.3.2 Καλλιτεχνικές δραστηριότητες και συναισθηματική ρύθμιση

Πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει τη σύνδεση μεταξύ των δημιουργικών διεργασιών, των διαθέσεων και των συναισθημάτων, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι διαφορετικές διαθέσεις μπορεί να έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στη δημιουργικότητα. Εάν αυτές οι καταστάσεις διάθεσης έχουν θετικό τόνο (όπως το αίσθημα χαράς ή ευτυχίας), τότε οδηγούν σε ενισχυμένη γνωστική ευελιξία και επακόλουθη δημιουργική ευχέρεια και πρωτοτυπία (Conner & Silvia, 2015). Εάν, όμως, είναι αρνητικές στον τόνο και απενεργοποιητικές (όπως η λύπη), τότε δε συσχετίζονται με τη δημιουργικότητα, ενώ όταν είναι αρνητικές αλλά ενεργοποιητικές (όπως ο φόβος και το άγχος) οδηγούν σε χαμηλότερη δημιουργική ευχέρεια και πρωτοτυπία, ειδικά όταν εξετάζονται ως γνωστικές διεργασίες (Baas et al., 2008)

Όμως, εκτός από ευρήματα που αφορούν την επιρροή του συναισθήματος στη δημιουργικότητα, μελέτες αποδεικνύουν και το αντίστροφο: την επίδραση των δημιουργικών καλλιτεχνικών διαδικασιών στα συναισθήματα και τη ρύθμιση των συναισθημάτων. Η επιστημονική γνώση που αποδεικνύει τον ευεργετικό αυτό ρόλο των δημιουργικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στην συναισθηματική υγεία προκύπτει κυρίως από ερευνητικά δεδομένα πάνω στις θεραπείες τέχνης (art therapies) στον τομέα της υγείας. Αρκετές μελέτες αφορούν την ογκολογία (Boehm et al., 2014 · Bradt et al, 2016), άλλες την ψυχιατρική (Crawford κ.ά., 2012· Montag κ.ά., 2014) και πολλές την θεραπεία παιδιών (Geretsegger et al., 2014). Έτσι, οι δημιουργικές δραστηριότητες χρησιμοποιούνται ως κύρια τακτική στην θεραπεία τέχνης (Malchiodi, 2003), στην ψυχοθεραπεία (Greenberg & Watson, 2006), και στη συμβουλευτική (Gladding, 2011), όχι μόνο επειδή εξυπηρετούν μια άλλη γλώσσα, αλλά και λόγω της εγγενούς τους ικανότητας να βοηθήσουν ανθρώπους όλων των ηλικιών να εξερευνήσουν συναισθήματα και πεποιθήσεις, να μειώσουν το άγχος, να επιλύσουν προβλήματα και συγκρούσεις και να ενισχύσουν την αίσθηση ευεξίας τους (Malchiodi, 2003).

Τα τελευταία χρόνια και στον τομέα της εκπαίδευσης υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για το ρόλο καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στην ενίσχυση της ρύθμισης συναισθήματος. Για παράδειγμα, σε μελέτες παιδιών, οι δημιουργικές γνωστικές διεργασίες έχουν συσχετιστεί με την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων (Incevic & Brackett, 2015). Αλλά και σε ενήλικες, οι δημιουργικές δραστηριότητες που προκαλούν αυτές τις δημιουργικές γνωστικές διαδικασίες έχει επίσης βρεθεί ότι ρυθμίζουν τα συναισθήματα (Dalebroux et al., 2008· Thoma et al., 2012).

Σε αυτό στο σημείο, αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στον τομέα της ψυχοθεραπείας, όπου οι θεραπείες δημιουργικών τεχνών είναι ένας γενικός όρος που καλύπτει διάφορους τομείς: Θεραπεία Τέχνης, Δραματοθεραπεία, Χοροθεραπεία, Μουσικοθεραπεία και Ποίηση/Βιβλιοθεραπεία (Orkibi, 2020). Η Θεραπεία Τέχνης χρησιμοποιεί ένα φάσμα διαστάσεων και τρισδιάστατων δομημένων και μη δομημένων μέσων οπτικής τέχνης (π.χ. μολύβια, χρώματα, κιμωλία, κραγιόνια, άχρηστα αντικείμενα, πηλό, υφάσματα κ.λπ.) για να διευκολύνει τη μη λεκτική και λεκτική αυτοέκφραση και τον προβληματισμό μέσω της δημιουργίας τέχνης και του έργου που προκύπτει. Η Χοροθεραπεία χρησιμοποιεί τον χορό και την κίνηση ως τρόπο και μέσο θεραπείας με στόχο την προώθηση της σωματικής, συναισθηματικής, γνωστικής, κοινωνικής και πνευματικής ολοκλήρωσης των ατόμων και βασίζεται στην προϋπόθεση της διασύνδεσης σώματος και νου. Η Δραματοθεραπεία εμπίπτει στην ίδια κατηγορία με το Ψυχόδραμα. Η Δραματοθεραπεία περιλαμβάνει τη σκόπιμη χρήση θεατρικών μέσων και θεατρικών διαδικασιών όπως την ενσάρκωση, τη δραματική προβολή, τον αυτοσχεδιασμό, το παιχνίδι ρόλων και την παράσταση, για τη διευκόλυνση της φυσιολογικής, ψυχολογικής και κοινωνικής αλλαγής. Το Ψυχόδραμα χρησιμοποιεί καθοδηγούμενο παιχνίδι ρόλων και συγκεκριμένες τεχνικές για να διερευνήσει προσωπικά και διαπροσωπικά προβλήματα και πιθανές λύσεις των ατόμων. Ενώ και οι δύο λειτουργούν σε

μια δραματική πραγματικότητα, στη δραματοθεραπεία η ιστορία και οι χαρακτήρες είναι ως επί το πλείστον φανταστικοί, συμβολικοί και βασισμένοι στη φαντασία, ενώ στο ψυχοδραμα βασίζονται κυρίως στην πραγματικότητα. Η Μουσικοθεραπεία χρησιμοποιεί τη μουσική και τις ιδιότητές της (π.χ. μελωδία, ρυθμό, δυναμική, ύψος), καθώς και τη συγγραφή τραγουδιών, τον αυτοσχεδιασμό και το τραγούδι σε μια θεραπευτική σχέση για τη βελτιστοποίηση της ποιότητας ζωής των πελατών και τη βελτίωση της φυσικής τους κατάστασης, όπως και την κοινωνική, επικοινωνιακή, συναισθηματική και πνευματική υγεία και ευημερία. Τέλος, η Θεραπεία ποίησης/Βιβλιοθεραπεία χρησιμοποιεί γραπτή γλώσσα, γραφή και ανάγνωση ποίησης, εκφραστική γραφή, συγγραφή περιοδικών, καθώς και συγγραφή ιστοριών και ανάγνωση σε μια θεραπευτική σχέση. Οι επαγγελματίες δημιουργικών τεχνών ολοκληρώνουν εκτεταμένη εκπαίδευση και κλινική κατάρτιση στη χρήση μεθόδων που βασίζονται στις τέχνες και δημιουργικών διαδικασιών για τη βελτίωση των αναπηριών και των ασθενειών και τη βελτιστοποίηση της υγείας και της ευημερίας σε μια θεραπευτική σχέση (NCCATA, 2022) . Εργάζονται με πελάτες όλων των ηλικιών, με άτομα, δυάδες, οικογένειες και ομάδες σε ποικίλα περιβάλλοντα ψυχικής υγείας, ιατρικής, αποκατάστασης, εκπαίδευσης και κοινότητας (Orkibi, 2020).

Όσον αφορά στην επίδραση των διαφορετικών ειδών των δημιουργικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη συναισθηματική ρύθμιση, ένα μεγάλο μέρος των ερευνών εστιάζουν στη σημαντική επιρροή της μουσικής στη συναισθηματική διαχείριση, προτείνοντας μάλιστα και κάποια θεωρητικά μοντέλα (Sakka & Juslin, 2018 · Baltazar & Saarikallio, 2017). Έρευνα στη ζωγραφική συνέκρινε την εκτόνωση και την απόσπαση ως μέσα συναισθηματικής ρύθμισης κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής (Dalebroux et al., 2008). Επίσης, οι οπτικές τέχνες έχει βρεθεί ότι βελτιώνουν την ανθεκτικότητα και την αντίσταση στο στρες (Bolwerk et al., 2014). Η σύγκριση δέκα μελετών από το 1933 έως το 2015 που αφορούσαν

εικαστικές θεραπείες για την συναισθηματική ρύθμιση σε υγιή πληθυσμό στην Αμερική ανέδειξε την εικαστική δημιουργικότητα ως αποτελεσματικότερη μέθοδο από άλλες θεραπείες, με τη στρατηγική της απόσπασης προσοχής να σημειώνει ιδιαίτερη επιτυχία στην συναισθηματική ρύθμιση των συμμετεχόντων (Gruber & Oepen, 2018).

Στα πλαίσια αυτών των ερευνητικών ευρημάτων, αναδύεται η ανάγκη όχι μόνο για επισήμανση της αποτελεσματικότητας των δημιουργικών τεχνών στο ψυχισμό, αλλά και για διερεύνηση των μηχανισμών θεραπευτικής αλλαγής με τους οποίους η δημιουργική καλλιτεχνική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα. Ο Arnheim (1980) προσδιόρισε ως τέτοιους ευεργετικούς παράγοντες τον ηδονισμό, την ευχαρίστηση, τη συμβολική επικοινωνία, την προσπάθεια και την ακεραιότητα. Δέκα χρόνια αργότερα, 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. Επίσης μίλησε για τη δύναμη του συμβολισμού, της δημιουργικότητας, του αυθορμητισμού, της παιχνιδιάρικης διάθεσης, της διεύρυνσης των ρόλων και της εικόνας. Ο Johnson (1998) εισήγαγε ένα ψυχοδυναμικό μοντέλο που περιλάμβανε μια διαδοχική διαδικασία εξωτερίκευσης, μετασχηματισμού και επανένταξης στις δημιουργικές δραστηριότητες. Οι Karkou και Sanderson (2006) υποστήριξαν ότι οι καλλιτεχνικές διαδικασίες γίνονται αντιληπτές ως μια συμμετοχική δραστηριότητα χωρίς την απαίτηση για καλλιτεχνική ποιότητα ή την ανάγκη για ένα τελικό καλλιτεχνικό προϊόν. Θεώρησαν τη δημιουργικότητα, τις εικόνες, το συμβολισμό, τη μεταφορά και τη μη λεκτική επικοινωνία ως σημαντικούς παράγοντες θεραπευτικής αλλαγής στις δημιουργικές τέχνες. Ο Koch (2017) πρότεινε ένα θεωρητικό μοντέλο αλλαγής, δίνοντας έμφαση στην ενσωματωμένη αισθητική που περιλαμβάνουν οι δημιουργικές τέχνες στην οποία η ενεργητική δημιουργία τέχνης (ως εσωτερικό αίσθημα συγκίνησης) και η πρόσληψη της τέχνης (ως εξωτερικά προκαλούμενο αίσθημα συγκίνησης) συμβαίνουν σε

μια κυκλική διαδικασία έκφρασης και εντύπωσης. Στο μοντέλο του Koch συμπεριλήφθηκαν πέντε θεραπευτικοί παράγοντες: ο ηδονισμός (ευχαρίστηση και παιχνίδι), η αισθητική, ο συμβολισμός (μη λεκτική επικοινωνία), ο ενεργητικός μεταβατικός χώρος και το αίσθημα παραγωγικότητας (Koch, 2017). Τέλος, ο Jones (2021) πρότεινε τις ακόλουθες βασικές διεργασίες στις δημιουργικές τέχνες: καλλιτεχνική προβολή, τριγωνική σχέση, προοπτική και απόσταση, ενσάρκωση, μη λεκτική εμπειρία, παιχνιδιάρικος χώρος και ενημερωμένος παίκτης, συμμετέχων καλλιτέχνης-θεραπευτής και ο ενεργός μάρτυρας.

Έτσι, οι παραπάνω μεσολαβητικοί παράγοντες που χαρακτηρίζουν την καλλιτεχνική δημιουργία, γενικοί για όλες τις τέχνες, αλλά και ειδικότεροι ανά μορφή τέχνης, αποτελούν την κινητήριο δύναμη για αλλαγή στις γνωστικές διεργασίες στις οποίες βασίζεται η ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης.

Πιο συγκεκριμένα, οι καλλιτεχνικές δημιουργικές δραστηριότητες ενισχύουν την υιοθέτηση διαφορετικών προοπτικών (που βοηθάει στη γνωστική επανεκτίμηση), εξετάζουν νέες λύσεις (που μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων) και συμβάλλουν στην επίτευξη νέων σχέσεων με τις καταστάσεις (στηρίζουν διάφορες στρατηγικές, π.χ. την αποδοχή) (De Dreu et al., 2008). Με άλλα λόγια, η καλλιτεχνική δραστηριότητα υποστηρίζει γνωστικές διαδικασίες οι οποίες ενθαρρύνουν την ενεργή αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Ειδικότερα, ο παράγοντας της συγκεκριμενοποίησης, δηλαδή η μετατροπή ενός αφηρημένου περιεχομένου σε απτή μορφή που μπορεί να γίνει αντιληπτή φυσικά και εμπειρικά, αποτελεί βασικό στοιχείο σε αυτό που ο Blatner (1992) ονόμασε «δυναμική της αλλαγής», διευκρινίζοντας περαιτέρω 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» (σελ. 409). 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. Από την άλλη, στην Τέχνη του χορού και στη δημιουργική χορευτική κίνηση, η δημιουργικότητα και η απώλεια του ελέγχου (Chyle et al., 2020) θεωρούνται ως σημαντικά πρώτα βήματα που μπορούν να επιτρέψουν τον πειραματισμό, δηλαδή τη δοκιμή εναλλακτικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Chyle et al. al., 2020) αλλά και τη συμβολική διεργασία, δηλαδή τη δημιουργία δεσμών μεταξύ του συμβολικού και του γνωστικού πεδίου (Ellis, 2001). Ο Johnson (1998) εξηγεί για τη θεραπευτική δράση του συμβολισμού, ότι «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» (σελ. 85). Επίσης, οι δημιουργικές δραστηριότητες παρέχουν ένα περιβάλλον επίγνωσης το οποίο υποστηρίζει την απόσπαση προσοχής (Chiesa et al., 2013), αλλά και την κάθαρση ως ένα τρόπο ρύθμισης αρνητικών συναισθημάτων (Bushman et al., 2001).

Επιπρόσθετα, η ενασχόληση με την τέχνη, σε οποιαδήποτε μορφή της, σύμφωνα με τις διεθνείς μελέτες, ενισχύει την ανάπτυξη αυτοαποτελεσματικότητας και κινήτρων για αλλαγή. Έτσι, το τραγούδι σε αρμονία, (Ansdell et al., 2010), οι ομαλές μεταβάσεις στην κίνηση (Koch, 2014), η θεατρική ερμηνεία μιας ιστορίας (Bucuta et al., 2018) ή η ανάπτυξη της τεχνικής της εικαστικής τέχνης της σκίασης (Bosgraaf et al., 2020) αποτελούν παραδείγματα καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργίας από τα οποία οι συμμετέχοντες αντλούν μια αίσθηση ικανότητας και επιτεύγματος που σχετίζονται με τις καλλιτεχνικές επιλογές τους. Αυτό το εύρημα είναι σημαντικό στο πλαίσιο των ολοκληρωμένων καλλιτεχνικών προσεγγίσεων, επειδή αυτή η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και η ανάπτυξη κινήτρων, που συνδυάζονται με τη μετάβαση από το ένα μέσο τέχνης στο άλλο, προωθούν διαφορετικές προοπτικές και ανοίγουν διαφορετικά καλλιτεχνικά μονοπάτια προς βελτιωτικούς

στόχους (Ram-Vlasov & Orkibi, 2021) για τους συμμετέχοντες σε αυτές. Οι Karkou και Sanderson (2006) τόνισαν τη δημιουργικότητα ως έναν από τους πολλούς βασικούς θεραπευτικούς παράγοντες αλλαγής.

Ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας στο συναίσθημα έχουν αναδείξει τρεις κατηγορίες συναισθηματικής ρύθμισης κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με τέτοιου είδους δραστηριότητες: αποφυγή αγχογόνων ή αρνητικών καταστάσεων (απόσπαση προσοχής, αποσύνδεση από αρνητικά ή αγχογόνα συναισθήματα), στρατηγικές που στην πραγματικότητα περιλαμβάνουν αντιμετώπιση αυτών των πιέσεων ή αρνητικών καταστάσεων (αποδοχή, επανεκτίμηση και επίλυση προβλημάτων) και στρατηγικές που βοηθούν το άτομο να αυτο-αναπτυχθεί, έτσι ώστε να διαχειρίζεται αποτελεσματικά πιέσεις ή καταστάσεις (π.χ ενίσχυση της προσωπικής ταυτότητας, βελτιωμένη αυτοεκτίμηση και αυξημένη δράση) (Fancourt & Ali, 2019).

Τέλος, δε θα πρέπει να παραλείψουμε το αίσθημα της της καλλιτεχνικής απόλαυσης (Rylatt, 2012) που απορρέει από την δημιουργική ενασχόληση. Η καλλιτεχνική δέσμευση μπορεί να προσφέρει στους συμμετέχοντες χαρούμενες και ευχάριστες εμπειρίες που μπορούν να ενσταλάξουν την ελπίδα και την αισιοδοξία (Azoulay & Orkibi, 2015· Orkibi, 2019). Το παιχνίδι είναι ένα σημαντικό συστατικό αυτής της διαδικασίας, το οποίο μπορεί να ενισχυθεί με κίνηση και χορό, αυθόρμητο αυτοσχεδιασμό και παιχνίδι ρόλων, χρήση υλικών τέχνης ή/και παίζοντας όργανα σε έναν ασφαλή και μη επικριτικό χώρο. Η εμπειρία της ομορφιάς περιλαμβάνεται επίσης σε αυτόν τον τομέα ως πιθανή πηγή ευχαρίστησης (Mannheim et al., 2013· Koch, 2017).

Τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαιώνονται από νευρο-απεικονιστικές έρευνες οι οποίες υποδεικνύουν τα εγκεφαλικά κυκλώματα που εμπλέκονται στην αντίληψη της απόλαυσης που μπορεί κάποιος να κερδίζει από καλλιτεχνικές δραστηριότητες, εκδηλώσεις και

έργα. Έτσι, οι τέχνες μπορούν να θεωρηθούν ως ένα σύστημα εξωτερικής βιο-συναισθηματικής αυτορρύθμισης μέσω της οποίας μπορεί κάποιος να βελτιώσει τη βιολογική κατάσταση του σώματός του (Christensen & Gomila, 2018).

1.4 ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Την τελευταία εικοσαετία έχει αυξηθεί ραγδαία το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων που αφορούν στη συναισθηματική νοημοσύνη. Όπως ήδη αναφέρθηκε και παραπάνω, παρόλες τις διαφορές τους, όλες οι επιστημονικές προσεγγίσεις αναγνωρίζουν την ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης ως δομικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επομένως, μπορεί κάποιος να συμπεράνει ότι οι επιμέρους προσπάθειες για την ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης εντάσσονται μέσα στο γενικότερο πλαίσιο παρεμβάσεων και προγραμμάτων για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

1.4.1 Παρεμβάσεις στον διεθνή χώρο

Στο διεθνή χώρο, τέτοια προγράμματα που αφορούσαν το χώρο της εκπαίδευσης είχαν αρχικά δημιουργηθεί στις ΗΠΑ (Παππά, 2013) τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Σήμερα στην Αμερική, πολλά από τα προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης περιγράφονται με τον όρο «συναισθηματικός γραμματισμός». Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια στα οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές:

The RCCP (Resolving Conflict Creatively Program) (Brown κ.ά., 2004): Το πρόγραμμα εστιάζει στην πρόληψη και την επίλυση συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου, με έμφαση στην ενσυναίσθηση, τη λήψη σωστών αποφάσεων, τη διαπραγμάτευση και το συνυπολογισμό κέρδους-ζημίας. Είναι από τα πιο δημοφιλή και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Emotional Literacy in the Middle School (Maurer & Brackett, 2004): Πρόκειται για ένα πρόγραμμα σπουδών, δοκιμασμένο στην τάξη, που ενισχύει την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Ασχολείται με την πρόληψη συμπεριφορών, όπως την κατάχρηση ουσιών και τη βία, και μπορεί να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών για να ενισχύσει τόσο τη διανοητική όσο και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Παρουσιάζει στους εκπαιδευτικούς έξι συγκεκριμένα βήματα «πώς να...» για γρήγορη και εύκολη εφαρμογή. Το πρόγραμμα έχει 60 μαθήματα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ολόκληρες τάξεις, με αναπαραγωγικά υλικά για χρήση από τους μαθητές, καθώς και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό.

Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students (Brackett & Katulak, 2007): Η προσέγγιση βασίζεται στο μοντέλο EI-ability των Mayer και των συνεργατών του (1997). Παρέχει ασκήσεις που έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώσουν τη ΣΝ τόσο μεταξύ των δασκάλων όσο και των μαθητών. Παρέχει επίσης χρήσιμα φύλλα εργασίας ΣΝ που βοηθούν στη δομή της παρέμβασης ΣΝ. Έχει ως σκοπό τη βελτίωση της ευημερίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των σχολικών βαθμών.

The social decision making / problem solving program (Butler κ.ά., 2005): Το πρόγραμμα έχει σχέση με την ανάπτυξη αυτοελέγχου, την κοινωνική ευαισθητοποίηση και την επιτυχή επίλυση προβλημάτων. Έχει ξεχωριστά μαθήματα για τις βαθμίδες από το νηπιαγωγείο μέχρι την όγδοη τάξη. Παρέχει συμβουλές προς τους δασκάλους και εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά και εργασίες στο σπίτι και βιβλία για τους γονείς σχετικά με τη σημασία της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης.

Στον ευρωπαϊκό χώρο αντίστοιχα, τέτοιου είδους προγράμματα στοχεύουν στο να εξοπλίσουν τους συμμετέχοντες με νέες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να ενισχύσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών και μαθητών και να τις αξιοποιήσουν αποτελεσματικά μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ενδεικτικά, παρατίθεται το αντίστοιχο πρόγραμμα της

Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) που απευθύνεται σε όλους τους ευρωπαίους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση μαθητών ή ενηλίκων:

Emotional intelligence and coaching skills for teachers, school and adult education staff (Erasmus training courses, 2022): Αυτό το δομημένο επταήμερο σεμινάριο στοχεύει να προωθήσει την αριστεία στην εκπαίδευση εξοπλίζοντας τους δασκάλους, το σχολικό προσωπικό και τους διευθυντές με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης του προσωπικού και των μαθητών και την αποτελεσματική εφαρμογή μεθόδων καθοδήγησης στο σχολικό περιβάλλον. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί βασίζονται στη βιωματική εκπαίδευση, στις ομαδικές δραστηριότητες και δραστηριότητες ομοτίμων, στη μάθηση με πράξη και ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών. Περιλαμβάνει επισκέψεις με τοπικά σχολεία και ιδρύματα της Ισπανίας που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να κατανοήσουν καλύτερα το τοπικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και να ανταλλάξουν ιδέες και επαφές. Η ομάδα εκπαίδευσης και προσωπικού είναι πολυεθνική δίνοντας έτσι μια πλήρη ευρωπαϊκή διάσταση στο μάθημα.

1.4.2 Παρεμβάσεις στον ελληνικό χώρο

Στην ελληνική πραγματικότητα, τα περισσότερα προγράμματα που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον είναι προγράμματα προαγωγής της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας παιδιών και εφήβων και αποσκοπούν σε πρακτικές εφαρμογές μέσα στην σχολική τάξη (Πλατσίδου, 2010). Ενδεικτικά:

Πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλωμαρίτου, 2004): Το Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σχεδιάστηκε από τη Βασιλική Πλωμαρίτου (2004), αποτελούμενο δομικά από τρεις ενότητες και απευθύνεται σε παιδιά

δημοτικού. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αναφέρεται σε πρωτογενή συναισθήματα: χαρά, λύπη, θυμός, έκπληξη, φόβος, αηδία (Πλατσίδου, 2010).

Μαθαίνουμε να συνυπάρχουμε (Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2007): Αφορά την καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά δημοτικού. Το πρόγραμμα περιλάμβανε αρχικά μια επιμόρφωση 20 ωρών των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια την εφαρμογή στην τάξη για τρεις μήνες. Υπήρχε δυνατότητα στήριξης και εποπτείας στους εκπαιδευτικούς κατά την υλοποίηση και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην τάξη ήταν βιωματικές και γραπτές ασκήσεις και δημιουργικές δραστηριότητες.

Βήματα για τη ζωή, ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο (Κουρμούση και συν., 2011): Σχεδιάστηκε από την Κουρμούση και Κούτρας (2011) και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σκοπός του προγράμματος είναι να διδαχθούν τα παιδιά τον τρόπο σκέψης να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες, που θα τα βοηθήσουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να έχουν ενσυναίσθηση, να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και να παίρνουν σωστές αποφάσεις για να λύνουν τα προβλήματα τους (Κουρμούση, 2012). Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε σε σχολεία της Βοιωτίας και έδειξε σημαντικές βελτιώσεις στις διδαγμένες δεξιότητες.

Πιλοτικό πρόγραμμα ενδυνάμωσης/ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών και εφήβων που ανήκουν στις ευπαθείς ομάδες 2018-19 (Sustainable Greece, 2019) Το πολυδιάστατο πρόγραμμα αφορά στην ευαισθητοποίηση σε θέματα ψυχικής υγείας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την πρωτοβάθμια πρόληψη, την παρέμβαση στη σχολική κρίση και τη βιωματική εκπαίδευση. Υλοποιήθηκε από την Εταιρεία Κοινωνικής Ψυχιατρικής (ΕΚΨ) Π. Σακελλαρόπουλος με στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας μέσω της ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Αναπτύχθηκε σε 51 σχο-

λικές μονάδες της Περιφέρειας (Νομούς Αττικής, Φωκίδας, Φθιώτιδας και Ροδόπης – Έβρου) και απευθυνόταν σε μαθητές και νέους από διάφορες ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες, στις οικογένειές τους και σε εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες ψυχικής υγείας που εργάζονται με παιδιά και εφήβους, μέσα από ένα πλήθος βιωματικών δραστηριοτήτων που είχαν σαν στόχο την ψυχο-συναισθηματική στήριξη, την αλληλεγγύη, την αμοιβαιότητα και την κοινωνική ενσωμάτωση.

Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο (Χατζηχρήστου κ.ά., 2020): Εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου και της Ελλάδας από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΚΕΣΧΟΨΥ) με επικεφαλής την καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας κ. Χατζηχρήστου, σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης, το οποίο απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης και εφαρμόζεται είτε από σχολικούς ψυχολόγους, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μετά από επιμόρφωση και εξειδικευμένη κατάρτιση, σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο, το περιεχόμενο και τη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος, και εποπτεία.

Συναντώντας τον Άλλον / Ψυχική υγεία: Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης / Αν όλα τα παιδιά της γης για παιδιά δημοτικού, και Εγώ και οι άλλοι, για παιδιά γυμνασίου (Κέντρο Πρόληψης «ΕΛΠΙΔΑ», 2022). Πρόκειται για ετήσια προγράμματα ψυχικής υγείας που υλοποιεί το κέντρο Πρόληψης «Ελπίδα» σε μαθητές και εκπαιδευτικούς της ανατολικής Θεσσαλονίκης, με παράλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν. Η δομή των προγραμμάτων απαρτίζεται από α) ένα εισαγωγικό σεμινάριο στους εκπαιδευτικούς, με στόχο αφενός την κατανόηση βασικών εννοιών τού προγράμματος και αφετέρου την εξοι-

κείωση με τεχνικές προσέγγισης βιωματικής μάθησης, β) μία ομάδα εποπτείας για τους εκπαιδευτικούς που τους στηρίζει στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στους μαθητές και, γ) την παράλληλη εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές. Τα προγράμματα είναι ενταγμένα στα επίσημα προγράμματα καλλιέργειας δεξιοτήτων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Τέλος, στην επίσημη ιστοσελίδα των εργαστηρίων δεξιοτήτων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και στη θεματική ενότητα: Ζω καλύτερα – Ευ ζην, στην υποενότητα της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας – Πρόληψης (ΟΠΣ Επιμόρφωσης – ΙΕΠ, 2022), βρίσκονται αναρτημένα διάφορα προγράμματα και εφαρμογές εργαστηρίων για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Τα εργαστήρια αυτά είναι μία νέα εκπαιδευτική δράση, η οποία μετά από την πιλοτική της εφαρμογή το 2021 έχει ενσωματωθεί στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα νηπιαγωγείων, δημοτικών και γυμνασίων. Το υλικό διαμορφώθηκε από φορείς σε συνεργασία με το ΙΕΠ και από σχολεία που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή, αλλά περιλαμβάνει και νέες προτάσεις εκπαιδευτικού υλικού από φορείς που κατατέθηκαν το 2021 & 2022 μετά από πρόσκληση του ΙΕΠ. Περιλαμβάνει μία αρχική διαδικτυακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω της ειδικά διαμορφωμένης πλατφόρμας «ΟΠΣ Επιμόρφωσης» του ΙΕΠ στις δεξιότητες ζωής μέσω εργαστηρίων και στη συνέχεια την εφαρμογή στην τάξη ενός από τα προγράμματα ψυχικής και συναισθηματικής υγείας – πρόληψης που επιλέγει ο εκπαιδευτικός και ολοκληρώσή του μέσα σε πέντε με επτά συνολικά εργαστήρια.

2. Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Ο σκοπός και το σκεπτικό της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο ρόλος της Τέχνης στη βελτίωση της ικανότητας συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών. Αντικείμενό της ήταν η εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαίδευσης σε διάφορες μορφές Τέχνης – το οποίο σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας - και ο έλεγχος της επίδρασής του στη χρήση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ρυθμίσουν το συναίσθημά τους.

Η διδασκαλία συχνά αναφέρεται ως ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα (Johnson et al., 2005 όπως αναφέρεται στο Brackett et al., 2010). Οι εκπαιδευτικοί, εξαιτίας των έντονων συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων που βιώνουν στο χώρο εργασίας τους, τείνουν να εξαντλούνται συναισθηματικά, καθώς είναι υποχρεωμένοι να διαχειρίζονται ταυτόχρονα τόσο τα προσωπικά τους συναισθήματα, όσο και αυτά των μαθητών τους (Brackett et al., 2010). Έτσι, η ικανοποίησή από τη δουλειά τους έχει άμεση σχέση με τις στρατηγικές που επιλέγουν για να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους (Νομικού, 2019). Πιο συγκεκριμένα, κάθε συναίσθημα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη το οποίο μπορεί είτε σπάνια να εκφράζουν αληθινά, είτε να προσποιούνται, είτε να καταστέλλουν, εμφανίζει συσχετίσεις με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους, με τις σχέσεις με τους μαθητές τους ή με την ευημερία τους (Taxer & Frenzel, 2015). Επιπρόσθετα, τα δύο τελευταία χρόνια η πανδημία του covid 19 άλλαξε εντελώς το εκπαιδευτικό τοπίο. Οι εκπαιδευτικοί το τελευταίο διάστημα έπρεπε όχι μόνο να αποκτήσουν τεχνικές δεξιότητες, αλλά και να παρέχουν ένα ενδιαφέρον διαδικτυακό μάθημα. Η βίαιη μετάβαση από την παραδοσιακή στην ψηφιακή τάξη προκάλεσε νέες πιέσεις στους εκπαιδευτικούς με κύριο αποτέλεσμα την ση-

μαντική αύξηση του άγχους (Chou & Chou, 2021). Επομένως, εύκολα κανείς αντιλαμβάνεται πόσο σημαντικές αποδεικνύονται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή παρεμβάσεων και προγραμμάτων για τη βελτίωση της ικανότητας συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να νιώσουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη δουλειά τους και να προληφθούν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (Taxer & Frenzel, 2015).

Όσον αφορά σε προγράμματα συναισθηματικής ρύθμισης που απευθύνονται συγκεκριμένα σε εκπαιδευτικούς, κατά την ανασκόπηση της ξένης βιβλιογραφίας, συγκριτική βιβλιογραφική έρευνα εννέα άρθρων του περιοδικού *Teaching and Teacher Education* της περιόδου 1985-2014, που αφορούσαν στη σχέση εκπαιδευτικών με το συναίσθημα, δε φαίνεται να επεξεργάζονται ευρέως μεθόδους που θα μπορούσαν να χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την προσέγγιση συναισθημάτων (Uitto et al., 2015). Επίσης, συστηματική ανασκόπηση ερευνών (από το 1788 μέχρι το 2015) στις βάσεις δεδομένων *PsychINFO*, *EBSCOhost*, *Education Source*, *Scopus*, *Google Scholar* και *Mindfulness*, που αφορούσε παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικούς για την αύξηση της ευημερίας και της απόδοσής τους, βασισμένες στη μέθοδο της ενσυνειδητότητας, κατέληξαν σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και σε ελλιπή αναφορά της αξιοπιστίας των παρεμβάσεων (Hwang et al., 2017). Μέθοδοι όπως η τέχνη (π.χ δραματικές τεχνικές) και κοινωνιομετρικές τεχνικές θα μπορούσαν να παρέχουν διαφορετικές απόψεις για την κατανόηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, καθώς και για την ενσάρκωσή τους (Uitto et al., 2015).

Παρόμοια φαίνεται να είναι τα ευρήματα και στον ελληνικό χώρο, καθώς από μία σύντομη μελέτη των παρεμβάσεων και προγραμμάτων στην εκπαιδευτική κοινότητα προέκυψαν τα εξής:

α) Το υλικό των προγραμμάτων αφορά γενικά την προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας. Δε φαίνεται να υπάρχουν συγκεκριμένα προγράμματα ανάπτυξης τα

οποία να θέτουν ως κύριο στόχο τους την ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους και να τα διαχειριστούν αποτελεσματικά. Όμως, όπως επισημαίνουν οι Yoo & Carter, (2017): εφόσον η διδασκαλία και η μάθηση είναι εκ φύσεως συναισθηματική εμπειρία, η επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται να αναγνωρίσει την περίπλοκη συναισθηματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και να καλλιεργήσει τη θετική συναισθηματική του ανάπτυξη. Άρα, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ελέγχουν καλύτερα τις διαφορετικές «παρορμητικές» αντιδράσεις τους, πρέπει να διαθέτουν αποτελεσματικές ικανότητες συναισθηματικής ρύθμισης, ώστε να επιτελούν με επιτυχία το έργο τους κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου. Λαμβάνοντας υπόψη την διαπίστωση αυτή κρίθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή μιας ερευνητικής προσπάθειας, η οποία θα εστίαζε σε τρόπους βελτίωσης της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών.

β) Κάποια από αυτά τα προγράμματα περιλάμβαναν ένα στάδιο βιωματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές (Αναγνωστοπούλου και συν., 2007 · Κέντρο Πρόληψης «ΕΛΠΙΔΑ», 2022) με σκοπό την εφαρμογή των τεχνικών αυτών με τα παιδιά στην τάξη. Καμία από τις παρεμβάσεις αυτές, όμως, δε φαίνεται να στηρίζεται σε έναν συνδυασμό καλλιτεχνικών δημιουργικών δραστηριοτήτων που να εμπλέκει πολλές μορφές τέχνης, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να εργαστούν ολιστικά αφυπνίζοντας το σώμα, τις αισθήσεις, το συναίσθημα και το νου (Μπενετή, 2020), προκειμένου να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους και τη διαχείρισή τους. Για αυτό το λόγο η έρευνα στα πλαίσια της παρούσας εργασίας στηρίχθηκε στη δημιουργική ενασχόληση με διαφορετικές μορφές Τέχνης, καλλιτεχνικές τεχνικές και καλλιτεχνικά μέσα, όλα κάτω από την ομπρέλα ενός βιωματικού εκπαιδευτικού προγράμματος.

2.2 Η πρωτοτυπία και η αναμενόμενη συμβολή της παρούσας εργασίας

Όπως ήδη διαπιστώθηκε στη θεωρητική μελέτη της σχέσης της συναισθηματικής ρύθμισης με την τέχνη, το θέατρο, τα εικαστικά, η μουσική, ο χορός, η δημιουργική γραφή αποτελούν εναλλακτικές μορφές έκφρασης της ψυχισμού, ενώ ταυτόχρονα τα συναισθήματα επηρεάζουν το μετασχηματισμό της προοπτικής του ατόμου και συντελούν στη «μάθηση μέσω της ψυχής» (Dirkx, 2001). Αυτός, λοιπόν, ο συνδυασμός οδηγεί σε ένα εξελισσόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον για τους «μηχανισμούς» αυτούς με τους οποίους ορισμένες καλλιτεχνικές δημιουργικές δραστηριότητες ρυθμίζουν τα συναισθήματα. Για παράδειγμα, πολλές έρευνες που προέρχονται από τη μουσική ψυχολογία έχουν επικεντρωθεί ειδικά σε μηχανισμούς όπως η οπτική απεικόνιση και ο ρυθμικός συγχρονισμός (Vastfjall et al., 2013), καθώς και τα νευρολογικά τους ερείσματα (Juslin, 2013). Ωστόσο, η επιστημονική μας γνώση μας για τις «στρατηγικές» της ρύθμισης των συναισθημάτων τις οποίες επηρεάζουν τέτοιου είδους μηχανισμοί παραμένει λιγότερο σαφής. Το να είμαστε σε θέση να αποτυπώσουμε ποσοτικά την επίδραση της καλλιτεχνικής ενασχόλησης στη χρήση των στρατηγικών ρύθμισης των εκπαιδευτικών θα επέτρεπε μια πληρέστερη κατανόηση της επίδρασης της Τέχνης στη συναισθηματική τους ρύθμιση κι έναν πιο στοχευμένο σχεδιασμό και αρτιότερη υλοποίηση παρεμβάσεων που χρησιμοποιούν καλλιτεχνικές τεχνικές έκφρασης και δημιουργίας σε αυτό το πεδίο.

Η πρωτοτυπία, λοιπόν, της έρευνας στηρίζεται στα εξής:

α) Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, δε φαίνεται να υπάρχουν έρευνες που να μελετούν την επίδραση που ασκούν παρεμβάσεις, με αντικείμενο την Τέχνη, στην συναισθηματική ρύθμιση των εκπαιδευτικών. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια μπορεί να παρέχει

θεωρητικές και πρακτικές πληροφορίες για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων, βασισμένων στη καλλιτεχνική δημιουργία και έκφραση, στην ενίσχυση της συναισθηματικής ρύθμισης.

β) Ταυτόχρονα, με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφίας, προκύπτουν δύο προκλήσεις για την επίδραση της Τέχνης στην συναισθηματική ρύθμιση:

- Μοντέλα συναισθηματικής ρύθμισης που τυχόν προκύπτουν από μελέτες που επικεντρώνονται σε μια συγκεκριμένη καλλιτεχνική δραστηριότητα (όπως η μουσική: Sakka & Juslin, 2018 · Baltazar & Saarikallio, 2017) δεν μπορούν απαραίτητα να γενικευθούν σε άλλες καλλιτεχνικές δημιουργικές δραστηριότητες. Είναι θεμιτό, λοιπόν, στην παρούσα μελέτη, να μελετηθεί το αποτέλεσμα της δυναμικής σύνθεσης τεχνικών και μέσω από διάφορες μορφές Τέχνης, με ενδεχόμενο να αναδειχθούν νέα δεδομένα για τη χρήση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης.

- Μελέτες που επικεντρώνονται μόνο στη μέτρηση ενός ή δύο στρατηγικών δελαμβάνουν υπόψη τον ατομικό παράγοντα: η χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών μπορεί να καθοδηγείται περισσότερο από παράγοντες όπως η προσωπικότητα παρά από τη συγκεκριμένη καλλιτεχνική δραστηριότητα (Fancourt et al., 2019). Έτσι, μελέτες σαν την παρούσα, που ερευνούν περισσότερες στρατηγικές συναισθηματικής διαχείρισης ομαδοποιημένες σε κατηγορίες (προσαρμοστικές και μη προσαρμοστικές), δυνητικά παρέχουν έναν πληρέστερο τρόπο μελέτης των διαφοροποιήσεων στην επιλογή των στρατηγικών που εντάσσονται στην ίδια κατηγορία σε σχέση με τη μελέτη μεμονωμένων στρατηγικών.

2.3 Οι στόχοι της έρευνας και οι ερευνητικές υποθέσεις

Στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στην Τέχνη – ειδικά σχεδιασμένο για τις ανάγκες της έρευνας - σε μια πειραματική ομάδα εκπαιδευτικών (ομάδα παρέμβασης) και να ελεγχθούν μεταβολές στη χρήση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισής τους μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Η διερεύνηση θα αφορούσε πιο συγκεκριμένα την επίδραση της δημιουργικής ενασχόλησης με διάφορες μορφές Τέχνης , όπως μουσική, θέατρο, χορός, εικαστικά, γλυπτική, λογοτεχνία, ποίηση, κινηματογραφία, κόμικς, και κατά πόσο αυτή μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, και μέσα στα πλαίσια του ελέγχου της κοινωνικής εγκυρότητας του προγράμματος, οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα εκπαιδευτικοί θα παρείχαν και μια υποκειμενική ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος.

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης η οποία ανέδειξε τη θετική σχέση τέχνης και συναισθηματικής ρύθμισης (De Dreu et al., 2008· Bolwerk et al., 2014· Baltazar & Saarikallio, 2017· Gruber & Oepen, 2018· Sakka & Juslin, 2018· Fancourt & Ali, 2019), η παρούσα έρευνα στηρίχτηκε στις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις για την επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος στις στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών:

Αναμενόταν ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Τέχνης:

α) θα βελτιώσει τη χρήση της στρατηγικής της γνωστικής αναπλαισίωσης

β) θα μειώσει τη χρήση της στρατηγικής της εκφραστικής καταστολής

γ) θα ενισχύσει τη χρήση των στρατηγικών αντιμετώπισης που εστιάζουν στην επίλυση ενός προβλήματος

δ) θα βελτιώσει τη χρήση στρατηγικών που στοχεύουν στη ρύθμιση συναισθημάτων που σχετίζονται με μια αγχωτική κατάσταση

ε) θα μειώσει τη χρήση στρατηγικών αποφυγής αντιμετώπισης μιας αγχωτικής κατάστασης

Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

3. ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η μεθοδολογία της παρούσας εργασίας, βασίστηκε στην πειραματική ερευνητική προσέγγιση. Η πειραματική ερευνητική προσέγγιση χρησιμοποιείται από τον ερευνητή προκειμένου να παρατηρεί, υπό ελεγχόμενες συνθήκες τα αποτελέσματα της αλλαγής μιας ή περισσότερων μεταβλητών, ώστε να μπορεί να συμπεράνει την ύπαρξη μιας πιθανής σχέσης αιτιότητας μεταξύ τους, να εξασφαλίσει αποτελέσματα που διατηρήθηκαν στο χρόνο αλλά και να οδηγηθεί σε νέες μελέτες (Christensen, 2007).

Προκειμένου να αξιολογηθεί η επίδραση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ο πειραματικός ερευνητικός σχεδιασμός βασίστηκε σε συγκρίσεις τιμών «πριν και μετά» την πειραματική παρέμβαση. Για τις ανάγκες, λοιπόν, της έρευνας, οι συμμετέχοντες της μελέτης κατανεμήθηκαν τυχαία σε δύο ομάδες, την ομάδα παρέμβασης, η οποία θα παρακολουθούσε το πρόγραμμα εκπαίδευσης στην Τέχνη, και την ομάδα ελέγχου, η οποία δε θα δεχόταν καμία παρέμβαση. Η παρουσία της ομάδας ελέγχου θα βοηθούσε να αποδοθούν οι οποιεσδήποτε μεταβολές στην ομάδα παρέμβασης στην ίδια την παρέμβαση, καθώς θα απέκλειε κάθε άλλο λόγο για αυτές τις αλλαγές. Πρώτο βήμα θα αποτελούσε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και από τις δύο ομάδες, προκειμένου να ελεγχθούν ως προς τη χρήση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτή θα ήταν η αρχική μέτρηση. Δεύτερο βήμα θα ήταν η εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης στην Τέχνη στην ομάδα παρέμβασης. Τέλος, και οι δύο ομάδες θα συμπλήρωναν εκ νέου τα ερωτηματολόγια προκειμένου να εξεταστούν ως προς τη χρήση

των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης μετά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτή θα ήταν η τελική μέτρηση. Θα ακολουθούσε η σύγκριση της διαφοράς ανάμεσα στις αρχικές και στις τελικές μετρήσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και ο στατιστικός τους έλεγχος προκειμένου να αξιολογηθεί η επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στη χρήση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισής τους.

3.2 Συμμετέχοντες

Ως κατάλληλη μέθοδος δειγματοληψίας για την παρούσα ποσοτική έρευνα, αποφασίστηκε η μη πιθανοτική δειγματοληψία και συγκεκριμένα η τεχνική της σκοπίμης δειγματοληψίας (purposeful sampling) ή δειγματοληψίας κατά κρίση. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε περιπτώσεις (εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) που είναι τυπικές του εκπαιδευτικού πληθυσμού και θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της.

Στην έρευνα πήραν μέρος 22 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας από 29 έως 63 ετών (Μ.Ο.=50,23, Τ.Α. 10,14). Από αυτούς οι μισοί (11) συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την συναισθηματική ρύθμιση (ομάδα παρέμβασης), ενώ οι άλλοι μισοί (11) δε δέχθηκαν καμία παρέμβαση (ομάδα ελέγχου). Οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης είχαν ηλικία από 32 έως 63 έτη (Μ.Ο.=52,73, Τ.Α.=9,37) και οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου είχαν ηλικία από 29 έως 60 έτη (Μ.Ο.=47,73, Τ.Α.=10,69). Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1 (σελ.53) δεν καταγράφονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, όσον αφορά στην ηλικία ($t=1,16$, $df=20$, $p=0,257$)

Όσον αφορά στο φύλο το 90,9% όλου του δείγματος ήταν γυναίκες και το 9,1% ήταν άνδρες. Όσον αφορά στην κατανομή τους, η ομάδα παρέμβασης απαρτιζόταν από 9 γυναίκες (82%) και 2 άνδρες (18%), ενώ στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν μόνο γυναίκες (100%).

Όσον αφορά στις σχέσεις εργασίας τους με το δημόσιο σχολείο οι 20 (90,91%) συμμετέχοντες αποτελούσαν μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 2 συμμετέχοντες (9,09%) ήταν ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, αναπληρωτές ΣΔΕΥ μέσω ΕΣΠΑ. Όσον αφορά στις ειδικότητες του μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού, οι 18 ήταν νηπιαγωγοί, ΠΕ 60 (81,82%) (με δύο νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, ΠΕ 61) και 2 ήταν δάσκαλοι, ΠΕ 70 (9,09%). Το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελούσαν ένας ψυχολόγος, ΠΕ 23 (4,55%) και μία κοινωνική λειτουργός, ΠΕ 30 (4,55%), μέλη της ΕΔΥ (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης) του Νηπιαγωγείου. Πιο αναλυτικά, η ομάδα παρέμβασης απαρτιζόταν από 9 νηπιαγωγούς (81,82%) (με 2 νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής), έναν ψυχολόγο (9,09%) και μία κοινωνική λειτουργό (9,09%), ενώ 11 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (9 νηπιαγωγοί και 2 δάσκαλοι) συγκροτούσαν την ομάδα ελέγχου.

Τα χρόνια προϋπηρεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης όλων των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 2 έως 35 χρόνια (Μ.Ο.=20,27, Τ.Α.=10,96). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στην ομάδα παρέμβασης είχαν επαγγελματική εμπειρία από 3 έως 32 χρόνια (Μ.Ο.=22,55, Τ.Α.=9,50). Τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην ομάδα ελέγχου κυμαίνονταν από 2 χρόνια έως 35 (Μ.Ο.=18, Τ.Α.=12,28). Φαίνεται πάλι, με βάση τον *Πίνακα 1* ότι οι δύο ομάδες δε διαφέρουν σημαντικά ως προς την επαγγελματική τους εμπειρία ($t=0,97$, $df=20$, $p=0,343$)

Τέλος, όσον αφορά στο μορφωτικό τους επίπεδο, όλοι είχαν περαιτέρω σπουδές, εκτός από 4 εκπαιδευτικούς (18,2% - 3 από την ομάδα παρέμβασης και 1 από την ομάδα ελέγχου-) οι οποίοι είχαν μόνο το βασικό πτυχίο. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης το 36,4% είχε τελειώσει το διδασκαλείο, το 18,2% είχε διδασκαλείο και μεταπτυχιακό, το 9,1% είχαν διδασκαλείο και δεύτερο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το υπόλοιπο 9,1% είχε μόνο μεταπτυχιακό. Αντίστοιχα στην ομάδα ελέγχου το 36,4% είχε μεταπτυχιακό,

το 18,2% είχε τελειώσει διδασκαλείο, ένα 18,2% ακόμη είχε δεύτερο πτυχίο και το τελευταίο 18,2% είχε και μεταπτυχιακό και διδασκαλείο. Και στις δύο ομάδες ένα 9,1% αντίστοιχα είχε μόνο το βασικό πτυχίο. Με βάση τον έλεγχο αυτών των δεδομένων στον Πίνακα 1 το μορφωτικό επίπεδο της ομάδας παρέμβασης δε διέφερε σημαντικά από το μορφωτικό επίπεδο της ομάδας ελέγχου ($t=0,92$, $df=20$, $p=0,366$)

Πίνακας 1: Έλεγχος διαφορών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου

	ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ (N=11)	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ (N=11)		
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Μ.Ο. (T.A.)	Μ.Ο. (T.A.)	t	p
Ηλικία	52,73 (9,37)	47,73 (10,69)	(df=20) 1,16	0,257
Έτη προϋπηρεσίας	22,55 (9,50)	18 (12,28)	(df=20) 0,97	0,343
Μορφωτικό επίπεδο	4,18 (2,04)	3,36 (2,11)	(df=20) 0,92	0,366

3.3 Ερευνητικά εργαλεία

Για την αξιολόγηση της επιρροής του επιμορφωτικού προγράμματος των καλλιτεχνικών δημιουργικών δραστηριοτήτων στην ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία μέτρησης:

3.3.1 Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Ρύθμισης: Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (Gross & John, 2003)

Το ερωτηματολόγιο είναι σχεδιασμένο από τους Gross & John (2003) και έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τον Καφέτσιο (2007). Αξιολογεί ατομικές διαφορές στην καθημερινή χρήση δύο στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης: τη γνωστική αναπλαισίωση και την εκφραστική καταστολή. Περιέχει δέκα προτάσεις:

- α) έξι αφορούν τη γνωστική αναπλαισίωση (δηλώσεις 1, 3, 5, 7, 8, 10) και
- β) τέσσερις την εκφραστική καταστολή (δηλώσεις 2, 4, 6, 9).

Οι συμμετέχοντες καλούνται να περιγράψουν τη συναισθηματική τους ζωή, σημειώνοντας σε μια πεντάβαθμια κλίμακα (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Σχεδόν συμφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Σχεδόν συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα) τη συναισθηματική τους εμπειρία, δηλαδή πώς νιώθουν μέσα τους, αλλά και τη συναισθηματική τους έκφραση, δηλαδή πώς δείχνουν τα συναισθήματά τους στον τρόπο που μιλάνε, χειρονομούν ή συμπεριφέρονται. Για παράδειγμα, «Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι» (γνωστική αναπλαισίωση), «Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου» (εκφραστική καταστολή). Το ερωτηματολόγιο παρέχει μια βαθμολογία για τη χρήση των στρατηγικών της γνωστικής αναπλαισίωσης και της εκφραστικής καταστολής η οποία προκύπτει από τον μέσο όρο των τιμών στις απαντήσεις για την κάθε στρατηγική αντίστοιχα.

3.3.2 Ερωτηματολόγιο Αντιμετώπισης Πιέσεων: Brief Cope (Carver, 1997)

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μια σύντομη έκδοση του COPE Inventory (Carver, 1989) προσαρμοσμένη από τον Carver (1997) και μεταφρασμένη από την Kapsou και τους

συνεργάτες της (Karsou et al, 2008). Περιέχει 28 δηλώσεις και είναι εστιασμένο στην κατανόηση της συχνότητας με την οποία οι άνθρωποι χρησιμοποιούν διάφορες προσαρμοστικές ή μη προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης πιέσεων.

Οι στρατηγικές αυτές είναι τριών ειδών:

α) Στρατηγικές εστιασμού στο πρόβλημα (ενεργή αντιμετώπιση: δηλώσεις 2 & 7, χρήση ουσιαστικής υποστήριξης: δηλώσεις 10 & 23, θετική αναπλαισίωση: δηλώσεις 12 & 17, σχεδιασμός: δηλώσεις 14 & 25),

β) Στρατηγικές εστιασμού στο συναίσθημα (χρήση συναισθηματικής υποστήριξης: δηλώσεις 5 & 15, εκτόνωση: δηλώσεις 9 & 21, αυτό-κατηγορία: δηλώσεις 13 & 26, χιούμορ: δηλώσεις 18 & 28, αποδοχή: δηλώσεις 20 & 24, θρησκεία: δηλώσεις 22 & 27) και

γ) Στρατηγικές αποφυγής (αυτό-περισπασμός: δηλώσεις 1 & 19, άρνηση: δηλώσεις 3 & 8, χρήση ουσιών: δηλώσεις 4 & 11, συμπεριφορική αποδέσμευση: δηλώσεις 6 & 16).

Οι συμμετέχοντες, απαντώντας σε αυτό το ερωτηματολόγιο, δίνουν μια εικόνα των τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίζουν μια στρεσογόνα κατάσταση. Χρησιμοποιώντας μια τετραβάθμια κλίμακα (1=Δεν το κάνω καθόλου, 2=Το κάνω λίγο, 3=Το κάνω σε μέτριο βαθμό και 4=Το κάνω πολύ) αναφέρουν το πόσο συχνά χρησιμοποιούν κάθε μία από τις προσαρμοστικές ή μη προσαρμοστικές στρατηγικές για να διαχειριστούν μια αγχογόνα εμπειρία. Για παράδειγμα, «Επικεντρώνομαι στο να κάνω κάτι για να αλλάξω την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι» (εστιασμός στο πρόβλημα) «Παίρνω συναισθηματική υποστήριξη από άλλους» (εστιασμός στο συναίσθημα) και «Στρέφομαι προς τη δουλειά ή άλλες ασχολίες για να παίρνω το μυαλό μου από τα προβλήματα» (αποφυγή προβλήματος). Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί τρία βασικά στυλ αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων (εστιασμός στο πρόβλημα, εστιασμός στο συναίσθημα και αποφυγή κατάστασης) και η συχνότητα

χρήσης κάθε στυλ αντιμετώπισης προκύπτει από τον μέσο όρο των τιμών στις απαντήσεις για κάθε κατηγορία. (NovoPsych., 2022).

3.3.3 Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης από το πρόγραμμα

Μέσα στα πλαίσια της προσπάθειας για έλεγχο της κοινωνικής εγκυρότητας των στόχων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι συμμετέχοντες προέβησαν σε υποκειμενική ποιοτική αξιολόγησή της, στο τέλος της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη, όταν η ομάδα παρέμβασης συμπλήρωσε ένα *Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης από το Πρόγραμμα*.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε 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 τους συμμετέχοντες να σημειώσουν σε μία πενταβάθμια 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 του προγράμματος, καθώς και προτάσεις για βελτίωση.

3.4 Διαδικασία

Αρχικά σχεδιάστηκε το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος στην Τέχνη από την ερευνήτρια – εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δασκάλα χορού. Για την οργάνωσή του η ερευνήτρια βασίστηκε α) στις δικές της σπουδές και επιμορφωτικές εμπειρίες, αλλά και στην ενδελεχή μελέτη βιβλιογραφίας ποικίλων καλλιτεχνικών προσεγγίσεων των συναισθημάτων και της διαχείρισής τους από διάφορες μορφές Τέχνης, β) στις απόψεις και συμβουλές τριών ειδικών, καλλιτεχνών-δασκάλων, στις τέχνες αντίστοιχα της μουσικής, του χορού και του θεάτρου, καθώς και ενός κοινωνιολόγου, επιστημονικά υπεύθυνου σε κέντρο συναισθηματικής υγείας για παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς και άλλες κοινωνικές ομάδες. Ο σχεδιασμός αυτός διήρκεσε από αρχές Νοεμβρίου έως και τέλη Ιανουαρίου. Το πρόγραμμα εντάχθηκε στα σχέδια δράσης του Σχολείου στο οποίο υπηρετεί η ερευνήτρια για τη βελτίωση του άξονα 8: «Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις» (λειτουργία: Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών) μέσα στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (ΙΕΠ, 2022).

Στη συνέχεια, ανακοινώθηκε η διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος για την οποία ενημερώθηκαν σε σύλλογο διδασκόντων οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί στο δημόσιο Νηπιαγωγείο, αλλά και συνάδελφοι όμορων σχολείων - τηλεφωνικά - για το θέμα και τον σκοπό του προγράμματος, τη διαδικασία, το χώρο υλοποίησής του και το χρονοδιάγραμμα των εκπαιδευτικών εργαστηρίων, προκειμένου να δηλώσουν συμμετοχή. Έδειξαν ενδιαφέρον είκοσι δύο εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ισάριθμες ομάδες των έντεκα ατόμων. Η μία ομάδα ήταν η ομάδα που θα συμμετείχε στην εκπαιδευτική παρέμβαση (ομάδα παρέμβασης), τα μέλη της οποίας δήλωσαν προφορικά τη δέσμευσή τους όσον αφορά στην συνεπή παρακολούθηση των εργαστηρίων του προγράμματος. Η άλλη ομάδα δεν θα δεχόταν καμία παρέμβαση (ομάδα ελέγχου).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε δύο φάσεις, πριν και μετά την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Πριν την έναρξη του πρώτου εργαστηρίου του επιμορφωτικού προγράμματος, περί τα μέσα Φεβρουαρίου, και οι δύο ομάδες συμπλήρωσαν έντυπα ερωτηματολόγια που αφορούσαν σε α) κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία, β) το Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (Gross & John, 2003) και γ) το Brief COPE (Carver, 1997). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από την ομάδα παρέμβασης ανώνυμα, λίγο πριν την έναρξη της πρώτης εκπαιδευτικής συνάντησης, ενώ τα μέλη της ομάδας ελέγχου τα συμπλήρωσαν και τα προσκόμισαν στην ερευνήτρια την ίδια εκείνη εβδομάδα. Αυτή η συμπλήρωση διήρκεσε περί τα δέκα λεπτά και αποτέλεσε την πρώτη μέτρηση.

Στη συνέχεια, οι 11 εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Τέχνη, του οποίου συντονίστρια και εμπνευστήρια ήταν η ερευνήτρια, για το χρονικό διάστημα των πέντε μηνών, από μέσα Φεβρουαρίου μέχρι μέσα Ιουνίου. Η υλοποίησή του περιέλαβε 10 συναντήσεις – εργαστήρια, το καθένα με διαφορετική θεματική. Η συχνότητα των επιμορφωτικών συναντήσεων ήταν δύο φορές το μήνα, κάθε δεύτερη Τετάρτη, ώρες 17.30-19.30 μ.μ. σε σχολική αίθουσα δημόσιου Νηπιαγωγείου του δήμου Καλαμαριάς Θεσσαλονίκης. Η διάρκεια του κάθε εργαστηρίου ήταν 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). Η δεύτερη ισάριθμη ομάδα εκπαιδευτικών που λειτούργησε ως ομάδα ελέγχου για το ίδιο χρονικό διάστημα δε συμμετείχε σε καμία επιμορφωτική παρέμβαση.

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του τελευταίου εργαστηρίου της εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα της δεύτερης μέτρησης από τα δύο ερωτηματολόγια α) Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (Gross & John, 2003) και

β) Brief COPE (Carver, 1997) και από τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου). Η ομάδα παρέμβασης τα συμπλήρωσε ανώνυμα ακριβώς στο τέλος της τελευταίας εκπαιδευτικής συνάντησης. Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, οι ανώνυμες απαντήσεις της συγκεντρώθηκαν από την ερευνήτρια μέχρι το τέλος της ίδιας εβδομάδας λήξης του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη. Στην περίπτωση της ομάδας παρέμβασης, ζητήθηκε επιπρόσθετα από τους συμμετέχοντες σε αυτήν να απαντήσουν ανώνυμα σε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, σχεδιασμένο από την ερευνήτρια, που αφορούσε στην υποκειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη στο οποίο συμμετείχαν.

3.4.1 Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Τίτλος του προγράμματος ήταν « **Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**» 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 ένα δημιουργικό τρόπο κατανόησης των συναισθημάτων τους, αλλά και του τρόπου διαχείρισής τους, βελτιώνοντας την προσωπική, αλλά και επαγγελματική τους ταυτότητα.

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

**« Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΡΥΘ-
ΜΙΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ »**

	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΤΟΧΟΙ
<u>1^η</u> <u>ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ:</u>	<u>«Ξεκινάμε...πάμε στ' ανοιχτά...»</u>	<p>Η γνωριμία των μελών της ομάδας</p> <p>Η αποσαφήνιση του τίτλου και του θέματος του προγράμματος</p> <p align="center">Συμβόλαιο</p> <p>Ανάπτυξη επικοινωνίας – σύνδεσης μεταξύ των μελών της ομάδας</p> <p>Ανάπτυξη συνεργασίας και ομαδικότητας</p>
<u>2^η</u> <u>ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ:</u>	<u>«Αναγνωρίζοντας και εκφράζοντας συναισθήματα»</u>	<p>Τι είναι συναίσθημα;</p> <p>Αναγνώριση συναισθημάτων</p> <p>Έκφραση συναισθημάτων</p>
<u>3^η</u> <u>ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ:</u>	<u>«Ο ρόλος των συναισθημάτων και των σκέψεων στη λήψη αποφάσεων»</u>	<p>Αναγνώριση της αφομοίωσης των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης για τη λήψη αποφάσεων</p> <p>Κατανόηση συναισθημάτων</p> <p>Σκέψεις που μας βοηθούν και σκέψεις που δε μας βοηθούν</p> <p>Σχέση συναισθήματος και λογικής</p>
<u>4^η</u> <u>ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ:</u>	<u>«Επικοινωνία – Ενσυναίσθηση - Ενεργητική ακρόαση»</u>	<p>Εντοπισμός δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας</p> <p>Αναγνώριση της ενσυναίσθησης ως σημαντική δεξιότητα επικοινωνίας</p> <p>Ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης</p>
<u>5^η</u> <u>ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ:</u>	<u>«Το συναίσθημα του ΘΥΜΟΥ (1): Σύνδεση του συναισθήματος του θυμού με τον εαυτό» (1^ο μέρος)</u>	<p>Κατανόηση του συναισθήματος του θυμού</p> <p>Ανάλυση του συναισθήματος του θυμού – Αίτια του θυμού</p> <p>Ο κύκλος του θυμού</p> <p>Ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης του θυμού</p>

<p>6η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ:</p>	<p><u>«Το συναίσθημα του ΘΥΜΟΥ (2):</u> <u>Σύνδεση του συναισθήματος του θυμού με τους άλλους – Όρια – Διαχείριση συγκρούσεων» (2^ο μέρος)</u></p>	<p>Κατανόηση και ανάλυση της έννοιας των ορίων, της χρησιμότητάς τους, καθώς και των τρόπων θέσπισης ορίων</p> <p>Έκφραση του θυμού</p> <p>Κατανόηση και ανάλυση της έννοιας των συγκρούσεων και ανάπτυξη τρόπων διαχείρισής τους</p>
<p>7η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ:</p>	<p><u>«Το συναίσθημα του ΦΟΒΟΥ»</u></p>	<p>Κατανόηση των φόβων</p> <p>Αναγνώριση τρόπων αντιμετώπισης</p> <p>Αναζήτηση πηγών προστασίας</p>
<p>8η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ:</p>	<p><u>«Το συναίσθημα του ΑΓΧΟΥΣ»</u></p>	<p>Αναγνώριση των συναισθηματικών, σωματικών και συμπεριφορικών ενδείξεων του άγχους</p> <p>Ανάσυρση εμπειριών</p> <p>Ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης του συναισθήματος του άγχους</p>
<p>9η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ:</p>	<p><u>«Αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση»</u></p>	<p>Εντοπισμός και αναγνώριση στοιχείων της προσωπικότητας - Αυτοαντίληψη</p> <p>Αυτοεκτίμηση</p> <p>Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης</p>
<p>10η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ:</p>	<p><u>«Κλείσιμο του προγράμματος – αξιολόγηση»</u></p>	<p>Αυτοαξιολόγηση</p> <p>Αναστοχασμός της πορείας της Ομάδας</p> <p>Αποχαιρετισμός</p>

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, (ασκήσεις ενεργοποίησης, επικοινωνίας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας, ομαδικότητας, συγκέντρωσης, ρυθμικής και μουσικής έκφρασης, κινητικής και χορευτικής έκφρασης, τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, δραστηριότητες δημιουργικής γραφής,

εικαστικές δημιουργίες, τραγούδι, παιχνίδια, δραστηριότητες αναστοχασμού, καθοδηγούμενης φαντασίας, τεχνικές χαλάρωσης και προτάσεις θεραπευτικών προσεγγίσεων μέσω της Τέχνης). Κάποιες από αυτές συνδυάστηκαν με την παρατήρηση και μελέτη σημαντικών καλλιτεχνικών επιτευγμάτων (ζωγραφικά έργα, γλυπτά μέσα από φωτογραφίες, είδη λογοτεχνικών κειμένων, μουσικά έργα, χορογραφίες, φωτογραφικό υλικό, αποσπάσματα κινηματογραφικών ταινιών). Η ποικιλία των παραπάνω δημιουργικών τεχνικών είχε ως στόχο να προσδώσει στο πρόγραμμα μια διαφορετική δυναμική, από ό' τι θα έδιναν μέθοδοι και τεχνικές από μια μεμονωμένη μορφή Τέχνης, και η δημιουργική σύνθεσή τους αποτελούσε στο τέλος κάθε εργαστηρίου τη βάση και το έναυσμα για τη θεωρητική προσέγγιση του εκάστοτε θέματος.

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ποικίλλαν ανάλογα με τη θεματική κάθε εργαστηρίου και αφορούσαν σε εικόνες εικαστικών έργων (ζωγραφικοί πίνακες, γλυπτά), είδη ζωγραφικής, είδη κατασκευών, αποκόμματα εφημερίδων και περιοδικών, είδη πηλοπλαστικής, διάφορα χρηστικά αντικείμενα, φύλλα εργασίας, κρουστά μουσικά όργανα, φωτογραφίες, μουσικά κομμάτια, τραγούδια, κινηματογραφικά αποσπάσματα, ηχογραφημένοι ήχοι, διάφορα σκηνικά αντικείμενα, μαντήλια, υφάσματα. Τα μέσα που κρίθηκαν απαραίτητα για τη διεξαγωγή του προγράμματος ήταν ένας χαρτοπίνακας (flip over), ένας προβολέας διαφανειών (overhead projector), ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής και ένα ηχητικό σύστημα.

3.4.2 Κοινωνική εγκυρότητα του προγράμματος

Η «κοινωνική εγκυρότητα» μιας παρέμβασης εξασφαλίζεται όταν οι συμμετέχοντες συμφωνούν τόσο με τη διαδικασία, όσο και με το αποτέλεσμα αυτής (Foster & Mash, 1999).

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 συμμετέχοντες η κοινωνία;).
2. Την κοινωνική αποδοχή της διαδικασίας της παρέμβασης (ο σκοπός δικαιολογεί τα μέσα; Οι συμμετέχοντες βρίσκουν τη διαδικασία κατάλληλη, ενδιαφέρουσα;).
3. Την σημαντικότητα των αποτελεσμάτων για τους συμμετέχοντες στην παρέμβαση (είναι οι αποδέκτες της παρέμβασης ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα, ακόμη και τα απρόβλεπτα;) (Wolf, 1978).

Σύμφωνα με τον Carter (2010), για να μετρηθεί η κοινωνική εγκυρότητα μιας παρέμβασης, είναι κατάλληλο να ερωτηθούν κατευθείαν, αυτοί που λαμβάνουν, εφαρμόζουν, ή συναινούν σε μια παρέμβαση, σχετικά με την απόψεις τους για την παρέμβαση.

Στην παρούσα έρευνα, πριν από την εφαρμογή του προγράμματος η υποκειμενική αξιολόγηση της σχετικότητας των στόχων και των διαδικασιών της παρέμβασης για τη βελτίωση της συναισθηματικής ρύθμισης βασίστηκε στις γνώσεις της ερευνήτριας και στις δηλώσεις των καλλιτεχνών-ειδικών πάνω στις τέχνες και του κοινωνιολόγου. Οι τελευταίοι μέσω σύντομων συνεντεύξεων συνέβαλαν στη γένεση ιδεών πάνω στη στοχοθεσία, το περιεχόμενο και τη δομή του προγράμματος. Όλες μαζί αυτές οι προτάσεις των εμπειρογνομόνων αποτέλεσαν τη βάση για τον σχεδιασμό του περιεχομένου των εργαστηρίων του προγράμματος. Παράλληλα, στην αρχή του 1^{ου} εργαστηρίου του προγράμματος έγινε και μία τυπική σύγκριση των συμμετεχόντων με ερωτηματολόγια και κλίμακες μέτρησης, ώστε να σκιαγραφηθούν το κοινωνικό, μορφωτικό και επαγγελματικό προφίλ τους, αλλά και οι ικανότητές τους στη συναισθηματική ρύθμιση που σχετίζονταν με τους στόχους της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Κατά τη διάρκεια των πέντε μηνών εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη, γινόταν υποκειμενική αξιολόγηση της καταλληλότητας των διαδικασιών από

την ερευνήτρια-συντονίστρια. Αυτή βασιζόταν κυρίως στην παρατήρηση και καταγραφή στο τέλος κάθε εργαστηρίου των συμπεριφορών των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, και, επιπλέον, λάβαινε υπόψη τις δηλώσεις και τα κριτικά σχόλια των ίδιων των συμμετεχόντων πάνω σε πτυχές της παρέμβασης, όπως αυτοί τα μοιράζονταν με την ερευνήτρια την επομένη των εργαστηρίων.

Τέλος, στη λήξη του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη, συνδυάστηκαν οι μέθοδοι της τυπικής σύγκρισης και της υποκειμενικής αξιολόγησης πάνω σε όλες τις πτυχές του προγράμματος, προκειμένου να ελεγχθούν η σχετικότητα των στόχων, η καταλληλότητα των διαδικασιών και η σημαντικότητα των αποτελεσμάτων. Η τυπική σύγκριση αφορούσε στη μέτρηση των ικανοτήτων της συναισθηματικής ρύθμισης των συμμετεχόντων και τη σύγκρισή τους με αυτές που εμφάνιζαν πριν την εφαρμογή της παρέμβασης μέσω κλιμάκων μέτρησης. Η ποιοτική αξιολόγηση έγινε με αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που απαιτούσε υποκειμενική βαθμολόγηση όλων των πτυχών του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και απαντήσεις σε ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες έδιναν την ευκαιρία στους ερωτώμενους να διατυπώσουν κριτική και προτάσεις.

3.5 Ανάλυση δεδομένων

Για την περιγραφή των χαρακτηριστικών του δείγματος, έγινε χρήση απλής περιγραφικής στατιστικής. Μεταξύ άλλων, χρησιμοποιήθηκαν μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συχνότητες.

Η καταγραφή, η επεξεργασία και η ανάλυση των απαντήσεων στα δύο ερωτηματολόγια πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences) της εταιρείας IBM στην έκδοση 22.0. Αφού κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα τα δε-

δομένα δημιουργήθηκαν οι μεταβλητές, οι οποίες αποτελούν τις κατηγορίες των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης, όπως προκύπτουν από το σύνολο δηλώσεων και υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων.

Συγκεκριμένα, για καθένα από τα ερωτηματολόγια υπολογίστηκε ο μέσος όρος των τιμών των απαντήσεων κάθε εκπαιδευτικού στις δύο μετρήσεις (πριν και μετά) για καθμία στρατηγική, ώστε να γίνει η σύγκρισή τους πριν και μετά το πρόγραμμα. Έτσι, για το ερωτηματολόγιο ERQ (Gross & John, 2003), αθροίστηκαν οι βαθμολογίες των προτάσεων των κατηγοριών α) της γνωστικής αναπλαισίωσης και β) της εκφραστικής καταστολής και διαίρεθηκαν αντίστοιχα με τον αριθμό των προτάσεων, ξεχωριστά για κάθε μέτρηση, ώστε να υπολογιστούν οι μεταβλητές και να ακολουθήσει η σύγκρισή τους. Αντιστοίχως, για το ερωτηματολόγιο Brief Cope (Carver, 1997), οι τιμές των σύνθετων μεταβλητών των κατηγοριών α) του εστιασμού στο πρόβλημα, β) του εστιασμού στο συναίσθημα και γ) της αποφυγή αντιμετώπισης δυσκολιών προέκυψαν από το άθροισμα των τιμών των δηλώσεων κάθε υποκατηγορίας τους και στην συνέχεια τη διαίρεση με τον αριθμό του πλήθους τους, αντίστοιχα και για τις δύο μετρήσεις (πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος), ώστε να προκύψουν οι τιμές των δύο ομάδων προς σύγκριση. Οι τιμές που προέκυψαν για όλους τους παραπάνω παράγοντες και για τα δύο ερωτηματολόγια ήταν από 1 έως 5.

Στη συνέχεια, για την στατιστική ανάλυση και ποσοτική εκτίμηση της επίδρασης που είχε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δημιουργικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων διενεργήθηκαν τα εξής βήματα:

Σε πρώτη φάση ελέγχθηκε εάν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στη χρήση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου πριν από την εφαρμογή του προγράμματος. Για το λόγο αυτό εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα (t-test independent samples). Σε γενικές γραμμές η συγκεκριμένη

μέθοδος ενδείκνυται για περιπτώσεις όπου επιθυμούμε να εξετάσουμε εάν οι μέσοι όροι των δύο συνόλων παρατηρήσεων που προέρχονται από δύο διαφορετικά δείγματα ανθρώπων διαφέρουν σημαντικά ο ένας από τον άλλον.

Σε δεύτερη φάση έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων ξεχωριστά για κάθε ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση. Η σύγκριση πραγματοποιήθηκε κάνοντας χρήση του t-test για εξαρτημένα δείγματα (t-test dependent samples). Η τεχνική αυτή προτείνεται στη περίπτωση που θέλουμε να εκτιμήσουμε αν οποιαδήποτε διαφορά που εντοπίζουμε μεταξύ δύο συνόλων παρατηρήσεων (στην περίπτωσή μας πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος) ενός δείγματος ανθρώπων είναι στατιστικά σημαντική. Έτσι, με το t-test για εξαρτημένα δείγματα ελέγχθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη βαθμολογία της ομάδας παρέμβασης, και στη συνέχεια της ομάδας ελέγχου, για τυχόν μεταβολές σε καθεμία από τις πέντε εξεταζόμενες στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης πριν και μετά το πρόγραμμα. Εντός της κάθε ομάδας, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος και η σύγκριση των μέσων τιμών εξαρτημένων δειγμάτων (t-test dependent samples) για τις διαφορές στις δύο μετρήσεις (αρχική και τελική μέτρηση) ξεχωριστά για κάθε επιμέρους κλίμακα κάθε ερωτηματολογίου.

Τέλος, για την ποιοτική αξιολόγηση 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. Δηλαδή, για την κωδικοποίηση των

δηλώσεων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα σχετικά με τα θετικά, αρνητικά του προγράμματος, αλλά και τις προτάσεις για βελτίωση, χρησιμοποιήθηκαν σαν πρώτο βήμα κώδικες περιγραφικού τύπου, δηλαδή κώδικες που συνόψιζαν το ρητό περιεχόμενο της κάθε απάντησης. Στη συνέχεια ακολούθησε η σύγκριση και η συγχώνευση αυτών των περιγραφικών κωδικών που απέδιδαν το ίδιο νόημα ή πολύ κοντινά νοήματα για το ίδιο θέμα. Έπειτα, τα θέματα που προέκυψαν ονομάστηκαν. Τέλος, η διαδικασία ολοκληρώθηκε με την καταγραφή και την ερμηνευτική ανάλυση των θεμάτων αυτών (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Στατιστική ανάλυση και ποσοτική αξιολόγηση της παρέμβασης

Όπως ήδη αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη, έγινε ένας έλεγχος τυχόν στατιστικά σημαντικών διαφορών στη χρήση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης μεταξύ των δύο ομάδων (t-test independent samples).

Στον έλεγχο αυτόν πριν από την εκπαιδευτική παρέμβαση, όπως μπορεί κανείς να παρατηρήσει και στον Πίνακα 2, όλες οι διαφορές ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου βρέθηκαν χωρίς στατιστική σημαντικότητα. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι στη χρήση της στρατηγικής της γνωστικής αναπλαισίωσης οι δύο ομάδες δεν είχαν καμία διαφορά, καθώς οι μέσοι όροι τους ήταν ίδιοι. Στη χρήση όλων των υπόλοιπων στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης που εξετάζονται, η ομάδα παρέμβασης εμφανίζει λίγο υψηλότερες τιμές στους μέσους όρους από αυτούς της ομάδας ελέγχου, με διαφορές που κυμαίνονται από 0,14 (στις στρατηγικές εστιασμού στο πρόβλημα και στο συναίσθημα) μέχρι 0,5 (στην εκφραστική καταστολή), χωρίς καμία από αυτές τις διαφοροποιήσεις να είναι στατιστικά σημαντική.

Πιο αναλυτικά (βλ. Πίνακα 2, σελ. 72): ο μέσος όρος χρήσης της γνωστικής αναπλαισίωσης στην ομάδα παρέμβασης (M.O.=3,86, SD=0,80) ήταν ίδιος με αυτόν της ομάδας ελέγχου (M.O.=3,86, SD=0,63), με μη στατιστική σημαντικότητα ($t=0$, $df=20$, $p=1$). Στη χρήση της εκφραστικής καταστολής ο μέσος όρος της ομάδας παρέμβασης (M.O.=2,36, SD=0,97) ήταν υψηλότερος από αυτόν της ομάδας ελέγχου (M.O.=1,86, SD=0,4), χωρίς η διαφορά αυτή να εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα ($t=1,54$, $df=14,58$, $p=0,145$). Η τιμή

του μέσου όρου της ομάδας παρέμβασης στη χρήση των στρατηγικών εστιασμού στο πρόβλημα (M.O.=3,21, SD=0,48) βρέθηκε λίγο πιο πάνω από αυτόν της ομάδας ελέγχου (M.O.=3,07, SD=0,36), διαφορά η οποία επίσης βρέθηκε μη στατιστικά σημαντική ($t=0,741$, $df=20$, $p=0,468$). Η χρήση των στρατηγικών του εστιασμού στο συναίσθημα για την ομάδα παρέμβασης ήταν υψηλότερη (M.O.=2,61, SD=0,39) από την ομάδα ελέγχου (M.O.=2,47, SD=0,23), κι εδώ χωρίς η διαφορά τους να είναι σημαντική ($t=0,983$, $df=20$, $p=0,337$). Τέλος, στη χρήση των στρατηγικών αποφυγής αντιμετώπισης προβλημάτων, κι εδώ η ομάδα παρέμβασης παρουσίαζε υψηλότερο μέσο όρο (M.O.=1,92, SD=0,44) από την ομάδα ελέγχου (M.O.=1,73, SD=0,20), μια διαφορά, πάλι, χωρίς στατιστική σημαντικότητα ($t=1,224$, $df=14$, $p=0,241$).

Πίνακας 2: Έλεγχοι t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων για τις διαφορές της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος

	ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ (N=11)	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ (N=11)			
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	p	Διαφορά M.O. των δύο ομάδων
Γνωστική αναπλασίωση	3,86 (0,80)	3,86 (0,63)	(df=20) 0,00	1	0
Εκφραστική καταστολή	2,36 (0,97)	1,86 (0,46)	(df=14,38) 1,54	0,145	0,5
Εστιασμός στο πρόβλημα	3,21 (0,48)	3,07 (0,36)	(df=20) 0,741	0,468	0,14
Εστιασμός στο συναίσθημα	2,61 (0,39)	2,47 (0,23)	(df=20) 0,983	0,337	0,14
Αποφυγή αντιμετώπισης	1,92 (0,44)	1,73 (0,20)	(df=14) 1,224	0,241	0,19

Μετά από την εξέταση της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες στη χρήση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης πριν από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης (t-test independent samples), ακολούθησε ο έλεγχος και η σύγκριση των διαφορών στη χρήση ξεχωριστά κάθε στρατηγικής που εμφάνισαν οι δύο ομάδες και στις δύο μετρήσεις (πριν και μετά το πρόγραμμα), (t-test dependent samples).

Στους Πίνακες 3 & 4 παρατίθενται τις τιμές στις πέντε στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης που εξετάζονται στην παρούσα εργασία για κάθε ομάδα συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση. Κάθε πίνακας παρουσιάζει τους μέσους όρους στη χρήση των εκάστοτε στρατηγικών και τις αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις. Για τις διαφορές μεταξύ της αρχικής και τελικής μέτρησης σχετικά με την επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος στις στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών έγινε χρήση της επαγωγικής στατιστικής.

Έτσι, για τις διαφορές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης της ομάδας παρέμβασης πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος και η σύγκριση των μέσων τιμών εξαρτημένων δειγμάτων (t-test samples) για κάθε είδος στρατηγικής των ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα για την ομάδα παρέμβασης (βλ. Πίνακα 3, σελ.74) έδειξαν ότι:

- ο αρχικός (πριν την παρέμβαση) μέσος όρος χρήσης της στρατηγικής της γνωστικής επανεκτίμησης ($M=3,86$, $SD=0,80$) αυξήθηκε μετά την παρέμβαση ($M=4,07$, $SD=0,44$), αν και η διαφορά αυτή δεν εμφανίζεται ως στατιστικά σημαντική ($t= -1,08$, $df=10$, $p=0,305$).
- ο αρχικός (πριν την παρέμβαση) μέσος όρος χρήσης της στρατηγικής της εκφραστικής καταστολής ($M=2,36$, $SD=0,97$) μειώθηκε μετά την παρέμβαση ($M=2,06$, $SD=0,76$), αν και η διαφορά αυτή δεν εμφανίζεται ως στατιστικά σημαντική ($t= 1,01$, $df=10$, $p=0,335$).

- ο αρχικός (πριν την παρέμβαση) μέσος όρος χρήσης στρατηγικών εστιασμού στο πρόβλημα ($M=3,21$, $SD=0,48$) μειώθηκε μετά την παρέμβαση ($M=3,15$, $SD=0,29$), αν και η διαφορά αυτή δεν εμφανίζεται ως στατιστικά σημαντική ($t= 0,49$, $df=10$, $p=0,635$).

- ο αρχικός (πριν την παρέμβαση) μέσος όρος χρήσης στρατηγικών εστιασμού στο συναίσθημα ($M=2,61$, $SD=0,39$) είχε μια μικρή μείωση μετά την παρέμβαση ($M=2,60$, $SD=0,35$), χωρίς αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($t= 0,054$, $df=10$, $p=0,958$).

- ο αρχικός (πριν την παρέμβαση) μέσος όρος χρήσης στρατηγικών αποφυγής αγχωτικών καταστάσεων ($M=1,92$, $SD=0,44$) παρέμεινε ο ίδιος και μετά την παρέμβαση ($M=1,92$, $SD=0,51$), χωρίς στατιστική σημαντικότητα ($t= 0,00$, $df=10$, $p=1$).

Πίνακας 3: Έλεγχοι t-test εξαρτημένων δειγμάτων για τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο μετρήσεων της ομάδας παρέμβασης πριν και μετά το πρόγραμμα

ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ				
	ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ		
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t (df=10)	p
Γνωστική αναπλαισίωση	3,86 (0,80)	4,07 (0,44)	- 1,08	0,305
Εκφραστική καταστολή	2,36 (0,97)	2,06 (0,76)	1,01	0,335
Εστιασμός στο πρόβλημα	3,21 (0,48)	3,15 (0,29)	0,49	0,635
Εστιασμός στο συναίσθημα	2,61 (0,39)	2,60 (0,35)	0,054	0,958
Αποφυγή αντιμετώπισης	1,92 (0,44)	1,92 (0,51)	0,00	1

Για τις διαφορές στις στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης της ομάδας ελέγχου, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος *t-test εξαρτημένων δειγμάτων*. Τα αποτελέσματα για την ομάδα ελέγχου (βλ. Πίνακα 4, σελ.76) ήταν τα εξής:

- ο αρχικός (πριν την παρέμβαση) μέσος όρος χρήσης της στρατηγικής της γνωστικής επανεκτίμησης ($M=3,86$, $SD=0,63$) μειώθηκε μετά την παρέμβαση ($M=3,56$, $SD=0,74$), αν και η διαφορά αυτή δεν εμφανίζεται ως στατιστικά σημαντική ($t= 1,36$, $df=10$, $p=0,203$).
- ο αρχικός (πριν την παρέμβαση) μέσος όρος χρήσης της στρατηγικής της εκφραστικής καταστολής ($M=1,86$, $SD=0,46$) αυξήθηκε μετά την παρέμβαση ($M=2,22$, $SD=0,99$), αν και η διαφορά αυτή δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική ($t= -1,45$, $df=10$, $p=0,178$).
- ο αρχικός (πριν την παρέμβαση) μέσος όρος χρήσης στρατηγικών εστιασμού στο πρόβλημα ($M=3,07$, $SD=0,36$) αυξήθηκε μετά την παρέμβαση ($M=3,19$, $SD=0,39$), χωρίς διαφορά στατιστικά σημαντική ($t= -0,95$, $df=10$, $p=0,360$).
- ο αρχικός (πριν την παρέμβαση) μέσος όρος χρήσης στρατηγικών εστιασμού στο συναίσθημα ($M=2,47$, $SD=0,23$) εμφανίζει μια ελάχιστη αύξηση μετά την παρέμβαση ($M=2,49$, $SD=0,23$), χωρίς αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($t= -0,17$, $df=10$, $p=0,867$).
- ο αρχικός (πριν την παρέμβαση) μέσος όρος χρήσης στρατηγικών αποφυγής αγχωτικών καταστάσεων ($M=1,73$, $SD=0,20$) αυξήθηκε μετά την παρέμβαση ($M=1,87$, $SD=0,47$), χωρίς η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($t= -0,93$, $df=10$, $p=0,374$).

Πίνακας 4: Έλεγχοι *t*-test εξαρτημένων δειγμάτων για τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο μετρήσεων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά το πρόγραμμα

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ				
	ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ		
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t (df=10)	p
Γνωστική αναπλαισίωση	3,86 (0,63)	3,56 (0,74)	1,36	0,203
Εκφραστική καταστολή	1,86 (0,46)	2,22 (0,99)	- 1,45	0,178
Εστιασμός στο πρόβλημα	3,07 (0,36)	3,19 (0,39)	- 0,95	0,360
Εστιασμός στο συναίσθημα	2,47 (0,23)	2,49 (0,23)	- 0,17	0,867
Αποφυγή αντιμετώπισης	1,73 (0,20)	1,87 (0,47)	- 0,93	0,374

Πίνακας 5: Συγκεντρωτικός πίνακας για τις διαφορές των μέσων όρων των δύο μετρήσεων και των δύο ομάδων πριν και μετά το πρόγραμμα

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ & ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΟΜΑΔΕΣ	ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	Διαφορά Μ.Ο.
		Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	
Γνωστική αναπλαισίωση	Ομάδα ελέγχου	3,86 (0,63)	3,56 (0,74)	-0,3
	Ομάδα παρέμβασης	3,86 (0,80)	4,07 (0,44)	0,21

Εκφραστική καταστολή	Ομάδα	1,86	2,22	0,36
	ελέγχου	(0,46)	(0,99)	
	Ομάδα	2,36	2,06	-0,3
	παρέμβασης	(0,97)	(0,76)	
Εστιασμός στο πρόβλημα	Ομάδα	3,07	3,19	0,12
	Ελέγχου	(0,36)	(0,39)	
	Ομάδα	3,21	3,15	-0,06
	παρέμβασης	(0,48)	(0,29)	
Εστιασμός στο συναίσθημα	Ομάδα	2,47	2,49	0,02
	ελέγχου	(0,23)	(0,23)	
	Ομάδα	2,61	2,60	-0,01
	Παρέμβασης	(0,39)	(0,35)	
Αποφυγή αντιμετώπισης	Ομάδα	1,73	1,87	0,14
	Ελέγχου	(0,20)	(0,47)	
	Ομάδα	1,92	1,92	0
	παρέμβασης	(0,44)	(0,51)	

Με βάση τα ευρήματά μας, όπως φαίνεται μέσα από τους Πίνακες 3 (σελ. 74), 4 (σελ. 76) και 5 (σελ. 76-77), διαπιστώνουμε τα εξής:

Η ομάδα παρέμβασης στην τελική μέτρηση, μετά τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα, εμφανίζει μια αύξηση στη χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης (κατά 0,21), και μια μείωση στη στρατηγική της εκφραστικής καταστολής (κατά 0,3), χωρίς, όμως, καμία από αυτές τις μεταβολές να εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα ($p > 0,05$). Όσον αφορά στις υπόλοιπες προσαρμοστικές και μη προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης πιέσεων, η ομάδα παρέμβασης παρουσιάζει μια ελάχιστη μείωση στις στρατηγικές εστιασμού στο πρόβλημα (κατά 0,06), και μια σταθερότητα τόσο στη χρήση των στρατηγικών εστιασμού στο συναίσθημα (μειώθηκε μόλις κατά 0,01), όσο και στη χρήση των στρατηγικών της αποφυγής αντιμετώπισης πιέσεων (δεν υπήρξε καμία διαφορά). Πρέπει κι εδώ να σημειωθεί ότι οι ο-

ποιοσδήποτε διαφορές στις τιμές των μέσων όρων των προσαρμοστικών και μη προσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης πιέσεων δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές ($p>0,05$).

Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, η σύγκριση μεταξύ της αρχικής μέτρησης και της τελικής ανέδειξε μια μικρή μείωση στη χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης (κατά 0,3) και μια αύξηση στη χρήση της εκφραστικής καταστολής (κατά 0,36), χωρίς, όμως, αυτές οι διαφοροποιήσεις να είναι στατιστικά σημαντικές ($p>0,05$). Αναφορικά με τις προσαρμοστικές και μη προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης πιέσεων, οι μετρήσεις της ομάδας ελέγχου δείχνουν μια μικρή αύξηση και στις τρεις κατηγορίες των στρατηγικών αυτών με την μικρότερη διαφορά στις στρατηγικές εστιασμού στο συναίσθημα (0,02) μέχρι τη μεγαλύτερη διαφορά στις στρατηγικές αποφυγής των δυσκολιών (0,14). Επισημαίνεται ότι καμία από τις παραπάνω διαφορές στις προσαρμοστικές και μη προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης πιέσεων δεν εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα.

4.2 Ποιοτική αξιολόγηση της παρέμβασης από τους συμμετέχοντες

Η ποιοτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη από τους συμμετέχοντες σε αυτό έγινε στο τέλος του προγράμματος μέσα στα πλαίσια ελέγχου της κοινωνικής εγκυρότητας της παρέμβασης και αφορά στην υποκειμενική βαθμολόγηση επιμέρους χαρακτηριστικών του προγράμματος και στην επισήμανση θετικών και αρνητικών στοιχείων του, αλλά και προτάσεων προς βελτίωσή του.

Ο Πίνακας 6, που ακολουθεί (σελ. 79), παρουσιάζει τη βαθμολογία που έδωσαν οι συμμετέχοντες σε επιμέρους χαρακτηριστικά του προγράμματος. Σε γενικές γραμμές διατυπώθηκαν θετικά σχόλια για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δεδομένου ότι οι βαθμολογίες κινήθηκαν από 4,5 έως 5 (υπενθυμίζεται ότι το 5 αντικατοπτρίζει την περισσότερο θετική

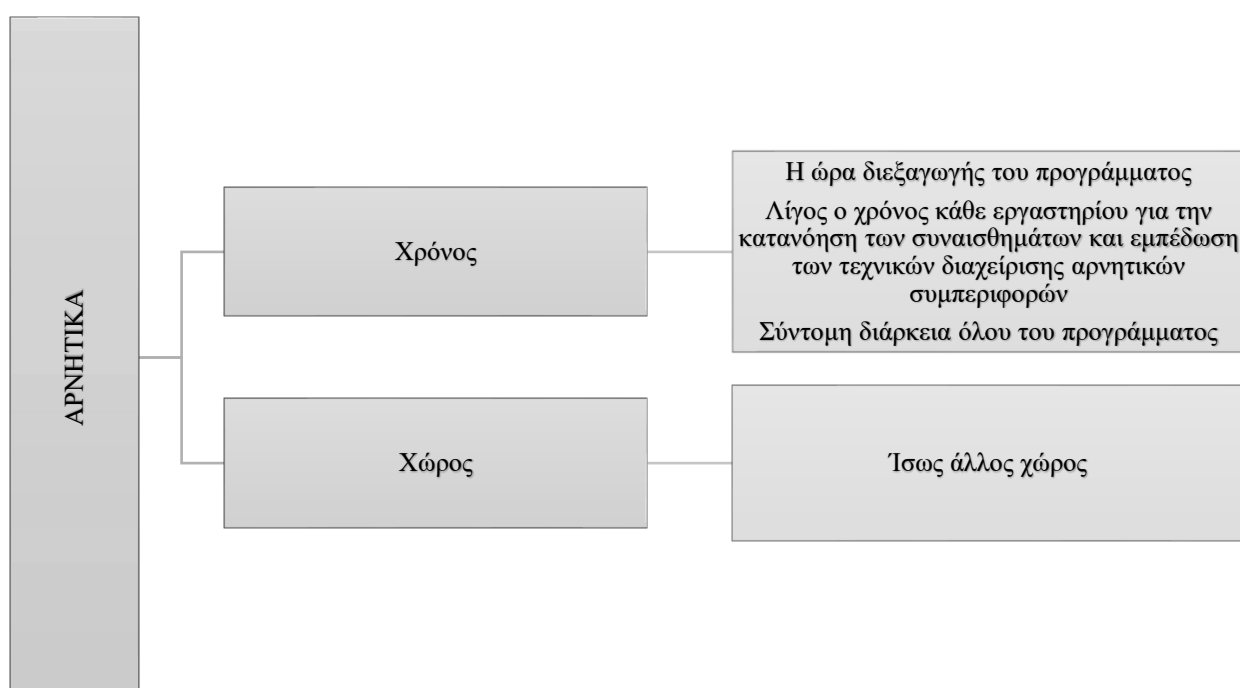
απάντηση). Οι συμμετέχοντες βρήκαν όλα τα θεματικά εργαστήρια χρήσιμα και χαμηλότερη χρησιμότητα έδωσαν στα: 1^ο («Ξεκινάμε...πάμε στ' ανοιχτά...»), 4^ο («Επικοινωνία – Ενσυναίσθηση – Ενεργητική ακρόαση») και 8^ο («Το συναίσθημα του ΑΓΧΟΥΣ»).

Πίνακας 6: Βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη από τους συμμετέχοντες

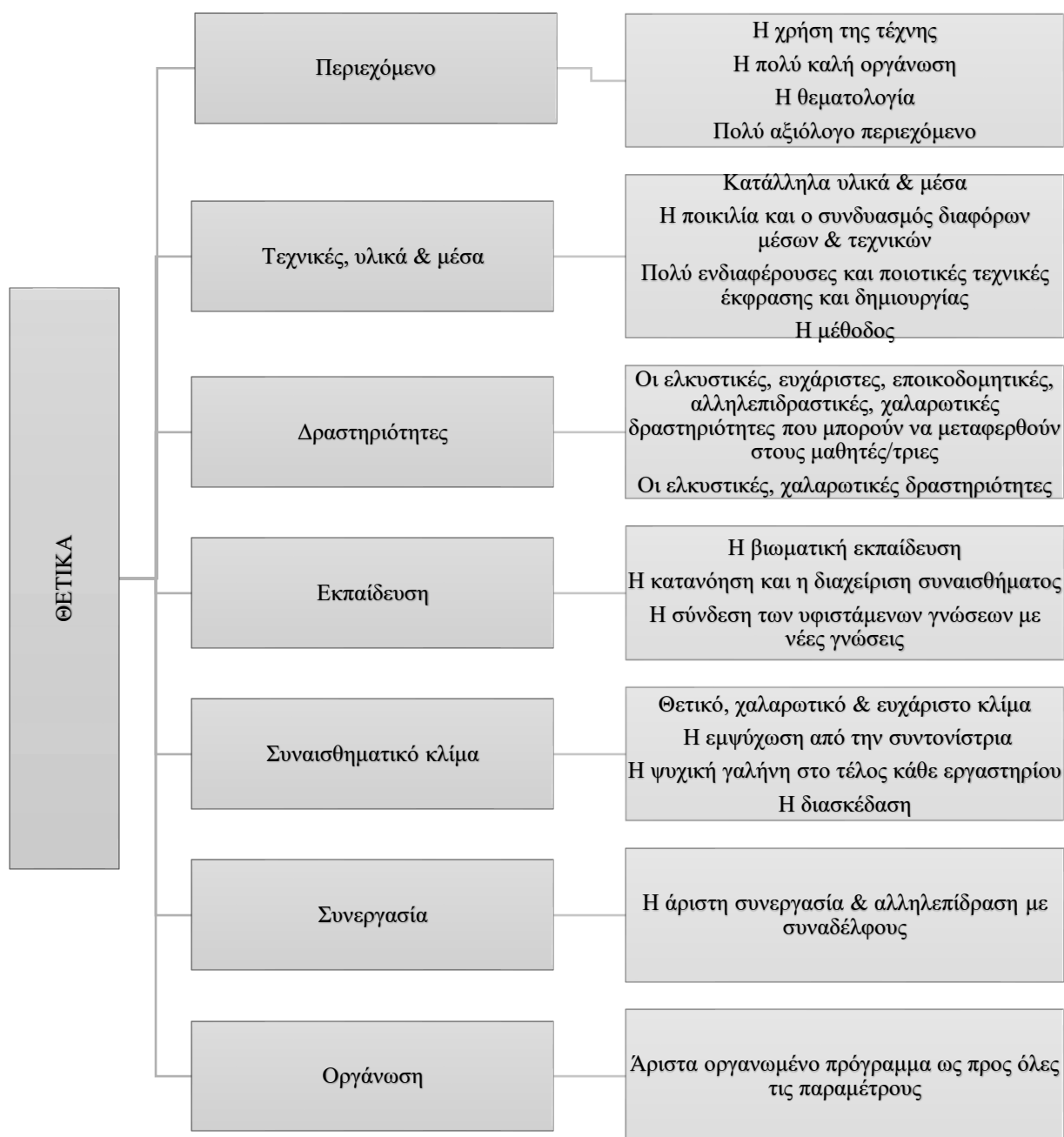
Ερώτηση	Βαθμός (μέσος όρος)
1. Πώς αξιολογείτε το πρόγραμμα ως εκπαιδευτική εμπειρία;	5
2. Τα εργαστήρια ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά σας;	4,9
3. Σε ποιο βαθμό οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες έκφρασης και δημιουργίας του προγράμματος σας βοήθησαν να κατανοήσετε τα συναισθήματά σας 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 μεταμπίεσης) 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, δημιουργικής γραφή, ζωγραφική, πηλοπλαστική, τραγούδι, παιχνίδια) που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο κατάλληλος;	4,9
9. Πώς κρίνετε την συντονιστριά του προγράμματος ως προς τα ακόλουθα: <ul style="list-style-type: none"> • Οργάνωση και προετοιμασία • Γνώση του αντικειμένου • Εμπύχωση • Δημιουργία θετικού/συμμετοχικού κλίματος 	5 5 5 5

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

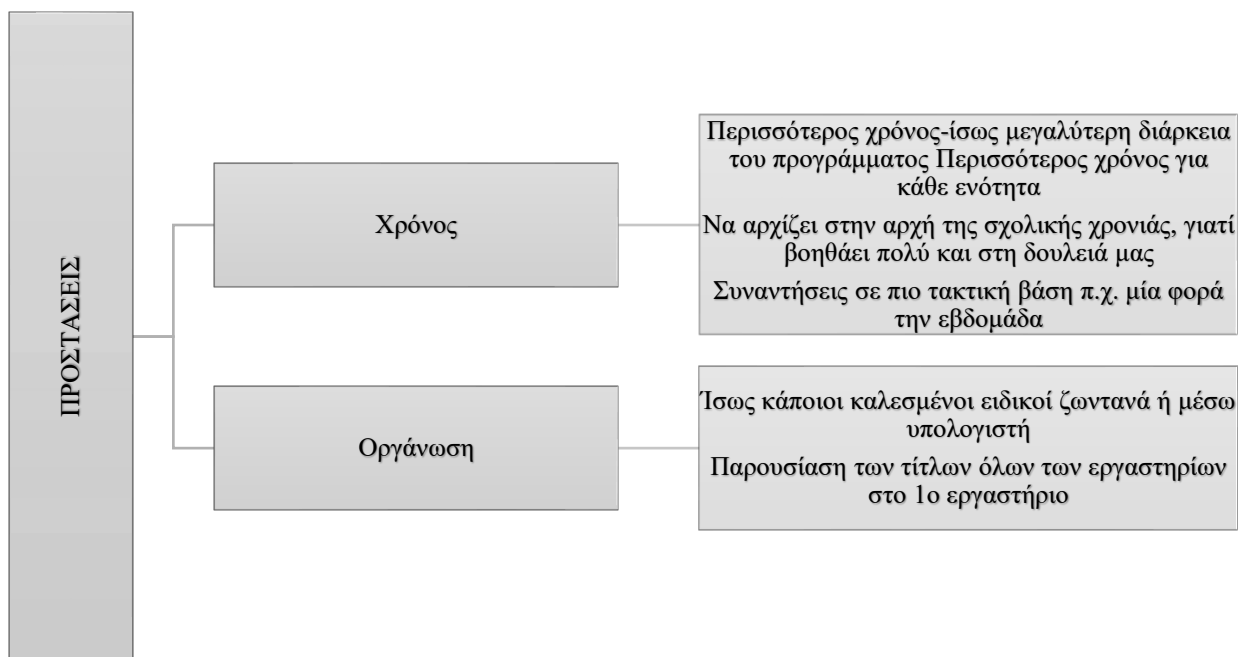


Θεματικός χάρτης 2



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

Θεματικός χάρτης 3



5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ -ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Συζήτηση-συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την επίδραση της καλλιτεχνικής δημιουργίας και έκφρασης, μέσω ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη, στη βελτίωση της ικανότητας συναισθηματικής ρύθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε εάν η δημιουργική ενασχόληση με διάφορες μορφές Τέχνης, η χρήση ποικίλων καλλιτεχνικών τεχνικών και μέσων θα μπορούσαν να επιδράσουν θετικά στην δεξιότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματα τους.

Πιο ειδικά, αναμενόταν ότι το πρόγραμμα της Τέχνης, το οποίο σχεδιάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας, θα είχε θετικό αντίκτυπο στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς όσον αφορά στη βελτίωση των στρατηγικών της γνωστικής αναπλαισίωσης μιας κατάστασης, αλλά και στη χρήση των στρατηγικών εστιασμού σε προβλήματα, καθώς και αυτών που επικεντρώνονται σε δύσκολα συναισθήματα. Από την άλλη μεριά, προσδοκούσαμε αυτή η συμμετοχή στην εκπαιδευτική παρέμβαση να μειώσει τη χρήση της στρατηγικής της εκφραστικής καταστολής των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, αλλά και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν για να αποφύγουν την αντιμετώπιση πιέσεων.

Λαμβάνοντας υπόψη τους ελέγχους t (t-test) για τις συγκρίσεις των μετρήσεων της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου, προέκυψαν σημαντικές διαπιστώσεις, οι οποίες παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω:

5.1.1 Η επίδραση του προγράμματος στις στρατηγικές της γνωστικής επανεκτίμησης και εκφραστικής καταστολής

Οι μεταβολές που προέκυψαν στις τιμές των μέσων όρων για τις στρατηγικές της γνωστικής αναπλαισίωσης και εκφραστικής καταστολής της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου παρέμειναν μικρές και καμία από αυτές δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι οφείλουμε να τις ερμηνεύσουμε μόνο ως ενδείξεις για την επίδραση της Τέχνης στις δύο παραπάνω στρατηγικές των συμμετεχόντων στην παρέμβαση. Έτσι, καταλήγουμε στα εξής:

α) Σύμφωνα με την πρώτη ερευνητική υπόθεση αναμενόταν ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Τέχνης θα βελτιώνει τη χρήση της στρατηγικής της γνωστικής αναπλαισίωσης. Στο τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος στην Τέχνη, τα αποτελέσματα των μετρήσεων έδειξαν για την ομάδα παρέμβασης μια μικρή βελτίωση στη χρήση της γνωστικής επανεκτίμησης και για την ομάδα ελέγχου μικρή μείωση στη χρήση της ίδιας στρατηγικής, αλλά καμία από αυτές τις μεταβολές δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να σημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μάλλον ενισχύθηκαν στη χρήση της γνωστικής αλλαγής, δηλαδή στην ικανότητα της επαναξιολόγησης για να ερμηνεύουν εκ νέου μια κατάσταση, ώστε να αλλάζουν τον συναισθηματικό της αντίκτυπο. Αυτή η ένδειξη συμφωνεί με ερευνητικά ευρήματα που υποστηρίζουν ότι οι δημιουργικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν ισχυρές γνωστικές διαδικασίες, όπως το να βλέπει κανείς μια κατάσταση από νέα οπτική, να εξετάζει καινούριες λύσεις και να αποκτά μια νέα σχέση με αυτήν (De Dreu κ.ά., 2008 · Lubart, 2001). Ξένη βιβλιογραφία αναφέρει ότι η ενασχόληση με την Τέχνη αναδύει, πέρα από την αντίληψη συναισθημάτων και μπλοκαρισμάτων του ατόμου, την αναπλαισίωση (Shim et al., 2017, 2019) και τη νοητικοποίηση

(Shuper-Engelhard et al., 2019), γνωστικές διαδικασίες που μπορούν να δώσουν νέες ερμηνείες σε μια κατάσταση. Συγκεκριμένα, μέσα από την ενεργητική και παιχνιδώδη εξερεύνηση, την αυτό – έκφραση, τη δοκιμή και τη δοκιμή νέων τρόπων ύπαρξης, η δημιουργικότητα ενισχύει την ανοιχτότητα σε νέες και περισσότερο προσαρμοστικές δυνατότητες (Orkibi, 2021).

β) Σύμφωνα με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση αναμενόταν ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Τέχνης θα μειώνει τη χρήση της στρατηγικής της εκφραστικής καταστολής. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας η μικρή μείωση στη χρήση της εκφραστικής καταστολής στην ομάδα που συμμετείχε στο πρόγραμμα και η μικρή αύξηση στην ίδια στρατηγική στην ομάδα η οποία δεν έλαβε καμία παρέμβαση, δεν είχαν στατιστική σημαντικότητα. Έτσι, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η σχετική αυτή μείωση του μέσου όρου στην ομάδα παρέμβασης μπορεί να αποτελεί ένδειξη ότι η τέχνη δύναται να επηρεάσει με θετικό τρόπο τη διαμόρφωση της συναισθηματικής απόκρισης. Η ελάττωση στην καταστολή του συναισθήματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ίσως να σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν την καλλιτεχνική δραστηριότητα ως τρόπο εκτόνωσης αρνητικών συναισθημάτων, αλλά και ως ευκαιρία απόσπασης της προσοχής από αρνητικά συναισθήματα σε θετικά ή πιο ουδέτερα. Αυτή η τάση συμφωνεί με έρευνες που περιγράφουν ότι η μη λεκτική έκφραση που καλλιεργείται, πιο συγκεκριμένα, μέσω της εικαστικής δημιουργίας επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εξωτερικεύουν όλες τις εσωτερικές εμπειρίες, και να τις διατυπώνουν με λέξεις ή με άλλα οπτικά, ακουστικά ή κιναισθητικά μέσα (Kaimal et al., 2017 · Smith et al., 2017 · Lauffenberger, 2020). Ομοίως, στο χορό, αν και η λεκτική έκφραση δεν αποκλείεται, η μη λεκτική φύση της χορευτικής κίνησης επιτρέπει την απελευθέρωση της ενέργειας και την εκτόνωση της έντασης (Mannheim et al., 2013), καθώς

και την εκφραστικότητα στην κίνηση (Shim, 2015). Από την άλλη, η μουσική ενασχόληση προάγει την ευημερία, επειδή είναι ευχάριστη από τη φύση της (Ahonen-Eerikäinen et al., 2007 · Gardstrom et al., 2017) και επειδή ρυθμίζει την αίσθηση του χρόνου και του χώρου, φέρνοντας το άτομο σε κατάσταση ροής (Baker et al., 2015) ή ως απόσπαση της προσοχής από σκέψεις που προκαλούν άγχος (Porter et al., 2017). Τέλος, τεχνικές δραματοποίησης προάγουν στο άτομο την αίσθηση της παρέμβασης και της ενδυνάμωσης (Bucuta et al., 2018), την ελπίδα και την αισιοδοξία (Bucuta et al., 2018), και διευκολύνουν τη συναισθηματική απελευθέρωση και ανακούφιση (Bucuta et al., 2018).

5.1.2 Η επίδραση του προγράμματος στις προσαρμοστικές και μη προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης πιέσεων

Σύμφωνα με τους ελέγχους για τις διαφορές στις δύο μετρήσεις των μέσων όρων των προσαρμοστικών και μη προσαρμοστικών στρατηγικών, καμία μεταβολή από αυτές που καταγράφηκαν στα αποτελέσματα της έρευνας και για τις δύο ομάδες δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως, για άλλη μια φορά, οφείλουμε να έχουμε υπόψη μας ότι τα συμπεράσματά μας δε μπορούν να γενικευτούν σε πληθυσμούς που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με το δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Έτσι, πιο αναλυτικά:

γ) Η τρίτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε την ενίσχυση των στρατηγικών των εκπαιδευτικών που αφορούν στον εστιασμό και την επίλυση ενός προβλήματος. Στις μετρήσεις πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, η ελάχιστη μείωση στη χρήση αυτών των στρατηγικών που εμφανίζει η ομάδα παρέμβασης και η μικρή αύξηση που φαίνεται στην ομάδα ελέγχου δεν έχουν στατιστική σημαντικότητα. Ειδικότερα δε, η μικρή μείωση στις στρατηγικές εστιασμού και επίλυσης προβλημάτων που εμφανίζει η ομάδα παρέμβασης μετά στο πρόγραμμα φαίνεται να μη συμφωνεί με ευρήματα ερευνών που περιγράφουν ότι

η δημιουργική τέχνη βοηθά τα άτομα και τις ομάδες να συμβολίζουν και να εξωτερικεύουν εμπειρίες που δεν εκφράζονται εύκολα και να συγκεκριμενοποιούν εσωτερικές συγκρούσεις για να διευκολύνουν τη λήψη προοπτικής και τον προβληματισμό (Deboys et al., 2017· Gabel and Robb, 2017· Czamanski-Cohen et al., 2019· Bosgraaf et al., 2020). Παρόλα αυτά καταλήγουμε ότι η μη στατιστική σημαντικότητα των παραπάνω μικρών μεταβολών που εμφάνισαν οι δύο ομάδες δείχνει χαμηλή αξιοπιστία δε μας επιτρέπει να αποδεχθούμε τη γενικότερη ισχύ τους.

δ) Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση είχε σχέση με τη βελτίωση των στρατηγικών των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα που στοχεύουν στη ρύθμιση συναισθημάτων σχετικά με μια αγχωτική ή δύσκολη κατάσταση. Κι εδώ παρατηρούμε ότι οι διαφοροποιήσεις στις μετρήσεις των δύο ομάδων δεν είναι σημαντικές. Έτσι παρόλο που οι βαθμολογίες της ομάδας παρέμβασης στην τελική μέτρηση δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται από αυτές της αρχικής και οι αντίστοιχες τιμές της ομάδας ελέγχου εμφανίζουν ελάχιστη άνοδο, για άλλη μια φορά, τα συμπεράσματά μας αναδεικνύουν μια τάση των δύο ομάδων, η οποία δε μπορεί να ληφθεί σοβαρά υπόψη. Αξίζει δε να σχολιαστεί ότι οι ενδείξεις που έχουμε ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν επέφερε μεταβολή στη ρύθμιση των συναισθημάτων που έχουν σχέση με δυσκολίες στην ομάδα που συμμετείχε σε αυτό δε συνάδουν με ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, καθώς μελέτες πάνω σε θεραπείες χορευτικής κίνησης τονίζουν την αξία της απελευθέρωσης και της ανακούφισης μέσω της έκφρασης και της βίωσης συναισθημάτων (Chyle et al., 2020), αλλά και της επέκτασης, της ρύθμισης και της επεξεργασίας τους. Ταυτόχρονα, ψυχοδραματιστές βλέπουν την ενεργητική δέσμευση του ατόμου σε ασφαλές περιβάλλον εντός ή εκτός του δράματος να διευκολύνει τη συναισθηματική του ρύθμιση και τον προβληματισμό (Cassidy et al., 2017). Τέλος, και η μουσική δημιουργική ενασχόληση έχει την ίδια δύναμη, δηλαδή ενισχύει την συναισθηματική απελευθέρωση και

ανακούφιση (Gardstrom et al., 2017), αλλά μέσω των μουσικών στοιχείων διευκολύνει την αντιμετώπιση και τη ρύθμιση συναισθημάτων (Baker et al. , 2015· Landis-Shack et al., 2017).

ε) Η πέμπτη ερευνητική υπόθεση σχετιζόταν με τη μείωση της χρήσης στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης για να αποφύγουν την αντιμετώπιση μιας αγχωτικής κατάστασης. Όσον αφορά στις δύο μετρήσεις των στρατηγικών αποφυγής πιέσεων, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, η σταθερότητα στην ομάδα παρέμβασης και η μικρή μείωση στην ομάδα ελέγχου δεν έχουν στατιστική σημαντικότητα. Τα αποτελέσματα και εδώ ερμηνεύονται ως σημάδια μιας τάσης, χωρίς να είναι δυνατόν να γενικευτούν. Όσον, δε, αφορά στις αμετάβλητες τιμές της ομάδας παρέμβασης στη χρήση των στρατηγικών που χρησιμοποιεί για να αποφύγει προβλήματα μετά το πρόγραμμα δείχνουν να μη συμφωνούν με μελέτες που αναφέρουν ότι ο παράγοντας της δράσης μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία σχετίζεται στενά με τα κίνητρα, την ανάπτυξη αυτο-αποτελεσματικότητας και την αίσθηση ζωτικότητας/ζωηρότητας. Δηλαδή, παρόλο που τα παραπάνω δεν αποτελούν πρωταρχικούς στόχους των δημιουργικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, το τραγούδι σε αρμονία, (Ansdell et al., 2010), οι ομαλές μεταβάσεις στην κίνηση (Koch, 2014), η θεατρική ερμηνεία μιας ιστορίας (Bucuta et al., 2018) ή η ανάπτυξη της τεχνικής της εικαστικής τέχνης της σκίασης (Bosgraaf et al., 2020) προκαλούν στους συμμετέχοντες μια αίσθηση ικανότητας και επιτεύγματος. Αυτή η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και η ανάπτυξη κινήτρων συνδυασμένες με την τέχνη προωθούν διαφορετικές προοπτικές και ανοίγουν διαφορετικές δυνατότητες για βελτίωση (Ram-Vlasov και Orkibi, 2021) για τους συμμετέχοντες σε αυτές. Παρόλα αυτά, για άλλη μια φορά, δεν είμαστε σε θέση να εξάγουμε γενικευμένα συμπεράσματα για την επίδραση του προγράμματος στη

χρήση των στρατηγικών αποφυγής προβλημάτων, καθώς οι έλεγχοι τους δεν δείχνουν σημαντικές διαφορές.

5.1.3 Η επίδραση του προγράμματος σύμφωνα με την ποιοτική αξιολόγησή του από τους συμμετέχοντες

Μετά από την κριτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τους ποσοτικούς ελέγχους της παρούσας μελέτης, αξίζει να αναφερθούμε στα ευρήματα που προέκυψαν έπειτα από την υποκειμενική αξιολόγηση του προγράμματος από τους συμμετέχοντες, στην προσπάθεια ελέγχου της κοινωνικής εγκυρότητάς του. Σύμφωνα με τις βαθμολογίες με τις οποίες οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Τέχνη, αλλά και τις απαντήσεις που έδωσαν στις ανοιχτές ερωτήσεις του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου για την εκτίμηση της κοινωνικής εγκυρότητας της παρέμβασης, έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης βαθμολόγησαν με πολύ υψηλές βαθμολογίες (4,5 με 5) α) το περιεχόμενο και τη χρησιμότητα κάθε εργαστηρίου, β) τη συνολική διάρκεια, γ) το διατιθέμενο χώρο διεξαγωγής του προγράμματος, δ) τα στατικά/παραστατικά, έντυπα, δυναμικά και τα αλληλεπιδραστικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, ε) το συνδυασμό καλλιτεχνικών τεχνικών έκφρασης και δημιουργίας και τέλος, στ) τις οργανωτικές και εμπυχωτικές ικανότητες της συντονίστριας.

Όσον αφορά στις παρατηρήσεις τους πάνω στα δυνατά, αδύναμα σημεία και στις δυνατότητες του προγράμματος για βελτίωση, όλες οι δηλώσεις τους εμπλουτίζουν τη διαδικασία εξέτασης της κοινωνικής εγκυρότητας της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Έτσι, τα σχόλιά τους αποκάλυψαν ως δυνατά σημεία του προγράμματος: α) το περιεχόμενο του προγράμματος, β) τις τεχνικές, τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν,

γ) τις δραστηριότητες, δ) την εκπαίδευση που έλαβαν, ε) το κλίμα συνεργασίας και στ) το συναισθηματικό κλίμα.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στο συναισθηματικό κλίμα, οι περιγραφές των συμμετεχόντων για τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αποκάλυψαν συναισθήματα όπως, καλλιτεχνική δέσμευση και ευχαρίστηση («Ελκυστικές, χαλαρωτικές δραστηριότητες»), ψυχική γαλήνη («Η ψυχική γαλήνη στο τέλος κάθε εργαστηρίου»), ψυχική ευφορία («Η διασκέδαση»), ευεξία («Το θετικό, ευχάριστο και χαλαρωτικό κλίμα»), αίσθημα δεσίματος και ομαδικότητας («Η άριστη συνεργασία και η αλληλεπίδραση με συναδέλφους»). Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν πλήρως με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία αναφέρει την καλλιτεχνική απόλαυση (Rylatt, 2012) ως σημαντικό παράγοντα της καλλιτεχνικής ενασχόλησης. Η μοναδική δέσμευση στην καλλιτεχνική διαδικασία μπορεί να προσφέρει στους συμμετέχοντες χαρούμενες και ευχάριστες εμπειρίες που μπορούν να ενσταλάξουν την ελπίδα και την αισιοδοξία (Azoulay & Orkibi, 2015· Orkibi, 2019). Επίσης, τεχνικές όπως ο μη λεκτικός συντονισμός στη μουσική, η τεχνική του «καθρέφτη» στη χορευτική κίνηση, το παιχνίδι ρόλων στο θέατρο δίνουν την ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να βιώσουν τη διαπροσωπική επικοινωνία και έναν καλλιτεχνικό συγχρονισμό με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και τους συντονιστές (Ramsayer & Tschacher 2011· Feniger-Schaal et al., 2018). Μελέτες που αφορούν τη μουσική τέχνη, τονίζουν την σπουδαιότητα ομαδικών διαδικασιών, μιλώντας για τη συνοχή της ομάδας (Goldberg et al., 1988· Waldon, 2001· Ahonen-Eerikäinen et al., 2007· Carr et al., 2012· Dalton και Krout, 2015· Bibb and McFerran, 2018· De Witte, 2020b), τα αισθήματα σύμπνοιας και δεσμού (De Witte et al., 2020a), τον αλτρουισμό (Gardstrom et al., 2017), την επιβεβαίωση της ανατροφοδότησης από άλλους και τη διαπροσωπική μάθηση (Goldberg et al., 1988· Gardstrom et al., 2017).

Επιπλέον, όσον αφορά στα αρνητικά του προγράμματος, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων («Η ώρα διεξαγωγής του προγράμματος», «Λίγος ο χρόνος κάθε εργαστηρίου για την κατανόηση των συναισθημάτων και εμπέδωση των τεχνικών διαχείρισης αρνητικών συμπεριφορών», «Σύντομη διάρκεια όλου του προγράμματος» και «Ίσως άλλος χώρος») φανέρωσαν το χρόνο και το χώρο διεξαγωγής του προγράμματος ως τα αδύναμα σημεία του.

Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκαν και οι προτάσεις που έκαναν οι συμμετέχοντες για βελτιώσεις του προγράμματος αναδεικνύοντας και πάλι την παράμετρο του χρόνου ως πολύ σημαντική. Συγκεκριμένα, ανέφεραν την ανάγκη για υλοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα («Ίσως περισσότερος χρόνος – μεγαλύτερη διάρκεια προγράμματος», «Περισσότερος χρόνος για κάθε ενότητα», «Να αρχίζει στην αρχή της σχολικής χρονιάς, γιατί βοηθάει πολύ και στη δουλειά μας»), αλλά και με μεγαλύτερη συχνότητα («Συναντήσεις σε πιο τακτική βάση π.χ. μια φορά την εβδομάδα»). Τέλος, πρότειναν κάποιες βελτιώσεις όσον αφορά στην οργάνωση του προγράμματος που αφορούσαν την πρόσκληση ειδικών («Ίσως κάποιοι καλεσμένοι ειδικοί ζωντανά ή μέσω υπολογιστή»), και την έγκαιρη ενημέρωση πάνω στη θεματολογία του προγράμματος («Παρουσίαση των τίτλων όλων των εργαστηρίων στο 1^ο εργαστήριο»).

Προχωρώντας σε μια σφαιρική ερμηνεία των παραπάνω συμπερασμάτων, πρέπει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα, αποτελεί πρότυπη ολιστική καλλιτεχνική προσπάθεια ελέγχου της επίδρασης διαφόρων μορφών Τέχνης στην συναισθηματική ρύθμιση των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, είναι δύσκολη η σύγκριση των ευρημάτων της παρούσας μελέτης, αλλά και της κοινωνικής εγκυρότητας της εκπαιδευτικής παρέμβασης με αντίστοιχα, παραπλήσια ή έστω

παρόμοια ευρήματα της δημοσιευμένης διεθνούς βιβλιογραφίας, πόσο μάλλον της ελληνικής.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, όλα τα παραπάνω συμπεράσματα, θα καταλήγαμε στις εξής γενικές διαπιστώσεις: Καταρχήν παρατηρείται μια ισχυρή μεν, θετική δε επιρροή του προγράμματος στην στρατηγική θετικής αναπλαισίωσης, και μια αντίστοιχη μείωση στη στρατηγική της εκφραστικής καταστολής των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, χωρίς, όμως, καμιά από αυτές τις μεταβολές να εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα. Κατά δεύτερον, η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν φαίνεται να επέφερε κάποια σημαντική βελτίωση στις προσαρμοστικές και μη προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης πιέσεων της ομάδας παρέμβασης, όπως αρχικά αναμενόταν.

Τα παραπάνω συγκεντρωτικά συμπεράσματα μπορεί να έχουν πολλαπλές ερμηνείες:

Πρώτα από όλα, εξηγούνται από το μικρό μέγεθος του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Τέχνη, ήταν μόλις έντεκα στον αριθμό. Επειδή ακριβώς επρόκειτο για ενήλικες, η εθελοντική συμμετοχή σε ένα τέτοιο εγχείρημα ήταν περιορισμένη. Ίσως, λοιπόν, ένα μεγαλύτερο πλήθος συμμετεχόντων να προσέδιδε στην παρούσα έρευνα πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα για τον υπό διερεύνηση πληθυσμό.

Αναφορικά με τους εκπαιδευόμενους, όλοι ήταν μεσήλικες που έφεραν μαζί τους συναισθηματικό φορτίο από άλλα περιβάλλοντα, παγιωμένες συναισθηματικές δεξιότητες λόγω ηλικίας, αιδημοσύνη που απόρρεε από προηγούμενες εμπειρίες τους και, πιθανόν για κάποιους και μια επιπλέον συστολή, ως αποτέλεσμα έλλειψης εξοικείωσης με βιωματικές ομαδικές καλλιτεχνικές διαδικασίες. Οι παγιωμένες αυτές στάσεις και αντιλήψεις των ενηλίκων αποτελούν συχνά εμπόδιο για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, γεγονός σημαντικό

και υπολογίσιμο, ειδικά σε εκπαιδευτικά σενάρια και δραστηριότητες, όπου ο στόχος είναι η απαγκίστρωση από παγιωμένες θέσεις και κοινωνικά στερεότυπα.

Μια σημαντική παράμετρος, επίσης, στην παρούσα έρευνα είναι ότι κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος δε λήφθηκαν υπόψη επαρκώς οι προτιμήσεις, τα θέλω και οι ανάγκες των συμμετεχόντων, καθώς η υποκειμενική αξιολόγηση στηρίχθηκε σε δηλώσεις των εμπειρογνομόνων, και όχι τόσο στη διερεύνηση των αναγκών και των προτιμήσεων των συμμετεχόντων. Εάν το περιεχόμενο του προγράμματος ανταποκρίνονταν περισσότερο στις συναισθηματικές ανάγκες και στα θέλω της ομάδας στόχου (παρέμβασης), θα διασφαλιζόνταν ίσως περισσότερο και η εγκυρότητα της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Ένας ακόμη σημαντικός λόγος για κάποια μη αναμενόμενα αποτελέσματα ίσως να είναι, όπως επισήμαναν και οι συμμετέχοντες, η σύντομη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη. Ένα τέτοιο βραχυπρόθεσμο πρόγραμμα, όσο καλά σχεδιασμένο και οργανωμένο κι αν είναι και όση επιτυχία και αν έχει στην εφαρμογή του, δεν παύει να χαρακτηρίζεται από μια εκτενή θεματολογία, η οποία διαπραγματεύεται την κατανόηση, έκφραση και διαχείριση ποικίλων συναισθημάτων, αλλά και από μια μεγάλη ποικιλία από καλλιτεχνικά μέσα και τεχνικές, τα οποία απαιτούν ένα εύλογο χρονικό διάστημα εξοικείωσης για τους συμμετέχοντες. Εάν το πρόγραμμα κατανέμονταν σε περισσότερες συναντήσεις-εργαστήρια μέσα στο διάστημα μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς, πιθανότατα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τις διάφορες μορφές Τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν, και να εξοικειωθούν με τα μέσα τους, να πειραματιστούν με περισσότερα υλικά και να δοκιμάσουν ποικίλες καλλιτεχνικές τεχνικές, ώστε να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά για να εκφραστούν, να δημιουργή-

σουν και να εκτονωθούν. Παράλληλα, θα είχαν περισσότερη χρονική άνεση να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, να τα εκφράσουν αυθόρμητα, και να έχουν περισσότερες ευκαιρίες για να δοκιμάσουν εναλλακτικές πρακτικές διαχείρισης αρνητικών συμπεριφορών.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο του χρονοδιαγράμματος της παρέμβασης αναδείχθηκε και το ζήτημα της συχνότητας των συναντήσεων, όπως προέκυψε και από τα σχόλια των συμμετεχόντων στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Η υλοποίηση των συναντήσεων κάθε δεύτερη εβδομάδα ίσως να μην ήταν η ενδεδειγμένη πρακτική για ένα βιωματικό εργαστήριο. Οι πιο συχνές (εβδομαδιαίες) συναντήσεις πιθανότατα να συνέβαλαν σε μεγαλύτερο «άνοιγμα» στην καλλιτεχνική εμπειρία, μεγαλύτερη ανάπτυξη εμπιστοσύνης, κατάρριψη του φόβου της έκθεσης, αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, δυνατότητες που ίσως να είχαν ευεργετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Τέλος, συνοψίζοντας με κριτική ματιά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποιοτική εκτίμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, 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.

5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη μελέτη υλοποιήθηκε σε δείγμα 22 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Ο περιορισμένος αυτός αριθμός του δείγματος περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Ένας δεύτερος περιορισμός είναι το γεγονός ότι στην εκπαιδευτική παρέμβαση συμμετείχαν περισσότερο γυναίκες-εκπαιδευτικοί. Το δεδομένο αυτό ενδεχομένως να περιορίζει την ισχύ των αποτελεσμάτων της έρευνας σε γυναίκες εκπαιδευτικούς και όχι σε άντρες εκπαιδευτικούς, αν και φαίνεται ότι οι γυναίκες κυριαρχούν στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θα ήταν, πάντως, πολύ ενδιαφέρον να επαναληφθεί το πειραματικό πρόγραμμα καλλιτεχνικών δημιουργικών δραστηριοτήτων σε δείγμα όπου να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή εκπαιδευτικών και από τα δύο φύλα.

Επίσης, η ηλικία των συμμετεχόντων ίσως αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του ερευνητικού εγχειρήματος. Το ερευνητικό εγχείρημα απευθύνθηκε σε εν ενεργεία μεσήλικες εκπαιδευτικούς με παγιωμένες συναισθηματικές δεξιότητες και περισσότερη αντίσταση σε αλλαγές της γνώριμης και ασφαλούς για τους ίδιους συναισθηματικής γνώσης. Εάν η ομάδα στόχου ήταν εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικιακής ομάδας, πιθανότατα η λιγότερη εμπειρία τους στη ζωή θα τους έκανε πιο πρόθυμους και ανοιχτούς στο να βιώσουν νέες συναισθηματικές καταστάσεις, προκειμένου να αντιληφθούν τα μηνύματα των νέων αυτών εμπειριών και να τα διαχειριστούν προς όφελος τους.

5.4 Εκπαιδευτικές εφαρμογές - προτάσεις

Τα ευρήματα της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας αναδεικνύουν μια σημαντική συμβολή σε οργανωμένες και επιστημονικά τεκμηριωμένες προσπάθειες για τη βελτίωση της συναισθηματικής ρύθμισης και γενικότερα την προαγωγή της ψυχικής υγείας.

Όσον αφορά στη διενέργεια μελλοντικών ερευνών πάνω στο ίδιο θέμα, θα άξιζε ίσως, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Τέχνη, να διερευνηθούν περαιτέρω. Παρόλο που κάτι τέτοιο δεν αποτελούσε σκοπό της παρούσας μελέτης, ο μικρός αριθμός του δείγματος δεν μας επέτρεψε τη

διερεύνηση της επίδρασης συγκεκριμένων κοινωνικο-επαγγελματικών μεταβλητών, όπως το μορφωτικό επίπεδο, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η θέση ευθύνης, η διαφορετική εκπαιδευτική βαθμίδα, το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Μελλοντικές παρόμοιες έρευνες με στόχο τη διερεύνηση της διαχείρισης του συναισθήματος στους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να αναλάβουν το έργο της εξέτασης των παραπάνω μεταβλητών στη συναισθηματική ρύθμισή τους.

Όσον αφορά στις δυνατότητες πρακτικής εφαρμογής της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας θα μπορούσαν να είναι οι παρακάτω:

Πολύτιμη ως προς αυτή την κατεύθυνση θα ήταν η εκ νέου υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στην Τέχνη υπό νέες προϋποθέσεις, όπως αυτές αναδείχθηκαν μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Έτσι, εάν η καινοτομία που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, συνδυαζόταν με έναν ολοκληρωμένο έλεγχο της κοινωνικής εγκυρότητάς του και ταυτόχρονα με βελτιώσεις ως προς την παράμετρο του χρόνου (διάρκεια, συχνότητα) και ίσως και του περιβάλλοντος διεξαγωγής (άλλος χώρος) θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πρότυπο θεωρητικό και πρακτικό μοντέλο στην υλοποίηση προγραμμάτων που αφορούν στη συναισθηματική διαχείριση στον τομέα της Εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Τέχνη, εμπλουτισμένο ως προς τα παραπάνω στοιχεία, θα μπορούσε να ενσωματωθεί στις προπτυχιακές σπουδές νηπιαγωγών, δασκάλων και καθηγητών ως ένα πρόγραμμα που συμβάλλει στη συναισθηματική ενδυνάμωσή τους πριν την άσκηση του επαγγέλματος. Θα μπορούσε, επίσης, να ενταχθεί, με την προϋπόθεση της βελτίωσης ως προς τις παραπάνω αδυναμίες του, στα σχέδια δράσης των σχολικών μονάδων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευ-

τικών, ως απαραίτητο επιμορφωτικό πρόγραμμα, με στόχο την προστασία και την προαγωγή της συναισθηματικής υγείας των νεοδιόριστων, αλλά και των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών.

Επίσης, ο βιωματικός χαρακτήρας του προγράμματος, πάλι με την επιφύλαξη των βελτιώσεων που συζητήθηκαν πιο πάνω, θα μπορούσε να βρει αντίκρισμα και σε άλλα ενήλικα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως σε γονείς που αναζητούν ουσιαστική αυτογνωσία και βαθύτερη κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων τους. Η υλοποίησή του θα μπορούσε να οργανωθεί με πρωτοβουλία του Συλλόγου Διδασκόντων ή του Συλλόγου Γονέων ενός σχολείου ή όμορων σχολείων ή ακόμα και της Δημοτικής αρχής σε σχολικό χώρο ή ακόμα και σε χώρο του Δήμου και θα αποτελούσε μια ουσιαστική δράση μέσα στο πλαίσιο του ανοίγματος του Σχολείου στην κοινωνία. Η συμμετοχή των γονέων σε ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορούσε να εξελιχθεί σε σύμμαχό τους στην άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου, καθώς θα ένιωθαν πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση των συναισθημάτων τους στο οικογενειακό περιβάλλον.

Τέλος, μια εναλλακτική πρόταση για εφαρμογή του προγράμματος θα μπορούσε να πάρει τη μορφή μιας ελκυστικής υποστηρικτικής παρέμβασης για έφηβους, ως εργαστήριο δεξιοτήτων για την καλλιέργεια της συναισθηματικής ρύθμισης, ενσωματωμένο στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των Γυμνασίων και με δυνατότητα επιλογής εργαστηρίων για εφαρμογή στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς, ή ως επιμορφωτική βιωματική δράση στα πλαίσια των εκπαιδευτικών ομίλων του Λυκείου, μετά τη λήξη του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος διδασκαλίας. Σημαντικό και σκόπιμο θα ήταν η εφαρμογή της δράσης από ειδικότητες καλλιτεχνικών μαθημάτων, μουσικής και θεατρικής αγωγής, καθώς οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με καλλιτεχνικές τεχνικές. Απα-

ραίτητη θα ήταν η υλοποίηση ενός εισαγωγικού σεμιναρίου στους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, με στόχο την κατανόηση βασικών εννοιών του προγράμματος, αλλά και η ύπαρξη ομάδας εποπτείας που να τους στηρίζει εβδομαδιαία στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στους μαθητές. Η ενασχόληση με τις Τέχνες θα αποτελούσε «κλειδί» διεξόδου για τους έφηβους μαθητές δίνοντας τους τη δυνατότητα να εκφραστούν και να δημιουργήσουν, χωρίς την απαίτηση για καλλιτεχνική ποιότητα. Μέσα από το καλλιτεχνικό μέσο θα είχαν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τον συναισθηματικό τους κόσμο, να τον εκφράσουν και να εξασκηθούν στην υιοθέτηση ωφέλιμων προς αυτούς συμπεριφορών, που θα τους οχύρωναν απέναντι στις προκλήσεις της ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Τ., Τριλίβα, Σ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2007). *Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας* [DVD]. Διεύθυνση Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
- Ahonen-Eerikäinen, H., Rippin, K., Sibille, N., and Rhea, K. (2007). “Not bad for an old 85-year-old!” - the qualitative analysis of the role of music, therapeutic benefits and group therapeutic factors of the St. Joseph’s Alzheimer’s adult day program music therapy group. *Can. J. Music Ther.* 13, 37–62.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Ansdell, G., Davidson, J., Magee, W., Meehan, J., and Proctor, S. (2010). From “this f***ing life” to “that’s better” ... in four minutes: an interdisciplinary study of music therapy’s ‘present moments’ and their potential for affect modulation. *Nordic J. Music Ther.* 19, 3–28. <https://doi.org/10.1080/08098130903407774>
- Arnheim, R. (1980). Art as therapy. *Arts Psychother.* 7, 247–251. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(80\)90001-5](https://doi.org/10.1016/0197-4556(80)90001-5)
- Azoulay, B., and Orkibi, H. (2015). The four-phase CBN Psychodrama model: a manualized approach for practice and research. *Arts Psychother.* 42, 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.12.012>
- Baas, M., De Dreu, C. K., & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological bulletin*, 134(6), 779–806. <https://doi.org/10.1037/a0012815>

- Baker, F. A., Rickard, N., Tamplin, J., Roddy, C. (2015). Flow and meaningfulness as mechanisms of change in self-concept and well-being following a songwriting intervention for people in the early phase of neurorehabilitation. *Front. Hum. Neurosci.* 9, 299. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00299>
- Baltazar, M. & Saarikallio, S. (2017). Strategies and mechanisms in musical affect self-regulation: A new model, Strategies and mechanisms in musical affect self-regulation: A new model. *Musicae Scientiae* (23)2, 177-195. <https://doi.org/10.1177/1029864917715061>
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000) *The Bar-On EQ-I:YV: Technical manual*. Toronto, Canada, Multi-Health Systems
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada, Multi-Health Systems.
- 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>
- Bibb, L., and McFerran, K. S. (2018). Musical recovery: the role of group singing in regaining healthy relationships with music to promote mental health recovery. *Nordic J. Music* 27, 235–251. <https://doi.org/10.1080/08098131.2018.1432676>

- 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)
- Boehm, K., Cramer, H., Staroszyński, T., & Ostermann, T. (2014). Arts Therapies for Anxiety, Depression, and Quality of Life in Breast Cancer Patients: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2014, e103297. <https://doi.org/10.1155/2014/103297>
- Bolwerk, A., Mack-Andrick, J., Lang, FR, Dorfler, A, Maihofner, C. (2014). How Art Changes Your Brain: Differential Effects of Visual Art Production and Cognitive Art Evaluation on Functional Brain Connectivity. *PLOS ONE* (9),12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0101035>
- Bosgraaf, L., Spreen, M., Pattiselanno, K., Hooren, S. V. (2020). Art therapy for psychosocial problems in children and adolescents: a systematic narrative review on art therapeutic means and forms of expression, therapist behavior, and supposed mechanisms of change. *Front. Psychol.* 11, 2389. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584685>
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. & Rhee, K.S. (2000) Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 343-362, John Willey & Sons, Inc.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, (pp.1–27). Psychology Press.
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, C., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>

- Bradt, J., Dileo, C., Magill, L., & Teague, A. (2016). Music interventions for improving psychological and physical outcomes in cancer patients. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 8. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD006911.pub3>
- 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, 101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Brown, J., Roderick, T., Lantieri, L., & Aber, J.L. (2004). The resolving conflict creatively program: A school based social and emotional learning program. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, & H.J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp.151-169). Teachers College Press.
- Bucuta, M. D., Dima, G., and Testoni, I. (2018). "When you thought that there is no one and nothing": the value of psychodrama in working with abused women. *Front. Psychol.* 9, 1518. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01518>
- 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>
- Butler, L.B., Romasz-Mc Donald T., Elias, M. J. (2005). *Social Decision Making/Social Problem Solving (SDM/SPS). A Curriculum for Academic, Social, and Emotional Learning*. Research Press.
- Γιωτάκος, Ο. (2019). *Ο συναισθηματικός εγκέφαλος*. Παριζιάνου Α.Ε.

- Carter, S.L. (2010). *The social validity manual: A guide to subjective evaluation of behavioral interventions*. Academic Press
- Carr, C., d'Ardenne, P., Sloboda, A., Scott, C., Wang, D., and Priebe, S. (2012). Group music therapy for patients with persistent post-traumatic stress disorder - an exploratory randomized controlled trial with mixed methods evaluation. *Psychol. Psychother. Theory Res. Prac.* 85, 179–202. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2011.02026.x>
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping, but your protocol is too long: Consider the brief cope. *International journal of behavioral medicine*, 4(1), 92-100.
- Cassidy, S., Gumley, A., Turnbull, S. (2017). Safety, play, enablement, and active involvement: themes from a grounded theory study of practitioner and client experiences of change processes in Dramatherapy. *Arts Psychother.* 55, 174–185. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.05.007>
- 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>
- Chou, H.-L., & Chou, C. (2021). A multigroup analysis of factors underlying teachers' technostress and their continuance intention toward online teaching. *Computers & Education*, 175, 104335. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104335>

- Christensen, L. B. (2007). Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα (8η έκδ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Christensen, J. F., & Gomila, A. (2018). Introduction: Art and the brain: From pleasure to well-being. Στο J. F. Christensen & A. Gomila (Επιμ.), *Progress in Brain Research* (τ. 237, σσ. xxvii–xlvi). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(18\)30032-3](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(18)30032-3)
- Chyle, F., Boehm, K., Imus, S., and 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>
- Clift, S., & Camic, P. M. (2016). “Introduction to the field of creative arts, wellbeing, and health: achievements and current challenges”. In S. Clift and P. M. Camic (Eds.), *Oxford Textbook of Creative Arts, Health and Wellbeing. International Perspectives on Practice, Policy, and Research*, (pp. 4-9) Oxford University Press.
- Conner, T. S., & Silvia, P. J. (2015). Creative days: A daily diary study of emotion, personality, and everyday creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 463–470. <https://doi.org/10.1037/aca0000022>
- Crawford, M. J., Killaspy, H., Barnes, T. R. E., Barrett, B., Byford, S., Clayton, K., Dinsmore, J., Floyd, S., Hoadley, A., Johnson, T., Kalaitzaki, E., King, M., Leurent, B., Maratos, A., O’Neill, F. A., Osborn, D. P., Patterson, S., Soteriou, T., Tyrer, P., & Waller, D. (2012). Group art therapy as an adjunctive treatment for people with schizophrenia: Multicentre pragmatic randomised trial. *BMJ*, 344, e846. <https://doi.org/10.1136/bmj.e846>

- Czamanski-Cohen, J., Wiley, J. F., Sela, N., Caspi, O., Weihs, K. (2019). The role of emotional processing in art therapy (REPAT) for breast cancer patients. *J. Psychosoc. Oncol.* 37, 586–598. <https://doi.org/10.1080/07347332.2019.1590491>
- Δεληκανάκη, Ν. (2009). Μέθοδοι Βιοματικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Προσχολικής Ηλικίας και τάσεις αξιολόγησης αυτών (των μεθόδων). *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού*, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης & Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας.
- Dalebroux, A., Goldstein, T.R. & Winner, E. (2008). Short-term mood repair through art-making: Positive emotion is more effective than venting. *Motiv Emot* 32, 288–295. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9105-1>
- Dalton, T. A., and Krout, R. E. (2015). The grief song-writing process with bereaved adolescents: an integrated grief model and music therapy protocol. *Music Ther. Perspect.* 24, 94–107. <https://doi.org/10.1093/mtp/24.2.94>
- Davies, C. R., Rosenberg, M., Knuiman, M., Ferguson, R., Pikora, T., & Slatter, N. (2012). Defining arts engagement for population-based health research: Art forms, activities and level of engagement. *Arts & Health*, 4(3), 203–216. <https://doi.org/10.1080/17533015.2012.656201>
- 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>
- De Dreu, M.J., van der Wilk, A.S.D., Poppe, E, Kwakkel, G, van Wegen, E.E.H. (2012). Rehabilitation, exercise therapy and music inpatients with Parkinson’s disease: a meta-analysis of the effects of music-based movement therapy on walking ability,

- balance and quality of life. *Parkinsonism & Related Disorders* (18)1. [https://doi.org/10.1016/S1353-8020\(11\)70036-0](https://doi.org/10.1016/S1353-8020(11)70036-0)
- De Witte, M., da Silva Pinho, A., Stams, G-J., Moonen, X., Bos, E. R. A., and van Hooren, S. (2020a). Music therapy for stress reduction: a systematic review and meta-analysis. *Health Psychol. Rev.* 31, 1–26. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1846580>
- De Witte, M., Orkibi, H., Zarate, R., Karkou, V., Sajnani, N., Malhotra, B., Ho, R. T. H., Kaimal, G., Baker, F. A., & Koch, S. C. (2021). From Therapeutic Factors to Mechanisms of Change in the Creative Arts Therapies: A Scoping Review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.678397>
- De Witte, M., Spruit, A., van Hooren, S., Moonen, X., and Stams, G-J. (2020b). Effects of music interventions on stress - related outcomes: a systematic review and two meta-analyses. *Health Psychol. Rev.* 14, 294–324. <https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1627897>
- Deboys, R., Holttum, S., Wright, K. (2017). Processes of change in school-based art therapy with children: a systematic qualitative study. *Int. J. Art Ther.* 22, 118–131. <https://doi.org/10.1080/17454832.2016.1262882>
- Ellis, R. (2001). Movement metaphor as mediator: a model for the dance/movement therapy process. *Arts Psychother.* 28, 181–190. [https://doi.org/10.1016/S0197-4556\(01\)00098-3](https://doi.org/10.1016/S0197-4556(01)00098-3)
- Erasmus Training Courses. (2022). *Emotional intelligence and coaching skills for teachers, school and adult education staff.* <https://www.erasmustrainingcourses.com/coaching.html>
- Estola, E., Heikkinen, H. L. T., & Syrjälä, L. (2014). Narrative Pedagogies for Peer Groups. Στο C. J. Craig & L. Orland-Barak (Επιμ.), *Advances in Research on Teaching* (τ.

22, σσ. 155–172). Emerald Group Publishing Limited.

<https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022011>

Explicit and implicit emotion regulation: A multi-level framework / *Social Cognitive and Affective Neuroscience* / *Oxford Academic*. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 19 Νοέμβριος 2022, από <https://academic.oup.com/scan/article/12/10/1545/4158838#>

Fancourt, D., & Ali, H. (2019). Differential use of emotion regulation strategies when engaging in artistic creative activities amongst those with and without depression. *Scientific Reports*, 9(1), 9897. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-46138-3>

Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What Is the Evidence on the Role of the Arts in Improving Health and Well-Being? A Scoping Review*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/329834/9789289054553-eng.pdf>

Fancourt, D., Garnett, C., Spiro, N., West, R., & Müllensiefen, D. (2019). How do artistic creative activities regulate our emotions? Validation of the Emotion Regulation Strategies for Artistic Creative Activities Scale (ERS-ACA). *PLOS ONE*, 14(2), e0211362. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211362>

Feniger-Schaal, R., Hart, Y., Lotan, N., Koren-Karie, N., and Noy, L. (2018). The body speaks: using the mirror game to link attachment and non-verbal behavior. *Front. Psychol.* 9, 1560. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01560>

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

Frenzel, A. C. (2014). *Teacher emotions*. R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education*, Routledge.

- Gabel, A., & Robb, M. (2017). (Re) considering psychological constructs: a thematic synthesis defining five therapeutic factors in group art therapy. *Arts Psychother.* 55, 126–135. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.05.005>
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., & Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The interpersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 228–245.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind*. Basic Books
- Gardstrom, S. C., Klemm, A., Murphy, K. M. (2017). Women’s perceptions of the usefulness of group music therapy in addictions recovery. *J. Music Ther.* 26, 338–358. <https://doi.org/10.1080/08098131.2016.1239649>
- Geretsegger, M., Elefant, C., Mössler, K. A., & Gold, C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 6. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub3>
- Gladding, S. T. (2011). *The creative arts in counseling* (4th ed). American Counseling Association
- Goldberg, F. S., McNeil, D. E., and Binder, R. (1988). Therapeutic factors in two forms of inpatient group psychotherapy: music therapy and verbal therapy. *Group* 12, 145–156. <https://doi.org/10.1007/BF01456564>
- Goleman D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. Bloomsbury.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998b). The emotional intelligence of leaders. *Leader to Leader*, 1998 (10), 20–26. <https://doi.org/10.1002/ltl.40619981008>
- Greenberg, L. S., & Watson, J. C. (2006). *Emotion-focused therapy for depression* (pp. viii, 353). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11286-000>

- Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In: Gross, J.J., Ed., *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-20), Guilford.
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gruber, H., & Oepen, R. (2018). Emotion regulation strategies and effects in artmaking: A narrative synthesis. *The Arts in Psychotherapy*, 59, 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.12.006>
- Guendelman S, Medeiros S, Rampes H. (2017). Mindfulness and Emotion Regulation: Insights from Neurobiological, Psychological, and Clinical Studies. *Front Psychol.* (8), 220. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00220>
- Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition & Emotion*, 25(3), 400–412. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.544160>
- Hwang, Y.-S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26–42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*.

https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

Ivcevic, Z., & Brackett, M. A. (2015). Predicting creativity: Interactive effects of openness to experience and emotion regulation ability. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 480–487. <https://doi.org/10.1037/a0039826>

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)

Jones, P. (2021). *Arts Therapies: A Revolution in Healthcare*, 2nd Edn. NY: Routledge

Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10(3), 235–266. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008>

Κέντρο Πρόληψης των εξαρτήσεων & προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας ανατολικής Θεσσαλονίκης «ΕΛΠΙΔΑ». (2022, Νοέμβριος 22). *Δράσεις σε εξέλιξη*. <http://www.kpelpida.com/project-updates>

Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη Ζωή*. Εκδ. Παπαζήσης

Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο. (Διδακτορική διατριβή)*. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

- Kaimal, G., Metzl, E., and Millrod, E. (2017). Facilitative leadership: a framework for the creative arts therapies. *Art Ther.* 34, 146–151. <https://doi.org/10.1080/07421656.2017.1343072>
- Kapsou, M., Panayiotou, G., Kokkinos, C. M., & Demetriou, A. G. (2010). Dimensionality of coping: An empirical contribution to the construct validation of the Brief COPE with a Greek-speaking sample. *Journal of Health Psychology*, 15, 215-229.
- Karkou, V. & Sanderson, P. (eds.). (2006). *Arts Therapies: A Research-Based Map of the Field*. Elsevier.
- Koch, S. C. (2014). Rhythm is it: effects of dynamic body feedback on affect and attitudes. *Front. Psychol.* 5, 537. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00537>
- Koch, S. C. (2017). Arts and health: active factors in arts therapies and a theory framework of embodied aesthetics. *Arts Psychother.* 54, 85–91. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.02.002>
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4–41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Landis-Shack, N., Heinz, A. J., Bonn-Miller, M. O. (2017). Music therapy for posttraumatic stress in adults: a theoretical review. *Psychomusicology* 27, 334–342. <https://doi.org/10.1037/pmu0000192>
- Larsen, R. J. (2000). Toward a Science of Mood Regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 129–141. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_01
- Lauffenberger, S. K. (2020). ‘Something more:’ the unique features of dance movement therapy/psychotherapy. *Am. J. Dance Ther.* 42, 16–32. <https://doi.org/10.1007/s10465-020-09321-y>

- Lubart Todd I. (2001) Models of the Creative Process: Past, Present and Future, *Creativity Research Journal*, 13 (3-4), 295-308,
https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_07
- Μπενετή, Φ., (2020). *Εμπύχωση ομάδας με τη Συνθετική Παιγνιόδραση*. Εμπύχωσης
- Malchiodi, C. A. (Επιμ.). (2003). *Handbook of art therapy*. Guilford Press.
- Mannheim, E. G., Helmes, A., and Weis, J. (2013). Dance/movement therapy in oncological rehabilitation. *Forsch Komplementmed* 20, 33–41.
<https://doi.org/10.1159/000346617>
- Maurer, M., & Brackett, M. A. (2004). *Emotional Literacy in the Middle School. A 6-step Program to Promote Social, Emotional, and Academic Learning*. Dude Publishing
- Mauss, I. B., Cook, C. L., Cheng, J. Y., & Gross, J. J. (2007). Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation. *International Journal of Psychophysiology*, 66, 116–124.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2007.03.017>
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds. Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5, 175–190.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>
- Mesquita, B., De Leersnyder, J., & Albert, D. (2014). The cultural regulation of emotions. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., 284–301). NY: Guilford Press

- Montag, C., Haase, L., Seidel, D., Bayerl, M., Gallinat, J., Herrmann, U., & Dannecker, K. (2014). A Pilot RCT of Psychodynamic Group Art Therapy for Patients in Acute Psychotic Episodes: Feasibility, Impact on Symptoms and Mentalising Capacity. *PLOS ONE*, 9(11), e112348. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112348>
- NCCATA. (2022, January). *National Coalition of Creative Arts Therapies Associations, Inc.* <https://www.nccata.org/>
- Netzer, L., Van Kleef, G. A., & Tamir, M. (2015). Interpersonal instrumental emotion regulation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 58, 124–135. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.01.006>
- Neumann R., Forster J., Strack F., (2003). Motor compatibility: The bidirectional link between behavior and evaluation. *The psychology of evaluation: Affective processes in cognition and emotion*. 371–391. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nitzan, A., and Orkibi, H. (2020). Stigma correlates in individuals with mental health conditions versus community members enrolled in a nationwide integrated arts-based community rehabilitation program in Israel. *Health Social Care Commun.* 28, 1230–1240. <https://doi.org/10.1111/hsc.12956>
- Νομικού, Μ., (2019). *Η σχέση της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίηση.* <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22897/1/NomikouMariaAmaliaMsc2019.pdf>
- NovoPsych. (2022). *Coping Orientation to Problems Experienced Inventory (Brief-COPE).* <https://novopsych.com.au/assessments/formulation/brief-cope/>

- ΟΠΣ Επιμόρφωσης – ΙΕΠ. (2022, Νοέμβριος 22). *Προγράμματα & εφαρμογές εργαστηρίων από την πιλοτική εφαρμογή & νέες προτάσεις 2021-2022*. <https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=2003>
- Okon-Singer H., Hendler T., Pessoa L., Shackman A.J. (2015). The neurobiology of emotion-cognition interactions: fundamental questions and strategies for future research. *Front Hum Neurosci* (9), 58. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00058>
- Orkibi, H. (2019). Positive psychodrama: a framework for practice and research. *Arts Psychother.* 66, 101603. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.101603>
- Orkibi, H. (2020). *Creative Arts Therapies*. The Society for the Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts - Division 10 of the American Psychological Association. <http://www.div10.org/creative-arts-therapies>
- Orkibi, H. (2021). Creative adaptability: conceptual framework, measurement, and outcomes in times of crisis. *Front. Psychol.* 11:588172. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588172>
- Παππά Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων. Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Οκτώ
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας, *Επιστήμες της Αγωγής*, (1), 27-39
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Τυπωθήτω.
- Πλωμαρίτου, Β. (2004). *Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης*. Εκδ. Γρηγόρη
- Payne, W. L. (1985) A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts*, 47, no. 01A: 0203.

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 25-448.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences, 36*, 277–293.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., Fumham, A. (2007a). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior of school. *Journal of Organizational Behavior, 28*, 399-421.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., & Pérez-González, J.-C. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review, 8*(4), 335–341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Petrides, K.V., Pita, R. and Kokkinaki, F. (2007b). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98*, 273-289. <https://doi.org/10.1348/000712606X120618>
- Porter, S., McConnell, T., Clarke, M., Kirkwood, J., Hughes, N., Graham-Wisner, L., et al. (2017). A critical realist evaluation of a music therapy intervention in palliative care. *BMC Palliative Care 16*, 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12904-017-0253-5>
- Ramsayer, F., and Tschacher, W. (2011). Nonverbal synchrony in psychotherapy: coordinated body movement reflects relationship quality and outcome. *J. Consul. Clin. Psychol. 79*, 284–295. <https://doi.org/10.1037/a0023419>
- Ram-Vlasov, N., and Orkibi, H. (2021). The kinetic family in action: an intermodal assessment model. *Arts Psychother. 71*, 101750. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101750>

- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
<http://www.jstor.org/stable/20342603>
- Runco, M.A & Jaeger, G.J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal* (24)1, 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Rylatt, P. (2012). The benefits of creative therapy for people with dementia. *Nursing Standard* 26, 42–47. <https://doi.org/10.7748/ns2012.04.26.33.42.c9050>
- Sakka, L.S, Juslin, P.N. (2018). Emotion regulation with music in depressed and non-depressed individuals: Goals, strategies, and mechanisms. *Music & Science* (1).
<https://doi.org/10.1177/2059204318755023>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *EMOTIONAL INTELLIGENCE*, Baywood Publishing Co.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *EMOTIONAL INTELLIGENCE*, Baywood Publishing Co.
- Samson, A., & Gross, J. J. (2012). Humor as emotion regulation: The differential consequences of negative versus positive humor. *Cognition and Emotion*, 26, 375–384
- Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (2001). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. Oxford University Press
- 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.
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Gross, J.J. (2011). Emotion Regulation choice. *Psychological Science*, 22, 1391-1396. <https://doi.org/10.1177/0956797611418350>
- Shim, M., Goodill, S. W., Bradt, J. (2019). Mechanisms of dance/movement therapy for building resilience in people experiencing chronic pain. *Am. J. Dance Ther.* 41, 87–112. <https://doi.org/10.1007/s10465-019-09294-7>

- Shim, M., Johnson, R. B., Gasson, S., Goodill, S., Jermyn, R., Bradt, J. (2017). A model of dance/movement therapy for resilience-building in people living with chronic pain. *Euro. J. Integr. Med.* 9, 27–40. <https://doi.org/10.1016/j.eujim.2017.01.011>
- Smith, A. C. I., & Kleinman, S. (1989). Managing emotions in medical school: Students' contacts with the living and the dead. *Social Psychology Quarterly*, 52, 56–69
- Smith, D., Wright, C. J., Lakhani, A., and Zeeman, H. (2017). Art processes: a research tool for acquired brain injury and residential design. *Arts Health* 9, 251–268. <https://doi.org/10.1080/17533015.2017.1354899>
- Sonke, J., Sams, K., Morgan-Daniel, J., Schaefer, N., Pesata, V., Golden, T., et al. (2021). Health communication and the arts in the United States: a scoping review. *Am. J. Health Promotion* 35, 106–115. <https://doi.org/10.1177/0890117120931710>
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (Επιμ.). (2011). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.
- 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-endynamwshsenisxyshs-ths-psyxikhs-an8ekti.1631.html>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398 <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Sutton, R. E. (2005). Teachers' Emotions and Classroom Effectiveness: Implications from Recent Research. *The Clearing House*, 78(5), 229–234.

- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137.
<https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Szczurek, L., Monin, B., & Gross, J. J. (2012). The *Stranger* effect: The rejection of affective deviants. *Psychological Science*, 23 (10), 1105–1111.
<https://doi.org/10.1177/0956797612445314>
- 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>
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Thoma, M.V, Ryf, S., Mohiyeddini, Ch., Ehlert, U. & Nater, U. M. (2012). Emotion regulation through listening to music in everyday situations, *Cognition and Emotion*, (26)3, 550-560. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.595390>
- Thorndike, E.L. (1920) Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235
- 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>.
- Yoo, J., & Carter, D. (2017). Teacher Emotion and Learning as Praxis: Professional Development that Matters. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (3).
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n3.3>

- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education, 50*, 124–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- 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>
- Vastfjall D, Juslin PN, Hartig T. (2013). Music, subjective wellbeing and health: the role of everyday emotions. In: MacDonald R, Kreutz G, Mitchell L. *Music, Health, and Wellbeing*. Oxford University Press.
- Χατζηχρήστου, 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
- Waldon, E. G. (2001). The effects of group music therapy on mood states and cohesiveness in adult oncology patients. *J. Music Ther. 38*, 212–238. <https://doi.org/10.1093/jmt/38.3.212>
- 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>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

α) Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής ρύθμισης

Αγαπητοί συμμετέχοντες,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μιας έρευνας που έχει ως σκοπό να διερευνήσει το ρόλο εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός για να ρυθμίζει τα συναισθήματα που νιώθει, τον χρόνο που τα νιώθει, πώς τα βιώνει και τα εκφράζει.

Γι' αυτό το λόγο παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις με ειλικρίνεια, ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Σας διαβεβαιώνουμε ότι η ανωνυμία των απαντήσεών σας και η προστασία των προσωπικών σας δεδομένων είναι διασφαλισμένες σε όλες τις φάσεις της έρευνας και τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την εξυπηρέτηση των στόχων της παρούσας έρευνας.

Σας ευχαριστούμε για την συμμετοχή σας!

1^ο ΜΕΡΟΣ

1. Φύλο (σημειώστε X)

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

3. Χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση

4. Πρόσθετες σπουδές (σημειώστε X)

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό δίπλωμα

Διδακτορικό δίπλωμα

2ο ΜΕΡΟΣ

Ενδιαφερόμαστε για δύο πλευρές της συναισθηματικής σας ζωής. Η μία είναι η συναισθηματική σας εμπειρία, δηλαδή πώς νιώθετε μέσα σας. Η άλλη είναι η συναισθηματική σας έκφραση, δηλαδή πώς δείχνετε τα συναισθήματά σας στον τρόπο που μιλάτε, χειρονομείτε ή συμπεριφέρεστε.

Παρακαλούμε διαβάστε προσεχτικά κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις και σημειώστε δίπλα την απάντηση που σας εκφράζει, ακολουθώντας την εξής διαβάθμιση:

1	2	3	4	5
διαφωνώ απόλυτα	σχεδόν διαφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	σχεδόν συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα

1. ___ Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι
2. ___ Κρατάω τα συναισθήματα μου για τον εαυτό μου
3. ___ Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη θυμό), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι
4. ___ Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω
5. ___ Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται γι' αυτήν μ' ένα τρόπο που με βοηθάει να παραμένω ήρεμος/η
6. ___ Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω
7. ___ Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση
8. ___ Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι
9. ___ Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω
10. ___ Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση

3ο ΜΕΡΟΣ

Οι παρακάτω δηλώσεις έχουν να κάνουν με τους τρόπους που αντιμετωπίζετε μια στεσογόνα κατάσταση. Μας ενδιαφέρει ο βαθμός, δηλαδή εάν και πόσο συχνά, χρησιμοποιείτε κάθε μία από τις παρακάτω στρατηγικές για να διαχειριστείτε μία αγχογόνα εμπειρία.

Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις και κυκλώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας, σύμφωνα με την εξής διαβάθμιση:

1	2	3	4
Δεν το κάνω <u>καθόλου</u>	Το κάνω <u>λίγο</u>	Το κάνω <u>σε μέτριο</u> <u>βαθμό</u>	Το κάνω <u>πολύ</u>

	Δεν το κάνω καθόλου	Το κάνω λίγο	Το κάνω σε μέτριο βαθμό	Το κάνω πολύ
1 Στρέφομαι προς τη δουλειά ή άλλες ασχολίες για να παίρνω το μυαλό μου από τα προβλήματα	1	2	3	4
2 Επικεντρώνομαι στο να κάνω κάτι για να αλλάξω την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι	1	2	3	4
3 Λέω στον εαυτό μου «αυτό δεν μπορεί να συμβαίνει»	1	2	3	4
4 Χρησιμοποιώ αλκοολούχα ποτά ή ναρκωτικά για να αισθάνομαι καλύτερα	1	2	3	4
5 Παίρνω συναισθηματική υποστήριξη από άλλους	1	2	3	4
6 Παραιτούμαι από την προσπάθεια να το αντιμετωπίσω	1	2	3	4
7 Λαμβάνω μέτρα για να βελτιώσω την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι	1	2	3	4

8 Αρνούμαι να πιστέψω ότι συμβαίνει	1	2	3	4
9 Λέω πράγματα για να εκτονωθούν τα αρνητικά μου συναισθήματα	1	2	3	4
10 Παίρνω βοήθεια και συμβουλές από άλλους	1	2	3	4
11 Χρησιμοποιώ αλκοολούχα ποτά ή ναρκωτικά για να μπορέσω να το ξεπεράσω	1	2	3	4
12 Προσπαθώ να δω την κατάσταση με διαφορετικό τρόπο, πιο θετικά	1	2	3	4
13 Εξασκώ κριτική προς τον εαυτό μου	1	2	3	4
14 Προσπαθώ να σκεφτώ κάποια στρατηγική για το τι θα κάνω	1	2	3	4
15 Παίρνω παρηγοριά και κατανόηση από κάποιον	1	2	3	4
16 Παραιτούμαι από την προσπάθεια να αντεπεξέλθω	1	2	3	4
17 Ψάχνω για κάτι θετικό σε αυτό που συμβαίνει	1	2	3	4
18 Κάνω αστεία για αυτό που συμβαίνει	1	2	3	4
19 Κάνω κάτι για να μην το σκέφτομαι, όπως πηγαίνω στο σινεμά, βλέπω τηλεόραση, διαβάζω, ονειροπολώ, κοιμούμαι, πάω για ψώνια	1	2	3	4
20 Αποδέχομαι την πραγματικότητα για αυτό που έγινε	1	2	3	4
21 Εκφράζω τα αρνητικά μου συναισθήματα	1	2	3	4
22 Προσπαθώ να βρω παρηγοριά στην θρησκεία ή άλλες πνευματικές ενασχολήσεις	1	2	3	4
23 Προσπαθώ να πάρω συμβουλές και βοήθεια από άλλους για το τι να κάνω	1	2	3	4

24 Μαθαίνω να ζω με το πρόβλημα	1	2	3	4
25 Σκέφτομαι σοβαρά για το τι βήματα πρέπει να ακολουθήσω	1	2	3	4
26 Ρίχνω το φταίξιμο στον εαυτό μου για αυτό που έγινε	1	2	3	4
27 Προσεύχομαι ή αυτοσυγκεντρώνομαι	1	2	3	4
28 Ειρωνεύομαι την κατάσταση	1	2	3	4

β) Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από το πρόγραμμα:

« Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»

Αγαπητοί συμμετέχοντες,

Φθάνοντας στο τέλος του προγράμματος, θα θέλαμε να γνωρίζουμε την άποψή σας για αυτό. Η γνώμη σας είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος.

Παρακαλούμε διαβάστε προσεχτικά κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις και κυκλώστε τον αριθμό που σας εκφράζει καλύτερα. Ο αριθμός (5) αντικατοπτρίζει την περισσότερο θετική απάντηση ενώ ο αριθμός (1) αντικατοπτρίζει τη λιγότερο θετική απάντηση.

1) Πώς αξιολογείτε το πρόγραμμα ως εκπαιδευτική εμπειρία;

5 4 3 2 1

2) Τα εργαστήρια ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά σας;

5 4 3 2 1

3) Παρακαλούμε αξιολογήστε τη χρησιμότητα κάθε εργαστηρίου:

1 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Ξεκινάμε...πάμε στ' ανοιχτά...»	5	4	3	2	1
2 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Αναγνωρίζοντας και εκφράζοντας συναισθήματα»	5	4	3	2	1
3 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Ο ρόλος των συναισθημάτων και των σκέψεων στη λήψη αποφάσεων»	5	4	3	2	1
4 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Επικοινωνία – Ενσυναίσθηση – Ενεργητική ακρόαση»	5	4	3	2	1
5 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Το συναίσθημα του ΘΥΜΟΥ: Σύνδεση του συναισθήματος του θυμού με τον εαυτό» (1ο μέρος)	5	4	3	2	1
6 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Το συναίσθημα του ΘΥΜΟΥ: Σύνδεση του συναισθήματος του θυμού με τους άλλους – Όρια – Διαχείριση συγκρούσεων» (2ο μέρος)	5	4	3	2	1
7 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Το συναίσθημα του ΦΟΒΟΥ»	5	4	3	2	1
8 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Το συναίσθημα του ΑΓΧΟΥΣ»	5	4	3	2	1

9 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση»	5	4	3	2	1
10 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «Κλείσιμο του προγράμματος - αξιολόγηση»	5	4	3	2	1

- 4) Σε ποιο βαθμό οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες έκφρασης και δημιουργίας του προγράμματος σας βοήθησαν να κατανοήσετε τα συναισθήματά σας και τη διαχείρισή τους;

5 4 3 2 1

- 5) Πιστεύετε ότι οι γνώσεις που αποκομίσατε και οι ικανότητες που αναπτύξατε κατά τη διάρκεια του προγράμματος θα σας χρησιμεύσουν ...

στην προσωπική σας ευημερία και ψυχική υγεία;

5 4 3 2 1

στην αποτελεσματικότερη άσκηση του επαγγέλματός σας ως εκπαιδευτικοί;

5 4 3 2 1

- 6) Η διάρκεια του προγράμματος ήταν επαρκής;

5 4 3 2 1

- 7) Ο διατιθέμενος χώρος διεξαγωγής του προγράμματος (αίθουσα νηπιαγωγείου) συνέβαλε στην ατμόσφαιρα μάθησης, εφαρμογής και συνεργασίας;

5 4 3 2 1

- 8) 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;

5 4 3 2 1

9) Ο συνδυασμός των καλλιτεχνικών τεχνικών έκφρασης και δημιουργίας (ρυθμικής και μουσικής έκφρασης, κινητικής και χορευτικής έκφρασης, τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, δημιουργικής γραφή, ζωγραφική, πηλοπλαστική, τραγούδι, παιχνίδια) που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο κατάλληλος;

5 4 3 2 1

10) Πώς κρίνετε την συντονιστριά του προγράμματος ως προς τα ακόλουθα:

Οργάνωση και προετοιμασία

5 4 3 2 1

Γνώση του αντικειμένου

5 4 3 2 1

Εμπύχωση

5 4 3 2 1

Δημιουργία θετικού/συμμετοχικού κλίματος

5 4 3 2 1

11) Ποιες, κατά τη γνώμη σας, ήταν οι αδυναμίες του προγράμματος;

.....
.....
.....
.....

12) Ποια, κατά τη γνώμη σας, ήταν τα θετικά του προγράμματος;

.....
.....
.....
.....

13) Ποιες βελτιώσεις (εν συντομία) θα προτείνατε για το πρόγραμμα (δομή, περιεχόμενο, μέθοδοι, υλικό, διάρκεια, κ.τ.λ) ;

.....

.....

.....

.....

Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας!