



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και
Διά Βίου Μάθηση –
MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong
Learning»

Η συμβολή της ΔΤΕ στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Γυμνασίου. Μια έρευνα δράσης στο Γυμνάσιο Κρανιδίου.

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΑΠΟΣΤΟΛΟΠΟΥΛΟΥ- Α.Μ. 5052201401019

Επιβλέπων Καθηγητής: κ. Αστέριος Τσιάρας

Συμβουλευτική Επιτροπή: κ. Άλκηστις Κοντογιάννη
κ. Αθανάσιος Κατσής

Ναύπλιο –Σεπτέμβριος 2017

Στη μνήμη του συντρόφου μου, Αντώνη

«Θέλουμε – δε θέλουμε, αποτελούμε το υλικό μαζί και το όργανο μιας αέναης ανταλλαγής ανάμεσα σ' αυτό που μας συντηρεί και σ' αυτό που του δίνουμε για να μας συντηρεί: το μαύρο, που δίνουμε, για να μας αποδοθεί λευκό, το θνησιμαίο, αείζωο.»

Οδυσσέας Ελύτης, «Ο μικρός ναυτίλος»

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

EΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	iii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iv
ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ	v
ABSTRAC	vi
KEY-WORDS	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	4
1. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	4
1.1 Ορισμοί, χαρακτηριστικά, εφαρμογές	4
1.2 Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	8
2. Αυτοεκτίμηση	11
2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις και εννοιολογική οριοθέτηση	11
2.2 Τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης και η σταθερότητά της	15
2.3 Εξελικτική διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και εφηβεία	17
2.4 Οικογένεια, σχολείο, πολιτισμικό πλαίσιο	18
3. Λογοτεχνία	20
3.1 Αναγνωστικές θεωρίες	20
3.2 Η Λογοτεχνία και η διδασκαλία της ως γνωστικό αντικείμενο	21
3.3 Λογοτεχνία και Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	23
4. Λογοτεχνία, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Αυτοεκτίμηση	25
5. Ανασκόπηση ερευνών	31
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	36
6. Ταυτότητα – Σκοπός της έρευνας	36
6.1 Ταυτότητα	36
6.2 Ερευνητικό ερώτημα	37
6.3 Δείγμα	37
6.4 Ερευνητικά εργαλεία	38
6.5 Διεξαγωγή έρευνας	40
7. Ευρήματα	42
7.1 Ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης	42
7.2 Συσχετισμός ευρημάτων-ερμηνεία	53
8. Συζήτηση- Συμπεράσματα	58
9. Περιορισμοί της έρευνας – Δυσκολίες	58
10. Επίλογος-Προτάσεις.....	59
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	60
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	70
1. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ	71
2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	78
3. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	101
4. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	102

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αναλογιζόμενη τον πλούτο των γνώσεων και των βιωμάτων που αποκόμισα στην πορεία ολοκλήρωσης αυτής της εργασίας, επιθυμώ από καρδιάς να ευχαριστήσω:

Την πρώην Κοσμήτορα, Ομότιμη Καθηγήτρια και πρώην Διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κ. Άλκηστη Κοντογιάννη που αποτέλεσε αστείρευτη πηγή έμπνευσης, εμπύχωσης, στήριξης και μου έδωσε την ευκαιρία να εμπλακώ σε δράσεις με ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτισμικό ενδιαφέρον.

Τον Διευθυντή του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών και Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κ. Αστέριο Τσιάρα για τη συστηματική επιστημονική καθοδήγηση, την άμεση και ουσιαστική ανταπόκριση στα αιτήματά μου και τη συμπαράσταση του σε μια δύσκολη για μένα περίοδο.

Τον καθηγητή του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κ. Αθανάσιο Κατσή που με μύησε στα ζητήματα της στατιστικής ανάλυσης.

Όλους τους καθηγητές και συναδέλφους από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα για κάθε δημιουργική στιγμή που μοιράστηκα μαζί τους.

Τις συμφοιτήτριες μου Μαρία Μπακοπούλου και Μάγδα Μάρα για την ανταλλαγή προβληματισμών και τη βοήθεια.

Την κ. Μαρία Καραγιάννη, Γραμματέα του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Τις φίλες μου, Χρυσούλα Κοτσοβού, Κωνσταντίνα Εικοσιπεντάρχου και Lee Coveney καθώς και την οικογένειά μου για την κατανόηση και την πολύτιμη στήριξη που μου προσέφεραν σε αυτή την πορεία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα της παρούσας εργασία είναι η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και μαθητριών της Β΄ Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η χρήση των δραματικών τεχνικών στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Η αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για το σχεδιασμό μαθημάτων έχει πολλαπλές και πολυεπίπεδες ωφέλειες στην μαθησιακή, κοινωνική και ψυχολογική εξέλιξη των εφήβων μαθητών και μαθητριών. Μπορεί να δημιουργήσει ένα σταθερό πλαίσιο εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής, διερευνητικής διδασκαλίας κεντρίζοντας το ενδιαφέρον και την αυτενέργεια των συμμετεχόντων. Η σύνδεση του μαθήματος της Λογοτεχνίας με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στην ενεργό πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου, στην πρόκληση δημιουργικών αναγνωστικών ανταποκρίσεων σε αυτό και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Η εκπαιδευτική διαδικασία που συντελείται με αυτό το συνδυασμό ευνοεί την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, η οποία βαρύνει στη ψυχολογική συγκρότηση και στις επιλογές ζωής κατά την περίοδο της εφηβείας. Η συσχέτιση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με την Λογοτεχνία και την αυτοεκτίμηση αποτέλεσε τη θεωρητική βάση πάνω στην οποία οργανώθηκε η έρευνα δράσης σε μαθητές της δευτέρας τάξης του Γυμνασίου Κρανιδίου κατά το σχολικό έτος 2016-17. Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε σε πενήντα δύο (52) μαθητές, εκ των οποίων είκοσι έξι (26) αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και οι υπόλοιποι την ομάδα ελέγχου. Περιέλαβε δέκα (10) δίωρες θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας σε χρονικό διάστημα τεσσάρων μηνών. Οι παρεμβάσεις ακολούθησαν συγκεκριμένη δομή που αρθρώνεται σε τέσσερις φάσεις: εισαγωγή, ενεργοποίηση, ανάπτυξη-παρουσίαση, αναστοχασμός-αξιολόγηση. Σε αυτές αξιοποιήθηκε μια ποικιλία δραματικών τεχνικών για την επίτευξη διαφορετικών μαθησιακών στόχων. Κάθε παρέμβαση εστίασε σε λογοτεχνικό κείμενο (πεζό ή ποιητικό), του οποίου η διδασκαλία προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το Γυμνάσιο. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Τα ευρήματα προέκυψαν από τη χρήση της ελληνικής κλίμακας μέτρησης αυτοεκτίμησης πριν και μετά τις παρεμβάσεις, τη συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκειά τους και από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του συνόλου των παρεμβάσεων από τους μαθητές. Ο συσχετισμός των ευρημάτων επιβεβαιώνει την αρχική ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

στο μάθημα της Λογοτεχνίας ενισχύει την αυτοεκτίμηση των εφήβων μαθητών και μαθητριών, ηλικίας 13 -14 ετών. Εξετάζοντας συνολικά τα αποτελέσματα της έρευνας γίνεται φανερό ότι είναι προνομακός ο συνδυασμός της Λογοτεχνίας με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, γιατί μπορεί να παράγει εμπλουτισμένα διδακτικά σενάρια . Με αυτά ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών, πολλαπλασιάζονται τα οφέλη για την εκπαιδευτική διαδικασία και υποστηρίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή. Ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση του συνόλου της ερευνητικής προσπάθειας επιτρέπει τη διατύπωση προτάσεων για τη διενέργεια έρευνας μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας για το θέμα αλλά και την επέκταση της στις υπόλοιπες τάξεις του Γυμνασίου στο μάθημα της λογοτεχνίας καθώς και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Κρίνεται επίσης, χρήσιμη η διερεύνηση του θέματος σε μαθητές/τριες του Γυμνασίου που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εισαγωγή των δραματικών τεχνικών στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, αυτοεκτίμηση, Λογοτεχνία, εφηβεία, Γυμνάσιο, διδασκαλία, αναγνωστική ανταπόκριση, θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση, έρευνα δράσης, μέθοδοι συλλογής δεδομένων, προτάσεις, εκπαιδευτικός-εμπνευστής

ABSTRACT

The subject of this paper is the contribution made by Drama in Education to boosting the self-esteem of pupils in Year 2 (grade 2) of Secondary School. More specifically, it examines the use of drama techniques in Literature lessons. The application of DIE to lesson planning has numerous benefits on a number of levels in terms of the educational, social and psychological development of adolescent pupils. It can create a stable framework for the implementation of collaborative, exploratory teaching methods, arousing the interest and encouraging the self-motivation of the participants. The association of Literature lessons with Theatre in Education contributes to the active assimilation of the literary text, the fostering of creative reading responses and the development of critical reflection. The educational process which is created through this association fosters the reinforcement of self-esteem which is a key issue for the psychological development and life choices of adolescents. The inter-relationship of Theatre in Education, Literature and self-esteem constitutes the theoretical basis upon which the action research was devised with pupils in Year 2(grade 2) at Kranidi Secondary School during the 2016-17 academic year. The specific action research was conducted with fifty-two (52) pupils, of whom twenty-six (26) were the experimental group and the remainder the control group. It was comprised of ten (10) two-hour theatre-educational sessions for the teaching of Literature over a four-month period. The sessions followed a specific structure which was made up of four phases: introduction, activation, development-presentation, self-reflection-evaluation. These made use of a variety of drama techniques for the accomplishment of different learning goals. Each session focused on a literary text (poetry or prose) the teaching of which was a mandatory part of the Secondary School's curriculum. The study used both qualitative and quantitative methods of data collection. The findings were evaluated with reference to the Greek Scale of Self-esteem before and after the sessions, group observations during the sessions and an evaluation questioner completed by all the pupils at the end of the programme. A comparison of the findings confirms the original research hypothesis, according to which the use of Drama in Education techniques in Literature lessons boosts the self-esteem of adolescent pupils aged 13 to 14. From an examination of the study results as a whole, it becomes apparent that the association of Literature lessons with Drama in Education is advantageous because it produces enriched educational scenarios. Through these the pupils' self-esteem is strengthened, the benefits

for the educational process are multiplied, and the role of the educational practitioner as facilitator is reinforced. The evaluation and assessment of the study as a whole seems to suggest the formulation of proposals for further research to be conducted over a longer period of time and with other year groups, both in Literature lessons and in other subjects. Also deemed useful would be research into the use of the same techniques with pupils who have learning difficulties. Finally, the further training of teachers is proposed, as well as the introduction of drama techniques into Literature lessons.

KEY WORDS: Drama in Education, self-esteem, Literature, adolescence, Secondary School, teaching, reading responses, theatre-educational sessions, data collection methods, proposals, educational practitioner as facilitator

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Περιγραφικά στοιχεία ομάδων.....	42
Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας με βάση τον δείκτη Cronbach's Alpha....	43
Πίνακας 3: Έλεγχος κανονικής κατανομής με Kolmogorov- Smirnov test και Shapiro- Wilk test.....	43
Πίνακας 4: Συσχετίσεις μεταβλητών με Kendall's tau b test.....	44
Πίνακας 5: Μέσοι όροι μεταβλητών πειραματικής ομάδας.....	46
Πίνακας 6: Μέσοι όροι μεταβλητών ομάδας ελέγχου.....	46
Πίνακας 7: Έλεγχος ισότητας διασπορών με Levene's test και t-test ελέγχου διαφορών μέσω των όρων ανάμεσα στις δύο ομάδες.....	47
Πίνακας 8: Έλεγχος ισότητας διασπορών με Levene's test και t-test ελέγχου διαφορών μέσω των όρων πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.....	48
Πίνακας 9: Έλεγχος ισότητας διασπορών με Levene's test και t-test ελέγχου διαφορών μέσω των όρων πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου.....	49

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Μέσοι όροι μεταβλητών ανά ομάδα πριν.....	50
Διάγραμμα 2: Μέσοι όροι μεταβλητών ανά ομάδα μετά.....	50
Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι συνολικής αυτοεκτίμησης ανά ομάδα πριν και μετά.....	51
Διάγραμμα 4: Μέσοι όροι συνολικής αυτοεκτίμησης πριν/μετά των δύο ομάδων.....	51
Διάγραμμα 5: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά πειραματικής ομάδας.....	52
Διάγραμμα 6: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά ομάδας ελέγχου.....	52

Εισαγωγή

Οι έφηβοι καλούνται μέσα από την εκπαίδευση να αποκτήσουν προσόντα και δεξιότητες, ώστε να προσαρμοστούν σ' ένα κόσμο που τον χαρακτηρίζει η αλλαγή και η ρευστότητα. Η εφηβεία είναι μια περίοδος ανάδυσης έντονων συναισθημάτων και πρωτόγνωρων εμπειριών κατά την οποία σημειώνονται μεταβολές σε σημαντικούς τομείς της ανάπτυξης: βιολογικό, γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό. Αυτή η μεταμόρφωση εκτός από τη χαρά της ανακάλυψης ενός καινούριου εαυτού συνοδεύεται από άγχος και αναταραχές. Η συγκρότηση της εφηβικής ταυτότητας επηρεάζει τις επιλογές της ενήλικης ζωής και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σχολική επίδοση, αφού αυτή σχετίζεται με την ακαδημαϊκή πορεία και τον επαγγελματικό προσανατολισμό του ατόμου. *«Αρχικά, ο έφηβος πρέπει να διαμορφώσει μια εικόνα για τον Εαυτό του ως πρόσωπο, δηλαδή να νιώθει ότι είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές του αξίες, αρχές και πεποιθήσεις και ότι διαθέτει μια εσωτερική ενότητα, διαχρονική σταθερότητα και συνέχεια ανάμεσα σε αυτό που υπήρξε κατά την περίοδο της παιδικής του ηλικίας και σε αυτό που προσδοκά από το αναμενόμενο μέλλον¹»*. (Μακρή- Μπότσαρη, 2008: 42).

Αναμφίβολα, μια σημαντική πλευρά της προσωπικότητας είναι η άποψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του, τις ικανότητές του και τα χαρακτηριστικά του. Η έννοια του εαυτού με βασικές συνιστώσες την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση αποκτά βαρύνουσα σημασία στην προσωπική ανάπτυξη και γι αυτό έχει αποτελέσει συχνά αντικείμενο έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες. Το σχολικό περιβάλλον, η εκπαιδευτική διαδικασία και οι εκπαιδευτικές σχέσεις μέσα σε αυτό φαίνεται ότι παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης. Η ενεργητική συμμετοχική μάθηση, η δημιουργία κινήτρων, η κατανόηση και αποδοχή του εαυτού και του άλλου, η κριτική σκέψη, η δημιουργική έκφραση, έννοιες που προτάσσονται στην Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, οδηγούν στην ενδυνάμωση του μαθητή και αποτελούν προϋποθέσεις απόκτησης θετικής αυτοεκτίμησης. Κατά συνέπεια, έχει μεγάλο ενδιαφέρον η διερεύνηση της σχέσης της αυτοεκτίμησης με την αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδακτική πρακτική.

Αυτό το σκοπό υπηρετεί η παρούσα εργασία με θέμα: «Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του

¹ ΕΚΠΑ & ΑΣΠΕΤΕ: Σύγχρονα προβλήματα εφηβείας. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ.

Γυμνασίου». Η ερευνήτρια για να επιλέξει το παραπάνω θέμα στηρίχθηκε σε δεδομένα παρατήρησης από την εκπαιδευτική της εμπειρία κατά την υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων με αντικείμενο τη δημιουργία θεατρικής παράστασης αλλά και στην εμπύχωση βιωματικών ομάδων με αντικείμενο την κατανόηση- αποδοχή του εαυτού και του άλλου μέσα σε ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες. Εφαρμόζοντας αυτά τα προγράμματα για δέκα συνεχή χρόνια στο ίδιο σχολείο, διαπίστωσε ότι η χρήση των δραματικών τεχνικών έχει ευεργετικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές σχέσεις καθώς και στην απόκτηση και βελτίωση δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Αποσκοπώντας λοιπόν, στη θεωρητική και ερευνητική τεκμηρίωση του θέματος η παρούσα εργασία δομείται ως εξής: Το πρώτο μέρος συνθέτει τη θεωρητική βάση της εργασίας που προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρατίθενται επιλεγμένοι ορισμοί, χαρακτηριστικά, εφαρμογές και ορισμένες τεχνικές που αφορούν στην έννοια «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» και σχετίζονται με το σχεδιασμό των ερευνητικών παρεμβάσεων. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση της έννοιας αυτοεκτίμηση και γίνεται αναφορά στα επίπεδα της αυτοεκτίμησης και στη σταθερότητά της. Επίσης, εξετάζεται η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης κατά την εφηβεία και ο ρόλος της οικογένειας, του σχολείου και του πολιτισμικού πλαισίου σε αυτήν. Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται τον όρο «Λογοτεχνία» εστιάζοντας στις αναγνωστικές θεωρίες, στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως γνωστικό αντικείμενο και στη διερεύνηση της σχέσης της Λογοτεχνίας με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναζητούνται οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών όρων, «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση», «αυτοεκτίμηση» και «Λογοτεχνία», οι οποίοι περιέχονται στη διατύπωση του θέματος. Στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθεί η παρουσίαση επιλεγμένων ερευνών, σχετικών με το θέμα.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας είναι το ερευνητικό και αναφέρεται στην υλοποίηση της έρευνας δράσης πάνω στο προαναφερόμενο θέμα. Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τις εξής παραμέτρους: ταυτότητα της έρευνας, ερευνητικό ερώτημα, δείγμα, ερευνητικά εργαλεία, πλαίσιο και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, σχεδιασμένες παρεμβάσεις. Στο έβδομο εκτίθενται τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης από τη χρήση της ελληνικής κλίμακας μέτρησης της αυτοεκτίμησης αλλά και τα ποιοτικά

ευρήματα από τη συμμετοχική παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των παρεμβάσεων και επιχειρείται η ερμηνεία τους. Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συνεξέταση και ερμηνεία των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων. Το ένατο κεφάλαιο περιέχει τους περιορισμούς και τις δυσκολίες της έρευνας. Τέλος, στο δέκατο κεφάλαιο συγκεντρώνονται οι προτάσεις επέκτασης της έρευνας και τονίζεται η ανάγκη εισαγωγής και διεύρυνσης της χρήσης των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο μάθημα της λογοτεχνίας, καθώς και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο αντικείμενο.

Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

1.1 Ορισμοί, χαρακτηριστικά, εφαρμογές

Επιχειρώντας κανείς να ορίσει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) έρχεται αντιμέτωπος με μια ποικιλία ορισμών² που αποτυπώνουν ορισμένες διαστάσεις του πολύμορφου και δυναμικού περιεχομένου της (Κοντογιάννη, 2008). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση εμπλέκεται με την ίδια τη ζωή, είναι ανοιχτή στον πειραματισμό, αλληλεπιδρά με τις υπόλοιπες τέχνες και υπόκειται σε συνεχή μετασχηματισμό παρακολουθώντας την πολιτισμική εξέλιξη. Είναι ένας «όρος- ομπρέλα» που εμπεριέχει πολλούς και διαφορετικούς όρους, όπως: θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, εκπαιδευτικό δράμα, θεατρική αγωγή, αναπτυξιακό δράμα, διαδικαστικό δράμα, παιδαγωγική δραματική έκφραση, παιχνίδι ρόλων. Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί εστιάζουν σε διαφορετικές πτυχές.

Ο Sixsmith (2001) προτάσσει τις έννοιες: διαδικασία, μέσο μάθησης ρόλος, ομάδα και υποστηρίζει ότι η ΔΤΕ είναι *«μια διαδικασία, όχι ένα προϊόν, είναι ένα μέσο μάθησης, ένα μαθησιακό αντικείμενο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ένα διαθεματικό, διεπιστημονικό τρόπο εργασίας και επικεντρώνεται σε υποθετικούς ρόλους και στον αυτοσχεδιασμό. Είναι μια τέχνη της ομάδας κατά την οποία τα μέλη μπορούν να λειτουργήσουν ως μεμονωμένα άτομα ή σε μικρές ομάδες και ως ολόκληρη ομάδα»*. Με έμφαση στην κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση, η ΔΤΕ ορίζεται ως *«ένας δυναμικός συνεργατικός τρόπος εξερεύνησης του κόσμου μέσα από δραματικές δραστηριότητες, ρόλους και δραματοποιημένες καταστάσεις* (Άλκηστις, 2008:218).

Κατά τον Cohen (1995), η ΔΤΕ είναι ένα μέσο εξερεύνησης των έντονων προβληματισμών που πιέζουν τις ανθρώπινες υπάρξεις και των ιδεών που αυτές εμπνέονται, έτσι ώστε να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους συνανθρώπους τους. Η Heathcote³ θεωρεί ότι το δράμα είναι μια επιλεκτική έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης κατά την οποία μπορούν να εξεταστούν κώδικες και τρόποι

² Οι ορισμοί που παρατίθενται έχουν αντληθεί από το βιβλίο της Άλκηστις Κοντογιάννη (2008: 217-224).

³ Η Dorothy Heathcote ένωσε τους κόσμους της εκπαίδευσης και του θεάτρου για να δημιουργήσει μια νέα γνήσια μεθοδολογία. Βλ. Αστέριος Τσιάρας, (2014: 67).

συμπεριφοράς, αφού ο τόπος (του δράματος) επιτρέπει την αναθεώρηση, κάτι που δεν μπορεί να γίνει στην ίδια τη ζωή. Υποστηρίζοντας έναν ορισμό που προκρίνει τις κοινωνικές και πολιτισμικές λειτουργίες της ΔΤΕ, η Heathcote (2006:6-13) υποστηρίζει «ότι η ΔΤΕ είναι η σκόπιμη δημιουργία ενός μικρόκοσμου μέσα στον οποίο όσοι συμμετέχουν ενεργούν ως ομάδα, γνωρίζοντας παράλληλα ότι τον δημιουργούν οι ίδιοι και ότι αυτός είναι φανταστικός. Είναι μια κοινωνική διεργασία και αφορά τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε καταστάσεις που τους επηρεάζουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, κωμικά ή τραγικά. Γνωρίζουν ωστόσο ότι αυτό δεν είναι πραγματικότητα, δεν είναι αληθινό, αλλά αληθοφανές».

Η δραματική τέχνη, εκτός από τρόπος κατάκτησης γνώσης, είναι περισσότερο ένας τρόπος συμμετοχής στη δραματική επικοινωνία, η οποία μπορεί να μας οδηγήσει σε νέες αντιλήψεις, σε βελτιωμένη κατανόηση της πραγματικότητας.⁴ Αυτές οι αντιλήψεις κατακτώνται από τους μαθητές σε δύο επίπεδα: Πρώτον, με τη δημιουργία δικών τους δραματικών κειμένων και αναπαραστάσεων, στα οποία εκφράζεται η επίγνωση για το δικό τους παρόν μέσα από ένα προσβάσιμο περιβάλλον αποτελούμενο από οικείες πολιτισμικές φόρμες. Δεύτερον, με την αναπαραστάση ήδη υπαρχόντων δραματικών κειμένων άλλων ανθρώπων, η οποία παρέχει πρόσβαση σε παρελθούσες δομές και συναισθήματα, εμφανώς ενσωματωμένα στις κυρίαρχες ή στις αναδυόμενες ιδεολογίες μέσα στον πολιτισμό. Συντελείται έτσι μια εξελισσόμενη διαδικασία ερμηνείας και αξιολόγησης των βιωμάτων των μαθητών που δίνει τη δυνατότητα της κριτικής προσέγγισης του κοινωνικού παρόντος και των ιδεολογικών επιδράσεων που εμπεριέχει (Hornbrook, 1998:114).

Τονίζοντας τη συνεργατικότητα, το μετασχηματισμό και τη δυναμική της επικοινωνίας, ο Kempe ορίζει τη ΔΤΕ «ως μια δυναμική συνεργατική μορφή τέχνης που λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο και σχεδιασμένο πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται από τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων που φέρουν προς εξερεύνηση εμπειρίες, καταστάσεις, γεγονότα καθώς και από τις φανταστικές- υποθετικές ιστορίες τις οποίες οι μαθητές διαμορφώνουν και τελικά υποδύονται» (Άλκηστις 2008:219). Στην προσέγγιση του Willis «η ΔΤΕ είναι ένα από τα βασικά μέσα επικοινωνίας των ιδεών και των μορφών της ανθρώπινης συμπεριφοράς στον πολιτισμό μας. Παρέχει τα βασικά μοντέλα ρόλων με

⁴Ενοποιώντας τη φανταστική σκέψη και τη δραματική πράξη το δράμα παράγει θετικές αλλαγές οι οποίες μεταμορφώνουν τον τρόπο σκέψης, τον τρόπο μάθησης αλλά και την ηθική του ατόμου. Έτσι μπορεί να επηρεάσει την αλλαγή της συνείδησης. Βλ. Richard Courtney (1990:16).

τα οποία τα άτομα διαμορφώνουν την ταυτότητα και τα ιδανικά τους, επιβάλλει σχήματα συμπεριφοράς και γεννά αξίες και έμπνευση» (Άλκηστις 2008:219).

Θεωρώντας τη ΔΤΕ ως μεθοδολογία μάθησης και διδασκαλίας διαφορετικών αντικειμένων που ενεργοποιεί το γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό κόσμο του μαθητή στον παρακάτω ορισμό αναδεικνύεται ως κατάλληλη αναπτυξιακά πρακτική: «Η ΔΤΕ είναι ένας τρόπος μάθησης μέσα από την ενεργό ταύτιση των μαθητών με ρόλους και καταστάσεις όπως τα φαντάζονται και τα διαμορφώνουν στη δραματική πράξη μέσω των οποίων μπορούν να μάθουν να εξερευνούν γεγονότα και σχέσεις. Τα παιδιά ανασύρουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους από τον πραγματικό κόσμο, προκειμένου να δημιουργήσουν μια πιστευτή, φανταστική, κατασκευασμένη πραγματικότητα. Με αυτό τον τρόπο και αφού με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού εμβαθύνουν σε ό,τι δημιούργησαν, κατανοούν τον εαυτό τους και τον πραγματικό κόσμο που τους περιβάλλει» (Άλκηστις 2008:220) .¹ Σύμφωνα με τον Courtney (1989), η μάθηση που προάγει το εκπαιδευτικό δράμα επιτρέπει στους μαθητές να ανταποκρίνονται στη συνεχή αλλαγή, να αναπτύξουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε νέες συνθήκες, να κατακτούν χρήσιμες πρακτικές γνώσεις με προσωπικό προσανατολισμό, να καλλιεργήσουν την ικανότητα διαπραγμάτευσης με τους άλλους.⁵ Οι παραπάνω στόχοι συμπίπτουν με τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευση.

Από την προηγούμενη ανάλυση γίνεται κατανοητό ότι το δράμα προσφέρει πολυεπίπεδη μάθηση. Σε αυτό οι εμπλεκόμενοι χρησιμοποιούν το συναίσθημα και τη φαντασία τους, για να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους. Το συναίσθημα και η φαντασία λειτουργεί ως πηγή σοφίας και νοήματος, γιατί αυτά: i. Δημιουργούν μεταφορές που επενδύονται με νοήματα. ii. Πλάθουν κόσμους και ρόλους. iii. Παράγουν σύμβολα μέσα από την ανθρώπινη αλληλεπίδραση. iv. Έχουν βαρύνουσα σημασία στην κατανόηση της ανθρώπινης κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας (στην ιστορία, σε τρέχοντα γεγονότα, στη γλώσσα και στην ίδια την τάξη). Συνυφαίνονται τόσο με τη διδασκαλία όσο και με τη μάθηση και αποτελούν αντικείμενο έρευνας μέσα από τη συμβολική τους έκφραση στη δραματική διαδικασία. Διαφορετικά μοντέλα⁶ εφαρμόστηκαν για την αξιοποίηση του δράματος στην

⁵Σύμφωνα με τον Vygotsky, η μάθηση είναι σωστή μόνο όταν προετοιμάζει την εξέλιξη. Τότε ξυπνούν και ζωντανεύουν μ' αυτήν μια σειρά από λειτουργίες που βρίσκονται στο στάδιο της ωρίμανσης και στη ζώνη της επόμενης (επικείμενης) εξέλιξης. Βλ. Α. Βιγκότσκι (2008: 297).

⁶Το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theatre in Education), το Εκπαιδευτικό Δράμα (DIE) και η Δραματική/Θεατρική Αγωγή (Drama Education) κατέχουν σημαντική θέση ανάμεσα στο πλήθος των εφαρμογών. Στο

εκπαιδευτική διαδικασία, στα οποία αναγνωρίζεται ως κοινή βάση η χρήση του θεατρικού κώδικα και η επίτευξη μαθησιακών στόχων.

Οι ορισμοί που παρατέθηκαν συνηγορούν για την αξία και αποτελεσματικότητα της ΔΤΕ ως μεθοδολογία διδασκαλίας και μάθησης που καλλιεργεί ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, ευνοεί την κατανόηση του εαυτού και του άλλου, τροφοδοτεί τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την αισθητική και ηθική⁷ συγκρότηση και την αυτογνωσία. Αυτά τα χαρακτηριστικά οδήγησαν στην ένταξή της στο αναλυτικό πρόγραμμα πριν αρκετές δεκαετίες στις Ηνωμένες Πολιτείες (Οχάιο, 1963). Επίσης, στον Καναδά (1984), το αναλυτικό πρόγραμμα του Οντάριο (Οδηγός αναλυτικού προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς) επισημαίνει ότι η ΔΤΕ βοηθά το παιδί να αναπτύξει: δεκτικότητα, κατανόηση ευρηματικότητα, περιέργεια, εκφραστικότητα, αυτοσυναίσθηση, συναίσθηση και έλεγχο του σώματος, δεξιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Στο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλίας το δράμα, δεν θεωρείται ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο αλλά εντάσσεται οργανικά και προβλέπονται δραματικές δραστηριότητες που καλλιεργούν επικοινωνιακές δεξιότητες κατανόησης και έκφρασης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το Πρόγραμμα Σπουδών της Νορβηγίας εμπεριέχει το δράμα στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Στο αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ολλανδίας συμπεριλαμβάνεται ως απαραίτητο εργαλείο εκπαίδευσης στον πολιτισμό και στις τέχνες. Στη χώρα μας, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2002) εντάσσει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με τον όρο «Θέατρο» και εστιάζει σε παρόμοιους στόχους με τα προαναφερόμενα προγράμματα προτείνοντας τη διαθεματική του χρήση και ιδιαίτερα στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

Η ΔΤΕ μπορεί να παίζει δυναμικό ρόλο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία, σύμφωνα με τον Goleman (1998), ορίζεται ως η ικανότητα ενός

λεξικό του Αναπτυξιακού Δράματος, γραμμένο από τον Richard Courtney, έγινε μια προσπάθεια να διευκρινιστούν οι όροι του δράματος που χρησιμοποιούνται σε μια ποικιλία πρακτικών. Σε αυτό το λεξικό μπορούμε να βρούμε λήμματα όπως το αναπτυξιακό δράμα, δράμα στην εκπαίδευση, θεραπεία, δραματική δραστηριότητα, εκπαιδευτικό δράμα, εκπαιδευτικό θέατρο, θέατρο φόρουμ, και πολλά άλλα. Βλ. S. Schonmann(2005:39(4), 31-39).

⁷Η Heathcote εξελίσσοντας την τεχνική μανδύας του ειδικού εμπλέκει τα παιδιά στην εξερεύνηση περιοχών του αναλυτικού προγράμματος μέσα από το παίξιμο ρόλων και τους αυτοσχεδιασμούς με απώτερο σκοπό την κατανόηση του ήθους και τη συμπεριφοράς αλλά και την ηθική διαπαιδαγώγηση που κατακτάται ουσιαστικότερα μέσα από τις σχέσεις και τη δουλειά τους στο πλαίσιο της ομάδας. Βλ. D. Heathcote, & G. Bolton (1995).

ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του. Σύμφωνα με τον ίδιο, η συναισθηματική νοημοσύνη βασίζεται σε πέντε συναισθηματικές δεξιότητες: την αυτεπίγνωση (επίγνωση συναισθημάτων, αυτοαξιολόγηση, αυτοπεποίθηση), τον αυτοέλεγχο (αυτοπειθαρχία, αυτορρύθμιση, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα), τα κίνητρα συμπεριφοράς (επίτευξη στόχων, δέσμευση, πρωτοβουλία, αισιοδοξία), την ενσυναίσθηση (η αλληλοκατανόηση, η ενδυνάμωση της ανάπτυξης των άλλων, η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας), τις κοινωνικές δεξιότητες (άσκησης επιρροής, ανάπτυξη επικοινωνίας, ομαδικότητας, ανάληψη ηγετικών ρόλων, πρωτοβουλίες αποφασιστικής δράσης με σκοπό την αλλαγή, διαχείριση αντιπαραθέσεων, καλλιέργεια σχέσεων). Όλες οι παραπάνω δεξιότητες προβάλλονται και επιδιώκεται η εξάσκησή τους και η βελτίωσή τους με την εφαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, η ΔΤΕ ως μεθοδολογία στην εκπαιδευτική πράξη ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, γιατί πραγματώνει τις αρχές της βιωματικής, μαθητοκεντρικής, ολιστικής, διερευνητικής, εποικοδομητικής, ομαδοσυνεργατικής και δημιουργικής μάθησης.⁸ Συνεπώς, η ΔΤΕ καθίσταται χρήσιμη και λειτουργική σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και στοχοθεσίες, αρκεί ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός να διαθέτει τις γνώσεις και την επιδεξιότητα που απαιτείται στην εφαρμογή της.

1.2 Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Το πλούσιο παρελθόν των πρακτικών εφαρμογών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο έχει αποδώσει μια τεράστια ποικιλία τεχνικών και ασκήσεων που τροφοδοτούν το σχεδιασμό προγραμμάτων και παρεμβάσεων. Ασκήσεις- παιχνίδια⁹ γνωριμίας, αναπνοής, χαλάρωσης, συντονισμού, επικοινωνίας,

⁸«Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση είναι μια δημιουργική εμπειρία για το παιδί και την ομάδα. Η εμπειρία αυτή είναι μοναδική και ανεπανάληπτη. Όσες φορές και να προκύψει ποτέ δε θα είναι η ίδια. Κάθε ρόλος δίνει πολλές και ποικίλες δυνατότητες για δημιουργικότητα. Η λύση προβλημάτων που προκύπτουν από τα θέματα, την πλοκή, και την ομάδα καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και την ευρηματικότητα. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση είναι μια μορφή ζωής, διότι αποτελεί μια άμεση αναπαράσταση και αναπροσαρμογή της ίδια της ζωής, μια προσωπική παρέμβαση στο κοινωνικό γίγνεσθαι και στους ρόλους» (Άλκηστις, 2000: 59).

⁹Με κριτήριο τη σημασία των ασκήσεων για τις αισθήσεις, τις ψυχολογικές διεργασίες, την εξάσκηση διαφορετικών δεξιοτήτων μπορούμε να διακρίνουμε έξι κατηγορίες που αποσκοπούν: α) στην ανάπτυξη

συγκέντρωσης, εμπιστοσύνης, έκφρασης λεκτικής και εξωλεκτικής, ενεργοποίησης της φαντασίας συνεπικουρούν ανάλογα με τις επιλογές και τους στόχους του εμπυχωτή-συντονιστή στη δημιουργία ενός ομαδικού δημιουργικού πλαισίου δράσης. Μέσω των ασκήσεων επιχειρείται αρχικά η εμπλοκή του σώματος και η ενεργοποίηση για να προχωρήσουμε στη συνέχεια σε δραματικές δραστηριότητες που απαιτούν πιο σύνθετες νοητικές και συναισθηματικές διεργασίες.¹⁰ Στην παρούσα εργασία θα περιοριστούμε στην αναφορά ενδεδειγμένων τεχνικών που αξιοποιήθηκαν στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας και στο σχεδιασμό των ερευνητικών παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα:

- Ιδεοθύελλα : ελεύθερη, συνειρμική κατάθεση λέξεων και φράσεων για την ανίχνευση των διαστάσεων ενός θέματος.
- Ακίνητη ή παγωμένη εικόνα: ατομική ή συλλογική αναπαράσταση μιας κατάστασης ή μιας έννοιας με τη στάση του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου, χωρίς λόγο και κίνηση.¹¹
- Δυναμοποίηση εικόνας: Ο εμπυχωτής μπορεί με διάφορες τεχνικές να ζητήσει να ζωντανέψει η παγωμένη εικόνα, με ήχο, λόγο, κινήσεις, δράση.
- Γλυπτό της ομάδας: Τα μέλη της ομάδας αναπαριστούν με το σώμα τους (στάση σώματος, έκφραση προσώπου, χειρονομίες), μια έννοια, μια κατάσταση, ένα θέμα αποτυπώνοντας τη δική τους οπτική. Ένα ή περισσότερα μέλη της ομάδας παίρνουν το ρόλο του γλύπτη που θα συνθέσει το γλυπτό τοποθετώντας κατάλληλα τα σώματα των συμμετεχόντων, ώστε να αποδοθεί το θέμα.
- Συνεντεύξεις-βιογραφίες: ένα ή περισσότερα μέλη της ομάδας παίρνουν το ρόλο του δημοσιογράφου και θέτουν ερωτήματα στο μέλος που παίρνει το ρόλο του ήρωα της ιστορίας.

κοινωνικότητας και επικοινωνίας εντός της ομάδας, β) στην ανάπτυξη της εκφραστικότητας του σώματος και της δημιουργικής κίνησης, γ) στη φαντασιακή και μεταμορφωτική λειτουργία των ρόλων, δ) στην ανάπτυξη της μνήμης, της παρατηρητικότητας, της συγκέντρωσης, του στοχασμού και στη διερεύνηση αναπνευστικών και φωνητικών ικανοτήτων, ε) στην ανάπτυξη των φωνητικών, ρυθμικών και λεκτικών δεξιοτήτων, στ) στην αυτόματη και επινοητική λειτουργία της δημιουργικής σωματικής και λεκτικής έκφρασης και της θεατρικής επικοινωνίας, Βλ. Σίμος Παπαδόπουλος (2010: 356).

¹⁰Οι ασκήσεις που εμπλέκουν το σώμα απευθύνονται σε τρία επίπεδα: α) Στο σώμα που αντιλαμβάνεται, δηλ. δέχεται μηνύματα τώρα, στο παρόν β) Στο σώμα που νιώθει, που εκφράζεται και αντιδρά, γ) Στο σώμα που κουβαλάει τις μνήμες του παρελθόντος και θυμάται. Βλ. Ζάννα Αρχοντάκη, & Δάφνη Φιλίππου (2003: 78-79).

¹¹Ο εμπυχωτής έχει πολλές δυνατότητες ενίσχυσης της δυναμικής της εικόνας όπως τις περιγράφει ο Boal. Βλ. Augusto Boal (2013: 277- 324).

- Alter ego: ένα μέλος της ομάδας υποκρίνεται τον ήρωα και κάποιο άλλο παίζει τον άλλο εαυτό του ήρωα φανερώνοντας τις βαθύτερες σκέψεις και τα συναισθήματά του.
- Αναδρομή στο παρελθόν: σε μια κρίσιμη στιγμή τα μέλη της ομάδας αναπαριστούν μια σκηνή από το παρελθόν του ήρωα.
- Διάδρομος της συνείδησης: όταν ο ήρωας βρίσκεται σε δίλλημα, τότε το μέλος που τον αναπαριστά περνά μέσα από το διάδρομο (δύο παράλληλες σειρές) που έχουν σχηματίσει τα υπόλοιπα μέλη. Κατά το πέρασμά του οι υπόλοιποι τον συμβουλεύουν τι να κάνει ανάλογα με το ρόλο τους.
- Ρόλος στον τοίχο: κάθε μέλος σημειώνει σε χαρτί του μέτρου ή στον πίνακα, όπου έχει σκιαγραφηθεί το περίγραμμα του ήρωα, αυτά που σκέφτεται ο ήρωας και αυτά που σκέφτονται οι άλλοι γι' αυτόν.
- Απαγγελία εν χορώ: όλη η ομάδα απαγγέλει ρυθμικά ή προσωδιακά κάποιο κείμενο. Η απαγγελία μπορεί να εμπλουτιστεί με εναλλαγές ατόμων, κινήσεις ή χορό.
- Αντιπαράθεση απόψεων- αντιμαχία: Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια ή σε δύο υποομάδες με αντικρουόμενες απόψεις για ένα θέμα για να υπερασπιστεί κάθε μέρος τη δική του άποψη με επιχειρήματα.
- Αυτοσχεδιασμός: δημιουργία δρώμενου με αφορμή ένα θέμα.
- Παντομίμα : Τα μέλη της ομάδας αναπαριστούν μια ιστορία ή ένα θέμα χωρίς λόγια, μόνο με κινήσεις, χειρονομίες, εκφράσεις.
- Παιχνίδι ρόλων: Τα μέλη της ομάδας σε ζευγάρια παρουσιάζουν αυτοσχεδιασμούς πάνω σε δεδομένους κοινωνικούς ρόλους π.χ. εργαζόμενος- εργοδότης, μητέρα- παιδί, δάσκαλος- μαθητής, κ.α.
- Μανδύας του ειδικού: Κάθε μέλος αναλαμβάνει το ρόλο του ειδικού σε ένα θέμα, αναζητά πληροφορίες και ανάλογα αντιδρά σε ένα δρώμενο.
- Δραματοποίηση σε ομάδες: Σύνθετη διαδικασία δομημένης δράσης με την οποία αποδίδεται μια ιστορία. Έχει αρχή, μέση και τέλος διακριτούς ρόλους, πλοκή, σκηνές, δηλ. αποτελεί μια ολοκληρωμένη θεατρική αναπαράσταση.
- Δάσκαλος σε ρόλο: ο εκπαιδευτικός- εμπυχωτής αναλαμβάνει ένα ρόλο και παίρνει μέρος στο δρώμενο.
- Εκπομπή (τηλεοπτική ή ραδιοφωνική): Οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν ένα θέμα με τη μορφή εκπομπής αξιοποιώντας ήχους για το σήμα της εκπομπής, κείμενα, ρόλους συμμετεχόντων σε αυτή, σκηνοθεσία και όποιο άλλο στοιχείο είναι απαραίτητο.

Στο πλαίσιο μιας σχεδιασμένης θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης που βασίζεται στις προαναφερόμενες τεχνικές οι συμμετέχοντες εξοικειώνονται με τους θεατρικούς κώδικες, κατανοούν και συγκροτούν το δραματικό πλαίσιο, το δραματικό χώρο και χρόνο, τους ρόλους, τους χαρακτήρες, τις συγκρούσεις, την ατμόσφαιρα και εξερευνούν μέσα σε ασφαλή όρια ιδέες, αξίες, καταστάσεις, γεγονότα γνωστά και άγνωστα.¹² Έτσι, έχουν τη δυνατότητα της δοκιμής εναλλακτικών εκδοχών που είναι αποτέλεσμα ατομικής και συλλογικής επεξεργασίας.¹³ Ειδικά, όταν πρόκειται για την επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων, αυτές οι τεχνικές συνεισφέρουν στην κριτική και δημιουργική νοηματοδότηση των κειμένων.

2. Αυτοεκτίμηση

2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις και εννοιολογική οριοθέτηση

Οι σύγχρονες θεωρήσεις της έννοιας του εαυτού¹⁴, μια έννοιας που αποτελεί μια σύνθετη κατασκευή, περιλαμβάνουν γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαστάσεις. Κατά γενική παραδοχή δύο είναι οι βασικοί άξονες της έννοιας εαυτός: i. η αυτοαντίληψη (self-perception) ή αυτοεικόνα, ii. η αυτοεκτίμηση (self-esteem) ή σφαιρική αυτοαξία. Η αυτοαντίληψη αφορά τη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση αφορά τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού και τη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο (Λεονταρή, 1998:71-81).

Ο όρος «αυτοεκτίμηση» καλύπτει το ευρύτερο συναίσθημα των ανθρώπων για τον εαυτό τους και έρχεται να συμπληρώσει την έννοια της «αυτοαντίληψης». Η αίσθηση αυτή εμφανίζει σταθερότητα και δεν μεταβάλλεται εύκολα υπό την πίεση εξωτερικών καταστάσεων (Παπάνης, 2011:25). Αποτελεί θεμελιώδες κίνητρο της ανθρώπινης

¹²Ο ρόλος, η δραματική ένταση, η εστίαση, ο χώρος, ο χρόνος, ο λόγος, η κίνηση, η ατμόσφαιρα, τα σύμβολα και το νόημα αποτελούν τα συστατικά στοιχεία του δράματος που αξιοποιούνται για τη δημιουργία φανταστικών κόσμων. Βλ. Αύρα Αυδή, &Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007:42-75).

¹³Στο δράμα διακρίνονται δύο μαθησιακά πλαίσια. Το πρώτο σχετίζεται με τα βιώματα της συμμετοχής στη δραματική διαδικασία και βαρύνει στα συναισθήματα, στη διαίσθηση και στις αισθητικογνωστικές κρίσεις των συμμετεχόντων. Το δεύτερο σχετίζεται με την εκ των υστέρων επεξεργασία της δραματικής διαδικασίας και οδηγεί στην εμβάθυνση των νοημάτων που ανέδειξε η δραματική αλληλεπίδραση. Βλ. Α. Τσιάρας, (2010: 425-437).

¹⁴«Ο Εαυτός, επομένως, δεν είναι ένα στατικό πράγμα ή μια ουσία, αλλά ένας σχηματισμός προσωπικών γεγονότων που αναδιατάσσεται αποκτώντας μια ιστορική ενότητα, η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο το τι ήταν κανείς αλλά και τις προσδοκίες του για το τι θα είναι.» (Bruner, 1997:169).

συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την ιεράρχηση των ανθρώπινων αναγκών από τον Maslow, κατέχει σημαίνουσα θέση στην πορεία του ανθρώπου για την αυτοπραγμάτωση. Ο McDougall (1932) αντιμετωπίζει την αυτοπεποίθηση ως το κυρίαρχο συναίσθημα μεταξύ των άλλων. Όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις συνηγορούν στην οικουμενική διάσταση που έχει η επιθυμία του ανθρώπου να προστατέψει και να ενισχύσει το αίσθημα της αυτοπεποίθησης (Rozenberg, Scooler, & Schoenbach, 1989: 1004-1018). Τα τελευταία σαράντα χρόνια αναδείχθηκε ως έννοια-κλειδί για την εξασφάλιση της προσωπικής ευημερίας. Η λειτουργία και τα οφέλη της αυτοεκτίμησης είναι θέματα που απασχόλησαν συστηματικά την επιστημονική έρευνα εγείροντας διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών. Τα αντιφατικά ευρήματα και οι διαφοροποιήσεις στον ορισμό της έννοιας δείχνουν ότι δεν αρκεί ο προσδιορισμός του επιπέδου αυτοεκτίμησης για να κατανοήσουμε το ρόλο της στην ψυχολογική λειτουργία του ανθρώπου (Λεονταρή, 2012).

Η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης για ορισμένους ερευνητές αποδίδεται σε ασυνείδητες και πρωτόγονες παρορμήσεις. Για άλλους η εμφάνιση της σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου μέσα στο σύμπαν και του παρέχει προστασία από το βαθιά ριζωμένο φόβο του θανάτου (Solomon, Greenberg, & Pyszczynski, 1991). Μερικοί τονίζουν τη σύνδεσή της με τα συναισθήματα αγάπης για τον εαυτό (Μπάκα, 2011: 107-110).

Η αυτοεκτίμηση ως έννοια με συναισθηματικό περιεχόμενο (Παπάνης, 2011: 25-26) εμφανίζεται αμέσως με τη γέννηση του ανθρώπου ως αντίδραση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και εξελικτικά σταθεροποιείται επηρεάζοντας τις αυτοαξιολογήσεις και την αίσθηση αξίας. Οι ενισχύσεις και οι αρνητικές εμπειρίες βαρύνουν στη διαμόρφωσή της, ενώ καθοριστικό ρόλο παίζουν οι κοινωνικές σχέσεις. Στον όρο αυτοεκτίμηση μπορούμε να διακρίνουμε το γενικευμένο αίσθημα αυτοαξίας και αυτοπεποίθησης (global self-esteem) και το αίσθημα αυτοαξίας για επιμέρους δραστηριότητες ή συμπεριφορές (specific self-esteem) (Lawrence, 2006).

Σύμφωνα με τον James, κάθε άνθρωπος κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής του διαμορφώνει μια σφαιρική άποψη για την αξία του ως άτομο που υπερβαίνει τις επιμέρους αυτοπεριγραφές και αυτοαξιολογήσεις σε διάφορους τομείς. Αυτοεκτίμηση καλείται αυτή η συγκροτημένη σφαιρική άποψη και επηρεάζεται από τις προσωπικές φιλοδοξίες και επιδιώξεις αλλά και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις που κάνει το άτομο σχετικά με την επίτευξη ή όχι των στόχων του. Ο James για να δείξει το συσχετισμό των

παραπάνω παραγόντων αποτυπώνει την αυτοεκτίμηση σε μια μαθηματική σχέση: το κλάσμα με ονομαστή τις επιτυχίες του ατόμου και παρονομαστή τις επιδιώξεις του.

Ο Rosenberg (1965) ορίζει την αυτοεκτίμηση «ως τη θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό του, έτσι ώστε ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση να είναι ένα άτομο με υψηλό βαθμό αυτοσεβασμού. Στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης οι Cooley (1902) και Mead (1934), με αφετηρία τη θέση του James περί κοινωνικού εαυτού¹⁵, υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση συγκροτείται από τις απόψεις και στάσεις που πιστεύουμε ότι έχουν οι άλλοι για μας, δηλαδή ο εαυτός μας αποτελεί την αντανακλώμενη εκτίμηση των σημαντικών άλλων.

Κατά τον Cooley (1902) ο εαυτός μας είναι κοινωνικό δημιούργημα και η αυτοεκτίμηση ως σφαιρική άποψη για την αξία του έχει τις ρίζες της στην αντίληψη που έχουμε για το πώς μας βλέπουν οι σημαντικοί άλλοι. Με κυρίαρχη την ιδέα ότι η κοινωνία δίνει μορφή και νόημα στην αντίληψη του ανθρώπου για τον εαυτό του και επηρεασμένος από τη θεωρία του James (1902) για το «εγώ» και το «εμένα» θεωρεί τον εαυτό υποκείμενο και αντικείμενο της γνώσης ταυτόχρονα. Εισάγει συμπληρωματικά την έννοια του «γενικευμένου άλλου». Ο εαυτός θεωρείται προϊόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που διέπεται από ένα συμβολικό σύστημα επικοινωνίας. Κατά συνέπεια η γλώσσα, οι συμβολικοί κώδικες, η ικανότητα του ατόμου να μπαίνει στη θέση του άλλων και να αναγνωρίζει τον εαυτό του μέσα από τη δική τους οπτική γωνία είναι στοιχεία που επιδρούν στη συνειδητοποίηση του εαυτού. Στην έννοια του γενικευμένου άλλου θεμελιώνεται η άποψη ότι οι ατομικές διαφοροποιήσεις στην αυτοεκτίμηση οφείλονται στη διαφοροποίηση αυτής της έννοιας κατά άτομο ανάλογα με το είδος των αξιών που αυτό υιοθετεί αλλά και ανάλογα με το βαθμό σπουδαιότητας που αποδίδει στα άτομα το κοινωνικό τους περιβάλλον (Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Ο Burns (1982) για τον ορισμό της αυτοεκτίμησης αναδεικνύει τρία σημεία: i. η σύγκριση της αυτοεικόνας κάποιου με την ιδανική εικόνα που έχει σχηματίσει για τον εαυτό του, ii. η εσωτερίκευση της εκτίμησης που έχει η κοινωνία προς κάθε άτομο, iii. η αξιολόγηση του ατόμου για τον εαυτό του ως επιτυχημένου ή αποτυχημένου σε όποιον τομέα ενεργοποιείται. Η έννοια ιδανικός εαυτός λοιπόν, υπεισέρχεται ως αναγκαίο στοιχείο στον ορισμό της αυτοεκτίμησης και έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους. Για τον

¹⁵Στην έννοια κοινωνικός εαυτός αναφέρεται και ο Ziller, για τον οποίο η αξιολόγηση του εαυτού απορρέει από τη σχέση με τους σημαντικούς άλλους. Βλ. Μακρή, Μπότσαρη(2001a: 22-23).

Burns ο ιδανικός εαυτός προσδιορίζεται από τις πιο προσωπικές επιθυμίες και φιλοδοξίες του ατόμου. Για το Murray (1953) ιδανική εικόνα εαυτού είναι αυτή που συγκεντρώνει το σύνολο των φιλοδοξιών που οδηγούν στον υψηλότερο στόχο που το άτομο έχει θέσει για τον εαυτό του (Μπάκα, 2011). Για τον Allport (1961), ο ιδανικός εαυτός αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα των στόχων του ατόμου για το μέλλον.

Για το Rogers (1959) η έννοια του ιδανικού εαυτού είναι η αυτοαντίληψη που θα ήθελε περισσότερο το άτομο να αποκτήσει και στην οποία αποδίδει μεγαλύτερη αξία. Η ασυμφωνία μεταξύ πραγματικού και ιδανικού εαυτού αποτελεί κριτήριο χαμηλής αυτοεκτίμησης και γενεσιουργό αιτία του άγχους που χαρακτηρίζει τα νευρωτικά άτομα. Στη θεώρησή του προτάσσεται το να γίνει το άτομο ο εαυτός του αποκτώντας θετική αυτοεκτίμηση μέσα από τη σωστή αντίληψη του εαυτού του και του περιβάλλοντος του.

Οι Luft και Harrington αποτύπωσαν στο παράθυρο του «Johari» τέσσερις αλληλοτροφοδοτούμενες περιοχές του εαυτού ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της εικόνας και εκτίμησης που έχουμε οι ίδιοι για τον εαυτό μας με αυτή που έχουν οι άλλοι για εμάς. Αυτές είναι: η περιοχή της ελεύθερης δραστηριότητας (ξέρω ότι οι άλλοι ξέρουν), η θαμπή περιοχή (οι άλλοι ξέρουν αυτά που εγώ δεν ξέρω), η κρυμμένη περιοχή (ξέρω αυτά που δεν ξέρουν οι άλλοι) και η άγνωστη περιοχή (δεν ξέρω αυτά που ούτε οι άλλοι δεν ξέρουν) (Παπάνης, 2011: 28-31).

Τρεις παράγοντες καθορίζουν τη σφαιρική αυτοεκτίμηση κατά τους Pelham και Swann (1989): i. η τάση του ατόμου να εκφράζεται θετικά ή αρνητικά για κάθε συναισθηματική κατάσταση που βιώνει, ii. οι εξειδικευμένες αυτοεικόνες του ατόμου (π.χ. για τη σωματική του δύναμη), iii. ο τρόπος με τον οποίο το άτομο μορφοποιεί αυτές τις εικόνες. Στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης αντανακλώνται οι προσωπικές εκτιμήσεις, η κοινωνική σύγκριση και ο αυτοπροσδιορισμός. Το αίσθημα για τον εαυτό επηρεάζεται από τις κρίσεις των άλλων. Λόγω μιας εγγενούς προτίμησης για πράγματα προβλέψιμα, οικεία, σταθερά και για μείωση της αβεβαιότητας, τα άτομα συνηθίζουν να δρουν, έτσι ώστε να εξασφαλίζουν μια ανατροφοδότηση αυτοεπιβεβαίωσης. Επιδρούν με τους άλλους και μπαίνουν σε καταστάσεις που ενισχύουν τις εκτιμήσεις για τον εαυτό. Επίσης, χρησιμοποιούν τρόπους αυτοπαρουσίασης που εκμαιεύουν από την ανταπόκριση των άλλων και που είναι συνεπείς με την αυτοαξιολόγησή τους (Goffman, 1959).

Συμπερασματικά, σημειώνουμε ότι ορισμένοι ερευνητές ορίζουν την αυτοεκτίμηση με όρους αξίας (Rosenberg,1989). Η αυτοεκτίμηση αποτελεί μια εσωτερική αυτοαξιολόγηση. Άλλοι, όπως ο James και η Hurter, προσεγγίζουν, την αυτοεκτίμηση με όρους ικανότητας. Σε αυτή την προσέγγιση η αυτοεκτίμηση συνδέεται με συμπεριφορές που μπορεί να παρατηρηθούν και να αξιολογηθούν. Υπερβαίνοντας τους περιορισμούς των προηγούμενων προσεγγίσεων και αντιμετωπίζοντας την αυτοεκτίμηση ως σύνθετο φαινόμενο, ένας τρίτος τρόπος ορισμού συμπεριλαμβάνει την προσωπική ικανότητα, την αίσθηση της προσωπικής αξίας και τη σχέση ανάμεσα σε αυτό που κάνει το άτομο και στο πώς αισθάνεται για τον εαυτό του (Branden, 1969).¹⁶ Κατά τον Branden (1997), η αυτοεκτίμηση στηρίζεται σε έξι πυλώνες οι οποίοι αφορούν στην εξάσκηση: της συνειδητότητας, της αυτοαποδοχής, της υπευθυνότητας, της σκοπιμότητας, της διεκδικητικότητας, της ακεραιότητας.

2.2 Τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης και η σταθερότητά της

Η μέτρηση της αυτοεκτίμησης έχει απασχολήσει συστηματικά την έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες και έχουν παραχθεί διάφορα ερευνητικά εργαλεία για αυτό το σκοπό. Κατά την Harter (2012: 1-3) διακρίνονται δύο κατηγορίες προσεγγίσεων στην εκτίμηση της αυτοεκτίμησης: i. Η μονοδιάστατη προσέγγιση των Coopersmith, Piers-Harris, Rosenberg, που ενδιαφέρεται για τη συνολική αποτίμηση της αυτοεκτίμησης, με την ιδέα ότι αυτή η αποτίμηση είναι επαρκής δείκτης για τους άλλους τομείς της ζωής του ατόμου. ii. Η πολυδιάστατη προσέγγιση των Harter, Bracken, Labrech που επιζητεί επιπλέον τη διερεύνηση διαφορετικών διαστάσεων της αυτοεκτίμησης (ακαδημαϊκή, εργασιακή, οικογενειακή, κοινωνική, εξωτερικής εμφάνισης κ.α.) θεωρώντας ότι έτσι μπορούν να αποτυπωθούν οι αξιολογικές διαφορές για την αίσθηση επάρκειας σε διάφορους τομείς της ζωής του ατόμου και να εξεταστεί ο ρόλος τους στη διαμόρφωση της σφαιρικής αυτοεκτίμησης.

Και στις δύο προσεγγίσεις η αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης εστιάζει στα επίπεδά της όπως αυτά έχουν προσδιοριστεί από τα σχετικά θεωρητικά μοντέλα, Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία του Coopersmith εκτός από την υψηλή και

¹⁶Κατά τον Branden, «η αυτοεκτίμηση έχει δύο αλληλένδετες πτυχές: συνεπάγεται μια αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας και μια αίσθηση προσωπικής αξίας. Είναι το ενιαίο αίσθημα της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού. Είναι η πεποίθηση του ατόμου ότι είναι ικανό να ζήσει και συγχρόνως είναι άξιο να ζήσει» (Branden, 1969).

χαμηλή αυτοεκτίμηση διακρίνονται και τα παρακάτω είδη: *i. Φαινομενική ή αμυντική αυτοεκτίμηση (Τύπος I και II), ii. Μέση αυτοεκτίμηση, iii. Υψηλή έναντι μέσης αυτοεκτίμησης, iv. Μέτρια προς χαμηλή αυτοεκτίμηση* (Παπάνης, 2011: 125-127). Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση αυτοαξιολογούνται ως ευφυή, ελκυστικά, δημοφιλή. Αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους, αποδέχονται και αγαπούν τον εαυτό τους. Πιστεύουν στην ανωτερότητά τους σε σχέση με τους άλλους και έχουν φιλοδοξίες (Λεονταρή, 2012: 300-321). Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση αποφεύγουν τις καταστάσεις στις οποίες ενδέχεται να αποδειχτούν ανεπαρκείς.

Νεότερα ερευνητικά δεδομένα αμφισβητούν τα οφέλη της υψηλής αυτοεκτίμησης, πράγμα που οδήγησε στην διάκριση ανάμεσα στην σταθερή και ασταθή αυτοεκτίμηση και ανάμεσα στην εξαρτημένη και ανεξάρτητη ή την αληθινή αυτοεκτίμηση (Deci, & Ryan, 1995· Kernis, & Goldman, 2006· Ryan, & Brown, 2006). Η σταθερότητα έχει ιδιαίτερη σημασία για την αυτοεκτίμηση, ανεξάρτητα από τα επίπεδά της, ενώ η ασταθής αυτοεκτίμηση σχετίζεται με προβλήματα ψυχικής υγείας. Η ασταθής αυτοεκτίμηση προκύπτει από την ασαφή εικόνα του εαυτού, επειδή τα άτομα επηρεάζονται από την αξιολόγηση των άλλων και στηρίζονται στον κοινωνικό περίγυρο για να εκτιμήσουν την αυτοαξία τους. Με την έννοια της ασταθούς αυτοεκτίμησης σχετίζεται και η έννοια της εξαρτημένης αυτοεκτίμησης. Το ζήτημα που αξίζει να εξεταστεί είναι οι πηγές εξωτερικές ή εσωτερικές από τις οποίες εξαρτάται η αυτοεκτίμηση. Άτομα με ασταθή υψηλή αυτοεκτίμηση καταφεύγουν στη χρήση στρατηγικών αυτοπροστασίας, όταν απειλούνται τα αισθήματα αυτοαξίας τους. Σύμφωνα με τους Kernis και Waschull (1995) τα άτομα με σταθερή υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν μια στέρεη βάση αυτοαξίας η οποία δεν εξαρτάται από την επιτυχία τους σε ορισμένα πράγματα ή την αξιολόγηση των άλλων, γι' αυτό και τα άτομα αυτά απειλούνται ελάχιστα από αρνητικά αξιολογικά γεγονότα.

Η αυτοεκτίμηση διαπλέκεται και με τις δύο διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (αντιληπτή και αντικειμενική), μιας σύνθετης πολυσυζητημένης έννοιας, η οποία αποτελεί συνδυασμό από κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, δεξιότητες προσαρμογής και χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη «βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική διάθεση και έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, ανεξάρτητα από το αν οι εξωτερικές συνθήκες είναι ευνοϊκές γι' αυτούς ή όχι» (Πλατσίδου, 2006: 21-22).

2.3 Εξελικτική διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και εφηβεία

Η αυτοεκτίμηση ακολουθεί τα εξελικτικά στάδια του ανθρώπου και διαφοροποιείται σε συνάρτηση με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά κάθε σταδίου. Κατά τη βρεφική ηλικία ταυτίζεται με την υπέρβαση που επιβάλλουν οι ανάγκες επιβίωσης. Αργότερα ακολουθεί η μιμητική αυτοεκτίμηση μέσω του συμβολικού παιχνιδιού. Στη νηπιακή και παιδική ηλικία αναπτύσσεται η αυτοεκτίμηση της κοινωνικοποίησης ή του κομφορμισμού. Κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας η αυτοεκτίμηση επιμερίζεται στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στην πνευματική απόδοση, στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς. Σημαντική επιρροή ασκούν οι πρόσφατες εμπειρίες και οι επιτυχίες. Επειδή τα παιδιά δεν έχουν ακόμα αποκτήσει την ικανότητα της αποστασιοποίησης, δεν μπορούν να θεωρήσουν τον εαυτό τους συνολικά, πράγμα που συμβαίνει στο τέλος της παιδικής ηλικίας και στην εφηβεία. Καθώς το παιδί προχωρά προς την εφηβεία οι επιδόσεις στο σχολείο, τα αθλήματα, η εξωτερική εμφάνιση, η δημοτικότητα, η συμπεριφορά συνυπολογίζονται περισσότερο στην αυτοεκτίμηση. Πρόβλημα προκύπτει συνήθως, όταν το παιδί έχει χαμηλές επιδόσεις σε έναν τομέα που είναι σημαντικό για αυτό (Παπάνης, 2004).

Η εφηβεία αποτελεί τη μεταβατική περίοδο από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση. Χαρακτηρίζεται από βιοσωματικές, κοινωνικές, ψυχολογικές, συναισθηματικές και γνωστικές αλλαγές.¹⁷ Στην εφηβική ηλικία το άτομο αποδεσμεύεται από τη συγκεκριμένη λογική σκέψη και κατακτά την αφηρημένη σκέψη στην οποία κυριαρχούν οι υποθετικοί-παραγωγικοί συλλογισμοί. Το κτίσιμο της αυτοεκτίμησης στηρίζεται στη συνολική εικόνα για τον εαυτό, στη συνολική αξιολόγησή του και όχι στις επιμέρους ικανότητες. Οι αλλαγές στο μέγεθος και στο σχήμα του σώματος επηρεάζουν την εικόνα του σώματος και την αυτοεκτίμηση των εφήβων (Πολεμικός, 2012: 258-298). Η ατομική αυτοαντίληψη διαφοροποιείται καθώς ο έφηβος αναμορφώνει την προσωπική σωματική εικόνα σύμφωνα με τη γενικότερη ανασυγκρότηση της προσωπικότητάς του και ζητά νέα ταυτότητα που θα τον βοηθήσει να ενταχτεί στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Ο εαυτός σε αυτή τη φάση αναζητά διάφορες κοινωνικές ταυτότητες, τις δοκιμάζει και μέσα από την ένταξη σε ομάδες αμφισβητεί τα πρότυπα που του επιβάλλονται. Η

¹⁷Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο η κυρίως εφηβεία εκτείνεται από το 11^ο έως το 16^ο έτος, περίοδος κατά την οποία διαμορφώνονται όλες οι αλλαγές που συντελούν στην ενηλικίωση (Παρασκευόπουλος, 1985).

σχέση με τους συνομηλίκους επηρεάζει την αυτοεκτίμησή του εφήβου. Η σκέψη γίνεται εξατομικευμένη και απόλυτα προσωπική και παρατηρείται ευαισθησία για το χάσμα μεταξύ πραγματικού και ιδεώδους. Έτσι ο έφηβος έχει την τάση να αναζητά τον ιδανικό εαυτό. Περιγράφει τον εαυτό του κάνοντας αναφορά σε σκέψεις, συναισθήματα κι επιθυμίες ενσωματώνοντας κερτημένα στοιχεία από τα προηγούμενα ηλικιακά στάδια σε περιεκτικότερες έννοιες. Σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν την επικέντρωση των εφήβων στα εσωτερικά τους χαρακτηριστικά κατά την αυτοαξιολόγησή τους (Montemayor,&Eisen, 1977). Η κρίση ταυτότητας σε αυτήν την ηλικία και οι απαντήσεις που δίνει ο έφηβος στην ερώτηση ποιος/α είμαι συμμετέχουν στην αναδιοργάνωση της προσωπικότητας του και στην αυτοαντίληψη και αυτοαξιολόγησή του.

Ο ιδανικός, ο προσωπικός και ο κοινωνικός εαυτός συγκρούονται και αυτή η σύγκρουση επιφέρει σύγχυση την οποία καλείται να διαχειριστεί ο έφηβος και να ορίσει τα όρια μεταξύ των πολλαπλών εαυτών. Στην έρευνα για την αποτύπωση της σφαιρικής αυτοεκτίμησης κατά τη διάρκεια της ζωής (Robins et al., 2002), οι ερευνητές διαπιστώνουν την πτώση της αυτοεκτίμησης στην εφηβεία και προκειμένου να ερμηνευτεί το φαινόμενο προτείνουν τη διερεύνηση ποικίλων καθοριστικών παραγόντων που σχετίζονται με τις αναπτυξιακές αλλαγές ωρίμανσης στην εφηβεία. Η αστάθεια στην αυτοεικόνα που παρατηρείται στην αρχή της εφηβείας δίνει τη θέση της βαθμιαία στη σταθεροποίηση, καθώς ο έφηβος συνειδητοποιεί τι προσδοκούν οι άλλοι από αυτόν (Robins et al., 2002: 430). Ο Ericson υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης ολοκληρώνεται κατά την εφηβεία και εξακολουθεί να εμπλουτίζεται και να προσαρμόζεται ανάλογα με τις συνθήκες στην υπόλοιπη ζωή. Με την ολοκλήρωση της εφηβείας η αυτοαντίληψη φαίνεται να στηρίζεται σε ένα οργανωμένο σύστημα πεποιθήσεων και αξιών, οι οποίες αποκτήθηκαν βάσει των προσωπικών επιλογών (Damon,&Hart 1988· Μπάκα, 2011).

2.4 Οικογένεια, σχολείο, πολιτισμικό πλαίσιο

Η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης εξαρτάται κυρίως από τρεις παράγοντες: την οικογένεια, το σχολείο και το πολιτισμικό πλαίσιο. Η οικογένεια, ο πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης του ατόμου, επηρεάζει αποφασιστικά την ανάπτυξη της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησής του. Τελευταίες έρευνες επισημαίνουν πως η αντίληψη των γονέων για τα παιδιά τους καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του

ίδιου του παιδιού (Lau,&Pan,1999:114). Και στην εφηβεία εξακολουθεί να είναι σημαντικός ο ρόλος των γονέων στην εικόνα που σχηματίζει ο έφηβος για τον εαυτό του και συνδέεται με την υψηλή αυτοεκτίμηση, παρότι οι συνομήλικοι γίνονται όλο και πιο σημαντικοί (Harter, &Johnson, 1993:115). Επίσης, σημαίνοντα ρόλο έχουν οι γονείς στην ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση που είναι μέρος της σφαιρικής αυτοεκτίμησης του εφήβου.

Επειδή η αυτοεκτίμηση εξαρτάται και από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού και του εφήβου, το σχολείο αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα κατά τη διαμόρφωση της. Άλλωστε, η καλλιέργειά της αποτελεί επιδίωξη της εκπαίδευσης¹⁸. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικές σχέσεις, η επίδοση, το ενδιαφέρον για τα μαθήματα και ιδιαίτερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχουν συσχετιστεί σε διάφορες έρευνες με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, σχετικές έρευνες συνδέουν την αυτοεκτίμηση με την νεανική παραβατικότητα, τη σχολική αποτυχία και την κατάθλιψη (Rozenberg, Scooler, &Schoenbach, 1989).

Ένας ακόμη παράγοντας που επιδρά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης είναι το πολιτισμικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου, 2004) στο οποίο ανήκει το παιδί και καθορίζει τις σημαντικές αξίες για αυτό και την πολιτισμική του ομάδα. Αυτές οι αξίες επηρεάζουν την αυτοαξιολόγηση και φαίνεται ότι αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με τα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση είναι: το φύλο και οι συνδεδεμένες με αυτό έννοιες της αυτονομίας και της συναισθηματικής επαφής, τα σημαντικά γεγονότα στη ζωή του ατόμου και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται την εξωτερική του εμφάνιση (Χατζηχρήστου, 2004). Η θετική εμπλοκή, η ενθάρρυνση της αυτονομίας, η σαφής δομή που περιέχει λογικές προσδοκίες και θέσπιση ορίων, οι αναπτυξιακά ενδεδειγμένες περιβαλλοντικές προκλήσεις και η ρεαλιστική ανατροφοδότηση αποτελούν τα χαρακτηριστικά ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

¹⁸Σημαντικές έρευνες στο εξωτερικό αποδεικνύουν ότι όλα τα σχολεία που έχουν αναγνωρισθεί ως «αποτελεσματικά σχολεία» οφείλουν την επιτυχία τους στην έμφαση που δίνουν στην Αυτοεκτίμηση και το σχολικό κλίμα» Βλ. Β. Σίμου, & Ε. Παπάνης (2007).

3. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

3.1 Αναγνωστικές θεωρίες

Σύμφωνα με τις λογοτεχνικές θεωρίες της «αναγνωστικής ανταπόκρισης»¹⁹, ο αναγνώστης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κατέχει ενεργό ρόλο στην πρόσληψη και ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου. Κατά τη λογοτεχνική ανάγνωση, μεταξύ αναγνώστη και κειμένου υφίσταται μια σχέση αλληλεπίδρασης από την οποία παράγονται οι προσωπικές ανταποκρίσεις του αναγνώστη. Η διεργασία της λογοτεχνικής ανάγνωσης είναι βιωματική, επικοινωνιακή, συμβαίνει σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και έχει σπειροειδή μορφή καθώς λειτουργεί ως ζωντανό κύκλωμα ανάμεσα στα δύο μέρη που εμπλέκονται στη συγκεκριμένη διαδικασία, στον αναγνώστη και στο κείμενο.

Σε κάθε λογοτέχνημα σύμφωνα με τον Iser ενυπάρχουν απεριόριστες ερμηνευτικές εκδοχές που επιτρέπουν διάφορες ερμηνείες από τον αναγνώστη. Η υποδηλωτική φύση του λογοτεχνικού λόγου οδηγεί τον αναγνώστη σε ποικίλες αντιληπτικές διεργασίες προκειμένου να συνθέσει το νόημα του κειμένου (Iser, 1991). Το λογοτεχνικό κείμενο δεν είναι μόνο ένα αποθετήριο διαχρονικών ηθικών και αισθητικών αξιών αλλά, σύμφωνα με την πολιτισμική προσέγγιση, αποτελεί ένα σύνθετο και πολύπλευρο πολιτισμικό τόπο, που τα όριά του ταυτίζονται με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, γι' αυτό και προσφέρεται ιδεωδώς για να διερευνηθεί μεθοδικά και να γίνει αντικείμενο συνειδητοποίησης το τελευταίο (Πασχαλίδης, 2006).

Κάθε λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί ένα οργανωμένο σύστημα γλωσσικών συμβόλων και ενεργοποιεί μια σειρά ανταποκρίσεων στον αναγνώστη από τις οποίες πηγάζουν συναισθήματα, ιδέες, σκέψεις, εικόνες και που εν τέλει συνθέτουν τη λογοτεχνική εμπειρία υπό την καθοδήγηση του κειμένου. Η σημασία είναι εν δυνάμει, δηλαδή ανολοκλήρωτη και ατελής, και ενεργοποιείται εκ νέου από την κάθε ερμηνεία (Χαλεβελάκη, 2010: 104). Άρα, η συνειδητοποιημένη ανάγνωση και νοηματοδότηση προσδίδει νέες διαστάσεις στο ίδιο το κείμενο.

¹⁹ Διαφοροποιήσεις διακρίνονται ανάμεσα στις αναγνωστικές θεωρίες ανάλογα με το αν εστιάζουν στον αναγνώστη, στο λογοτεχνικό κείμενο ή από κοινού στον αναγνώστη και στο λογοτεχνικό κείμενο κατά την αναγνωστική διαδικασία.

Η Rosenblatt με κριτήριο τη στάση του υποκειμένου της ανάγνωσης διακρίνει την αναγνωστική ανταπόκριση σε «αισθητική» (aesthetic reading) και σε «μη αισθητική»-«πληροφοριακή» (efferent reading). Η «μη αισθητική» ανάγνωση περιορίζεται στην αποκόμιση εννοιών, πληροφοριών, συμπερασμάτων από την πλευρά του αναγνώστη. Αντίθετα, με την «αισθητική» ανάγνωση, ο αναγνώστης ενδιαφέρεται για την ίδια τη διαδικασία και για την εμπειρία που θα βιώσει μέσω της συναλλαγής με το κείμενο. Η «αισθητική» ανάγνωση εγείρει απαιτήσεις που δεν ικανοποιούνται με το γρήγορο διάβασμα ενός κειμένου. Επίσης ενεργοποιεί την εμπειρία της «έκκλησης» (evocation) στην οποία ο αναγνώστης αποκωδικοποιώντας και νοηματοδοτώντας τα γλωσσικά σύμβολα του κειμένου εμπλέκεται προσωπικά στην πραγμάτωση μιας μοναδικής λογοτεχνικής εμπειρίας. Οι δύο στάσεις ανάγνωσης δεν συγκρούονται αλλά συνδέονται στην περίπτωση του πεπειραμένου, συνειδητού αναγνώστη ο οποίος αξιοποιεί το πληροφοριακό υλικό του κειμένου για να εμβαθύνει στο ολοκληρωμένο, λογοτεχνικό βίωμα.²⁰

3.2. Η Λογοτεχνία και η διδασκαλία της ως γνωστικό αντικείμενο

Η λογοτεχνία ως μορφή τέχνης διαθέτει την κοινωνική δύναμη να παράγει ερμηνευτικά σχήματα για την κατανόηση του κόσμου λειτουργώντας ως διαμορφωτικός παράγοντας της κοινωνίας και «*συμβάλλει στη χειραφέτηση του ανθρώπου από τις δεσμεύσεις που η φύση, η θρησκεία και η κοινωνία του επιβάλλουν*» (Jauss, 1995: 91). Παραδοσιακά, χρησιμοποιήθηκε ως μέσο αγωγής των παιδιών υπηρετώντας με την εκπαιδευτική αξιοποίησή της τα παιδαγωγικά ιδεώδη που προέκριναν οι κοινωνίες στην ιστορική τους εξέλιξη και ως γνωστικό αντικείμενο δεν διατήρησε τις πολλαπλές λειτουργίες της, και ιδιαίτερα αυτή της χειραφέτησης. Η λογοτεχνική διδασκαλία αντιμετωπίστηκε διαφοροποιημένα από την ιστορική, την αισθητική και τη φορμαλιστική θεώρηση.²¹

²⁰Ο Ρολάν Μπαρτ σημειώνει: «Έχουμε έτσι δύο τρόπους ανάγνωσης: ο ένας πάει κατευθείαν στις αρθρώσεις της ιστορίας, αντικρίζει την έκταση του κειμένου, αγνοεί τα παιχνιδίσματα της γλώσσας{.....}· η άλλη ανάγνωση δεν προσπερνάει τίποτα · ζυγιάζει, κολλάει στο κείμενο, διαβάσει, αν μπορούμε να πούμε, προσεχτικά και παράφορα, συλλαμβάνει σε κάθε σημείο του κειμένου το ασύνδετο που τέμνει τα λεγόμενα- και όχι την πλοκή». Βλ. Μπαρτ, (1973: 21-22).

²¹Η ιστορική θεώρηση επικέντρωσε στη σχολαστική ανάλυση και ταξινόμηση των στοιχείων μορφής και περιεχομένου του λογοτεχνικού έργου καθώς και στοιχείων που αφορούσαν τη βιογραφία του δημιουργού, την ιστορική εξέλιξη της λογοτεχνίας και της εποχής. Η αισθητική θεώρηση μετατόπισε το

Παρά τη συνεισφορά νεωτερικών στοιχείων από τη λογοτεχνική θεωρία, οι καθιερωμένες αντιλήψεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας αντιστέκονται στην αλλαγή και ενσωματώνουν αυτά τα στοιχεία στο παραδοσιακό πλαίσιο μιας αφηρημένης πολιτισμικής, αισθητικής και ηθικής διαπαιδαγώγησης. Σε μια σύγχρονη αντιμετώπιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας «είναι ανάγκη να αναδειχθεί η κοινωνική της δύναμη ως μέρος της ζωντανής πραγματικότητας των νέων ανθρώπων με διαμορφωτική και χειραφετική επίδραση στη σκέψη τους καθώς και η ρευστή, υπαινικτική, πολύσημη γλώσσα της» (Φρυδάκη,2006: 167-175). Η αισθητική της πρόσληψης²² αποτελεί μια θεωρητική προσέγγιση που επικεντρώνεται στον αναγνώστη και στον επικοινωνιακό χαρακτήρα του λογοτεχνικού φαινομένου. Σημασία δεν έχει μόνο το περιεχόμενο και η μορφή του κειμένου αλλά και η επικοινωνία του με τον αναγνώστη, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την επαναφόρτιση του κειμένου και την ενεργοποίηση της κρίσης του αναγνώστη.

Η επικοινωνία αυτού του είδους στη διδασκαλία της λογοτεχνίας επιτυγχάνεται, όταν η ερμηνεία υπηρετεί τους στόχους της κατανόησης, της εξήγησης και της εφαρμογής οι οποίοι αντιστοιχούν σε τρεις φάσεις διδασκαλίας. Στη φάση της κατανόησης ο μαθητής με την κατάλληλη καθοδήγηση από το διδάσκοντα, ο οποίος δεν έχει το ρόλο του παντογνώστη ερμηνευτή, καλείται να συνομιλήσει με το κείμενο: με γεγονότα, πρόσωπα, πράγματα, καταστάσεις, πράξεις, τη γλώσσα, τις τεχνικές, τους λογοτεχνικούς τρόπους βιώνοντας ένα παιχνίδι πολλαπλών ανταποκρίσεων. Κατά την εξήγηση ο μαθητής αναζητά τις κοινωνικές-ιστορικές συνδέσεις του κειμένου, τις ιδεολογικές και κοινωνικές δομές που υπονοούνται στη γλώσσα του κειμένου. Στην εξήγηση που απέχει από το διδακτισμό προβάλλεται η αμφισημία ή πολυσημία της ερμηνείας καθώς εξοικειωνόμαστε με το κείμενο όχι μόνο για να πάρουμε απαντήσεις αλλά για να θέτουμε καλύτερες ερωτήσεις. Τέλος, στη φάση της εφαρμογής συντελείται η σύνδεση της αναγνωστικής εμπειρίας με την εμπειρία της ζωής και η ενίσχυσή της σκοπεύοντας μέσα από τη δημιουργική χρήση της γνώσης στη χειραφέτηση του μαθητή.

κέντρο της διδασκαλίας στην άμεση και εννοιακή κατανόηση επιλεγμένων κειμένων. Έτσι ο μαθητής θα διαμόρφωνε ηθικά κριτήρια, τα οποία ήταν προδιαγεγραμμένα, διαχρονικά και αορίστως ουμανιστικά, όπως και στην ιστορική θεώρηση. Ο φορμαλισμός στράφηκε στο ίδιο το κείμενο υιοθετώντας μια γλωσσολογική προσέγγιση και εστιάζοντας στη μορφή (κώδικες και τεχνικές) έναντι του περιεχομένου.
²²Κατά τον Jauss, ως πρόσληψη ορίζεται «η δισυπόστατη πράξη που περικλείει τόσο την επίδραση που επικαθορίζεται από το έργο, όσο και τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται (Jauss, 1995: 169-170).

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να ανοίξει ένα πεδίο αισθητικής εμπειρίας μέσω της οποίας τροφοδοτείται μια δυναμική μαθησιακή διαδικασία που προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή-αναγνώστη. Ο/Η μαθητής/τρια με αφορμή το κείμενο αποκτά λογοτεχνικά βιώματα στα οποία συνδυάζει τις προηγούμενες προσωπικές του εμπειρίες, πεποιθήσεις, νιώθει συναισθήματα, ασκεί τη φαντασία του με αποτέλεσμα να ενισχύονται η κριτική σκέψη και οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Σε αυτή τη διεργασία ο/η εκπαιδευτικός έχουν το ρόλο της διαμεσολάβησης μεταξύ αναγνώστη- μαθητή και λογοτεχνικού κειμένου.²³ Απαλλαγμένος από ανεπαρκείς μεθοδολογίες και στερεοτυπικές προσεγγίσεις στη διδακτική της λογοτεχνίας μπορεί να δημιουργήσει ένα μαθησιακό πλαίσιο ασφάλειας και ελευθερίας, θεμελιωμένο στο διάλογο, ώστε να επιτευχθεί με αυθόρμητο και ειλικρινή τρόπο η ανταπόκριση των μαθητών. Επίσης, σημαντικό ρόλο στην ποιότητα της λογοτεχνικής εμπειρίας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο παίζει η επιλογή και η ποικιλία των λογοτεχνικών κειμένων, η εναλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας και η σύνδεση της με άλλες μορφές τέχνης.²⁴

3.3 Λογοτεχνία και Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Οι αρχές της βιωματικής, διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης συνάδουν με τις θεωρίες αναγνωστικής ανταπόκρισης στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Ο εμπλουτισμός της μεθοδολογίας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί διαρκές ζητούμενο στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, εφόσον ο σχεδιασμός της συμφωνεί με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και αναγνωστικές θεωρίες. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δύναται να τροφοδοτήσει τη διδακτική πρακτική με εργαλεία που συμβάλλουν στην πραγμάτωση του λογοτεχνικού βιώματος. Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αποτελέσει το σενάριο πάνω στο οποίο θα οργανωθούν διάφορες δραματικές

²³ Στην πανελλαδική έρευνα για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο που διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) σημειώνεται: «η διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι μια σύνθετη επικοινωνιακή πράξη, μοιάζει με θεατρικό δρώμενο, που απαιτεί τη συμμετοχή του αποδέκτη- αναγνώστη, είναι μάθημα και μάθηση, είναι μια ερωτική πράξη που με την κατάλληλη ατμόσφαιρα θα μετατρέψει τον μαθητή- αναγνώστη σε διά βίου φιλιαναγνώστη της Λογοτεχνίας. Η ισορροπία της διδακτικής πράξης ανάμεσα στη συγκίνηση και στην αποκωδικοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου, στο πώς και στο τι της Λογοτεχνίας, δεν επιτρέπουν μεγαλοστομίες και ερμηνείες ερήμην του κειμένου. Επίσης, ο κατάλληλος συνδυασμός κειμενικών και εξωκειμενικών στοιχείων, η ένταξη του μέρους στο όλον, η επιλογή του θέματος που θα διδαχθεί, η ποιότητα του λογοτεχνικού κειμένου, τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι μερικές ακόμα ενδεικτικές παράμετροι που ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει κάθε φορά υπόψη του»

²⁴ «η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι ένα παιχνίδι αλληλοπροσφοράς μεταξύ κειμένου και μαθητών με τη μεσολάβηση του δασκάλου, που η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται από τη χαλιναγώγηση της αυθαιρεσίας και την απαλλαγή από την τυποποιητική εκλογίκευση της ερμηνείας» (Σπανός, 1996: 55-67).

δραστηριότητες που επιτρέπουν την κατανόηση, την προσωπική ανάγνωση, την ανάδυση διαφορετικών ερμηνειών, την έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων, τη δημιουργική συνδιαλλαγή, την ενεργοποίηση ψυχής, νου και σώματος, την απόλαυση του κειμένου.²⁵

Οι τεχνικές της ΔΤΕ χρησιμεύουν ποικιλοτρόπως στο μάθημα της λογοτεχνίας, διότι προάγουν την ερευνητική διάθεση του μαθητή μέσα από τα ερωτήματα και τα θέματα που τίθενται, όταν αξιοποιούνται στη δραματική επεξεργασία των κειμένων.²⁶ Κατ' επέκταση ευνοούν την πολλαπλή νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου και την αισθητική ανάγνωσή του. Επιπλέον, γίνονται προσιτές έννοιες σύνθετες και αφηρημένες καθώς ο μαθητής τις εξετάζει υπό το πρίσμα της αναπαράστασης μέσω των δραματικών τεχνικών. Συνάμα, μορφοποιώντας τις υποκειμενικές του ιδέες, στάσεις και συναισθήματα μέσα από τα θεατρικά σύμβολα ο μαθητής έχει διαρκώς τη δυνατότητα να σχολιάζει, να κρίνει, να αναλύει, να συζητά, να δοκιμάζει διαφορετικές οπτικές γωνίες και εναλλακτικές λύσεις, να ασκείται στην κριτική σκέψη.²⁷

Η βιωματικότητα αποτελεί το υπόβαθρο που προσφέρει η ΔΤΕ για να στηριχθεί η δημιουργική επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου και η ανακάλυψη στοιχείων για τον εαυτό και τον κόσμο. Η ΔΤΕ μπορεί να αξιοποιεί κι άλλες μορφές τέχνης (μουσική, χορό, ζωγραφική, φωτογραφία) συνδυαζόμενη με τη Λογοτεχνία. Αναμφίβολα, οδηγεί σε μια ουσιαστική επαφή με την τέχνη και τα έργα της παράγοντας *«μια αισθητική εμπειρία, ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθεις εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα και αποτελεί σημαντική «πρόκληση για σκέψη» και μετασχηματισμό»* (Κόκκος, κ.ά., 2011:71-120).

²⁵ «Εκείνο που καθιστά τη δραματική μέθοδο πολύ σημαντική κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι ότι τοποθετεί την υποκειμενικά βιωμένη εμπειρία, που αποτελεί το περιεχόμενο των κειμένων, σε πολιτισμικά συμφραζόμενα, τη συνδέει με την καθημερινή ζωή των μαθητών και της επιτρέπει να αναπτυχθεί και να εκφραστεί, τελικά να ερμηνευτεί στη βάση της επικοινωνίας του υποκειμένου με το περιβάλλον του». Βλ. Τσαρμποπούλου (2006: 369-378).

²⁶ Σύμφωνα με τον Brian Wooland, το Δράμα μπορεί να δημιουργήσει πολύ καλές ευκαιρίες για μάθηση, όταν οι συμμετέχοντες αποκτούν υπευθυνότητα για δράση. Εάν τα παιδιά μπορούν να λάβουν καθοριστικές αποφάσεις και να συμβιβαστούν μ' αυτές, οι ευκαιρίες για μάθηση θα είναι σαφώς πολύ μεγαλύτερες απ' ό,τι εάν οι κινήσεις τους στο Δράμα είναι προαποφασισμένες από έναν ήδη υπάρχον αφηγηματικό λόγο. Βλ. Wooland (1999: 47).

²⁷ «Ένας μαθητής που συμμετέχει σε μια δραματική δραστηριότητα καλείται να εξασκήσει διάφορες νοητικές δεξιότητες, όπως την επινόηση, την εφευρετικότητα, τη δημιουργικότητα, τον αναστοχασμό, την αφομοίωση, τη διευκρίνιση, τη εξαγωγή συμπεράσματος, την ανάλυση, την επιλογή και την κρίση. Επίσης, καλλιεργούνται οι δεξιότητες της ομαδικής αλληλεπίδρασης μέσω συλλογικής δραματικής δραστηριότητας και της ανάγκης για εργασία σε ομάδες, της συζήτησης και της επίτευξης της απαραίτητης συναίνεσης» Βλ. Τσιάρας (2014: 145).

4. Λογοτεχνία, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Αυτοεκτίμηση

Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η λογοτεχνία αποτελεί μορφωτικό αγαθό που αδιαμφισβήτητα συμβάλλει στην καλλιέργεια της ανθρωπιστικής παιδείας και στην κατάκτηση της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Με την ανάγνωση και ερμηνευτική προσέγγιση λογοτεχνικών έργων της εθνικής και παγκόσμιας κληρονομιάς προάγει την ισοτιμία λαών και πολιτισμών και προβάλλει την ιδιαίτερη ταυτότητα του ελληνικού λόγου και πολιτισμού. Στα Προγράμματα Σπουδών (Δ.ΕΠ.Π.Σ. και Α.Π.Σ Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου) και στα βιβλία για τον εκπαιδευτικό προσδιορίζεται η φιλοσοφία, οι γενικοί και ειδικοί στόχοι και οι αρχές της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας, του οποίου ως γενικός σκοπός αναγνωρίζεται: *«η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών»*.²⁸

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο είναι: *«η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό. Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδειξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας. Να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται»*.²⁹

Στον παραπάνω σκοπό περιλαμβάνονται παράμετροι που ταυτίζονται με τους επιδιωκόμενους σκοπούς και τη λειτουργία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα στο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται ως επιδίωξη: *«Η συνειδητοποίηση, η διερεύνηση και η κριτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και*

²⁸ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο. Ανακτήθηκε από:

http://www.pischools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf

²⁹ Ο βασικός σκοπός και οι επιμέρους σκοποί αντλήθηκαν από: Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Αθήνα 2011. Ανακτήθηκε από: <http://digitalschool.minedu.gov.gr>

συγκροτούμε την ταυτότητά μας». Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση εφαρμοζόμενη στο μάθημα της λογοτεχνίας υποστηρίζει με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, την ανάληψη ρόλων και την επεξεργασία στάσεων και γεγονότων σε δραματικό πλαίσιο την εμπάθυνση στην κατανόηση του εαυτού και του κόσμου που τους περιβάλλει (Αλκηστις, 2008: 220- 221).

Μια άλλη παράμετρος της στοχοθεσίας είναι: *«Η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, η οποία θα διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφοράς, του πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής εγρήγορσης και αυτογνωσίας, της διαπολιτισμικής συνείδησης».* Εδώ οι τεχνικές της ΔΤΕ μπορούν να συνεισφέρουν στην ομαδοσυνεργατική οργάνωση της τάξης, αφού με τις ομαδικές δραστηριότητες αναπτύσσουν τη συνοχή της ομάδας με την αλληλεγγύη των μελών, τη συμμετοχική διάθεση, την ενσυναίσθηση, την αποδοχή της διαφοροποίησης, το διάλογο, την ισοτιμία. Η δημιουργία μιας ομάδας που ακολουθεί τα στάδια ανάπτυξης μια παρέμβασης σχεδιασμένης με τη μεθοδολογία της ΔΤΕ, δεν μοιάζει με τις άλλες ομάδες εργασίας- μελέτης ενός γνωστικού αντικείμενου στην τάξη. Μεταμορφώνεται σε μια ομάδα εμπύχωσης στην οποία βαρύνει η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Παπαδόπουλος, 2010: 57-62).

Οι ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες οι οποίες συνδυάζουν τα λογοτεχνικά κείμενα με τις δραματικές τεχνικές παράγουν ευχαρίστηση για τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι βιώνουν τη λογοτεχνική εμπειρία με ερευνητικό και αποκαλυπτικό τρόπο κατακτώντας την ικανοποίηση της προσωπικής ανάγνωσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπαίνουν οι βάσεις για την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας, όπως σημειώνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών: *«Η δημιουργία ενός «έθνους αναγνωστών». Στην Ελλάδα η κρίσιμη μάζα των αναγνωστών είναι πολύ μικρή και το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της φιλιαναγνωσίας, τη δημιουργία, δηλαδή, συστηματικών και ανεξάρτητων αναγνωστών, οι οποίοι αισθάνονται την ανάγνωση ως βασική τους ανάγκη και είναι ικανοί να επιλέγουν και να αξιοποιούν τα αναγνώσματά τους».*

Όταν το λογοτεχνικό κείμενο γίνεται αντικείμενο δραματουργικής επεξεργασίας και αναπαράστασης στη σχολική τάξη, ανοίγονται γνωστικές και συναισθηματικές δίοδοι, έτσι ώστε να ενισχύεται ένας ακόμη στόχος του Προγράμματος Σπουδών: *«Η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, της σημασίας της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε και του εαυτού*

μας». ³⁰Σύμφωνα με τον Bruner (2007: 66), η ζωή στο πλαίσιο ενός πολιτισμού είναι μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στις εκδοχές του κόσμου που σχηματίζουν οι άνθρωποι υπό τη θεσμική κυριαρχία αυτού του πολιτισμού και στις εκδοχές του κόσμου που είναι προϊόντα των ατομικών ιστοριών των ανθρώπων. Ο συνδυασμός της λογοτεχνίας με τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση παράγει ένα πολιτιστικό βίωμα στο οποίο οι παραπάνω εκδοχές γίνονται αντικείμενο ατομικής και συλλογικής διαπραγμάτευσης. Η αξιοποίηση κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής με τη χρήση των δραματικών τεχνικών ευνοεί τη γνωριμία και την κατανόηση μιας ποικιλίας συμβολικών μορφών, τρόπων και συμβάσεων που αντιστοιχούν σε διαφορετικά είδη αφήγησης και αναπαράστασης της υποκειμενικής εμπειρίας. Η εξοικείωση των μαθητών με αυτά και η χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία επιφέρει την *«καλλιέργεια μιας ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων»* ³¹

Ένας ακόμη επιμέρους σκοπός διατυπώνεται στο πρόγραμμα Σπουδών: *Η ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας όλων των μαθητών και μαθητριών, έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού.* Σε αυτή την κατεύθυνση η Λογοτεχνία με την υποστήριξη της ΔΤΕ γίνονται τα μέσα μιας μετασχηματιστικής παιδαγωγικής με την οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, δρουν και απολαμβάνουν την τέχνη, νοσηματοδοτούν την εμπειρία τους, αναστοχάζονται και αναδιαμορφώνουν τη δράση. Οι διεργασίες που προκύπτουν έχουν ως αποτέλεσμα την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους και την υπεύθυνη διαχείριση της ζωής τους. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της ΔΤΕ στο μάθημα της Λογοτεχνίας με άξονες τη βιωματική, επικοινωνιακή μάθηση, την ενθάρρυνση για συμμετοχή από τον εκπαιδευτικό- διαμεσολαβητή και τον ποιοτικό μετασχηματισμό απόψεων και στάσεων μετατρέπει τους μαθητές σε δρώντα υποκείμενα που παράγουν πολιτισμό.

Η διαπολιτισμικότητα είναι ένα ζητούμενο στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία, όπου έχει αυξηθεί ο μαθητικός πληθυσμός με διαφορετική εθνική προέλευση και

³⁰«Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να υποδύεται τη ζωή. Έτσι δεν περιορίζεται στη συγκεκριμένη ζωή που το ίδιο βιώνει, αλλά επεκτείνεται σε απεριόριστους και άγνωστους κόσμους. Οι φανταστικές ιστορίες που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία αυτή έμμεσα δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τη δυναμικότητα και το εύρος της ανθρώπινης ζωής» Βλ. Άλκηστις (2000: 46-47).

³¹Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Επιμέρους σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, Αθήνα 2011.

αποτυπώνεται στην παρουσίαση των σκοπών του Προγράμματος Σπουδών ως εξής: «*Η αναγνώριση ότι η λογοτεχνία είναι ένας κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη μετάφραση, τη διασκευή και την αέναη επανερμηνεία και όπου η ετερότητα όχι μόνον αναγνωρίζεται αλλά ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της*». Το δράμα και οι τεχνικές του μεγιστοποιούν τις δυνατότητες που έχει η διδασκαλία της λογοτεχνίας να αναδείξει τις πολιτισμικές ταυτότητες σε μια σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης.³² Η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας ως στοιχείο συγκρότησης των σύγχρονων κοινωνιών γίνεται καθημερινό βίωμα στις ομάδες που καλούνται να συνεργαστούν στο πλαίσιο μιας τάξης που υλοποιείται η μεθοδολογία της ΔΤΕ. Οι μαθητές εκπαιδεύονται στη θέαση όχι μόνο της προσωπικής οπτικής γωνίας αλλά και στην αναγνώριση της οπτικής γωνίας του άλλου, του διαφορετικού. Καλούνται να συνδιαλλαγούν και να συνυπάρξουν δρώντας από κοινού, καθώς προσεγγίζουν διαφορετικές ιστορίες ζωής, αντιλήψεις, κοινωνικούς ρόλους και σχέσεις, πολιτισμικά περιβάλλοντα τόσο στα λογοτεχνικά κείμενα όσο και στην κοινότητα της τάξης. Έτσι κατακτάται η συνείδηση του πλούτου της ετερογένειας.³³

Εστιάζοντας στη σχέση Δραματικής Τέχνης στη Εκπαίδευση και γλωσσικής ανάπτυξης φαίνεται σαφώς ότι η αξιοποίηση της πρώτης στο μάθημα της λογοτεχνίας (Αλκηστis 2008: 139)³⁴ υπηρετεί και την «ενίσχυση της αίσθησης ότι η δύναμη και οι δυνατότητες της γλώσσας μπορούν να είναι μία από τις μεγαλύτερες χαρές της ανάγνωσης της λογοτεχνίας», την «απόκτηση, μέσα από τη λογοτεχνία, πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών και την «εξοικείωση με τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας, απαραίτητη για τη φιλοσοφία, την έρευνα και το στοχασμό».³⁵ Οι δραματικές δραστηριότητες

³² «*Το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει προνομιακό μέσο για την καλλιέργεια του ήθους και των αξιών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, δηλαδή στην οποία όλες οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και παραδόσεις συνυπάρχουν, συνδιαλέγονται και δημιουργούν χωρίς αποκλεισμούς ή στιγματισμούς*». Βλ. Β. Αποστολίδου και Ε. Χοντολίδου (2007). Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων 2002-2004. Δράση 2.5. Δημιουργία «εναλλακτικού» εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ και Β΄ Γυμνασίου. σσ. 7-10. Διαθέσιμο:

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=322&bitstream=322_01#page/1/mode/1up

³³ «*Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βοηθά εκπαιδευτικούς και μαθητές στην κατάκτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μιας εκπαίδευσης που επιδιώκει την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον διαπολιτισμικό σεβασμό, και που αντιτίθεται στον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης*» Βλ. Αλκηστis (2008: 216).

³⁴ Σε έρευνα της Κατσαρίδου (2004) επισημαίνεται ότι η δραματοποίηση, βοηθά στην επίτευξη των στόχων της λογοτεχνίας, οι οποίοι είναι να αποκτήσουν τα παιδιά γλωσσικές εμπειρίες και ακούσματα από τα κείμενα και να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα της γλώσσας από εποχή σε εποχή, από περιοχή σε περιοχή, από ήρωα σε ήρωα.

³⁵ Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Αθήνα, 2011

διέπονται από το λόγο σε διαφορετικές μορφές λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής. Εμπλεκόμενος ο μαθητής σε αυτές δοκιμάζει και εξελίσσει τη δική του ικανότητα γλωσσικής κατανόησης και έκφρασης. Ανακαλύπτει τη χρήση του λόγου σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια μέσα από τα παιχνίδια ρόλων. Κατανοεί βιωματικά τη συντακτική και μορφολογική οργάνωση της γλώσσας και τη δηλωτική και συνυποδηλωτική λειτουργία της, καθώς ασκείται στους κώδικες της θεατρικής αναπαράστασης των κειμένων.³⁶

Εξετάζοντας την παραπάνω συσχέτιση των επιμέρους σκοπών της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση διαπιστώνουμε μια οργανική σχέση αλληλοτροφοδότησης στην κοινή στόχευση για την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευόμενους. Μέσα από τις αναπαραστάσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν, όταν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνδράμει τη διδακτική της Λογοτεχνίας, οι μαθητές, παίρνουν απόσταση από τον εαυτό τους υποδύμενοι ρόλους. Έτσι συνειδητοποιούν τους δικούς τους καθημερινούς ρόλους, τις επιθυμίες τους, τα όρια τους. Καθρεφτίζουν και διαμορφώνουν την αυτοεικόνα τους κατά την ομαδική αλληλεπίδραση. Κατά συνέπεια αποκτούν αυτοσυνείδηση, βάζοντας τα θεμέλια της προσωπικής τους εξέλιξης και αλλαγής.

Συνοψίζοντας, είναι σαφές ότι ως κοινή βάση ΔΤΕ και Λογοτεχνίας αναδεικνύεται η αναφορά στην κατανόηση του εαυτού και του κόσμου, στην προσωπική ενδυνάμωση, στην αναπαράσταση της υποκειμενικής εμπειρίας, στις επικοινωνιακές δεξιότητες, στην κοινωνική αλληλεπίδραση έννοιες που συνδέονται με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Χαρακτηριστικά των μαθητών με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, η κοινωνική αποδοχή, η αναγνώριση των προσωπικών ορίων, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και προσέγγισης εναλλακτικών λύσεων, η υποστήριξη των απόψεων τους, η ανάληψη ευθύνης, η ευελιξία της προσαρμογή σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση βιώνουν άγχος, ανασφάλεια, νιώθουν ανεπαρκείς και έχουν χαμηλό αυτοσυναίσθημα. Ενεργοποιούν αμυντικούς μηχανισμούς που εκδηλώνονται με τη φυγή, την απομόνωση, το ψεύδος, την εξαπάτηση, το πείραγμα και άλλες παρόμοιες αντιδράσεις που υπονομεύουν την ομαδική συνύπαρξη.

³⁶Οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα δημιουργικής χρήσης της γλώσσας. «Μπορεί να εκφράζεται και να δρα μέσα από την παραγωγή πρωτότυπων λέξεων, ιδεών, συνειρμών και εκφράσεων, ιστοριών και συνάμα να αξιολογεί τον παραγόμενο λόγο και να τον διαμορφώνει ανάλογα με τις ανάγκες της ομαδικής επικοινωνίας. Βλ. (Αλκυσίς, 2008:132)

Η κατάκτηση θετικής αυτοεκτίμηση αποτελεί στόχο της εκπαίδευσης παιδιών και εφήβων³⁷ και η ομαδοσυνεργατική λειτουργία είναι προαπαιτούμενη για την κατασκευή ενός ενδεδειγμένου παιδαγωγικά μαθησιακού περιβάλλοντος. Στην καλλιέργεια ατομικών δεξιοτήτων από τις οποίες εξαρτάται η αυτοεκτίμηση στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας και στη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη ομαδικών δραστηριοτήτων που προάγουν την ενεργητική μάθηση μπορεί να συμβάλλει η αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

Στην ανάλυση που προηγήθηκε για τη σχέση ΔΤΕ και Λογοτεχνίας διερευνήσαμε ορισμένα σημεία διασύνδεσης των δύο αντικειμένων και αναζητήσαμε επίσης τα σημεία συνάντησης με την αυτοεκτίμηση. Η ΔΤΕ και η Λογοτεχνία προσφέρουν στον έφηβο μαθητή ένα συλλογικό πλαίσιο εξάσκησης προσωπικών ικανοτήτων, πειραματισμού σε υποθετικές καταστάσεις, επιβεβαίωσης, έκφρασης και αξιολόγησης ιδεών και συναισθημάτων, κατάκτησης αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης.³⁸ Αυτές οι εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας³⁹ που απαιτείται στη σύγχρονη κοινωνία, γιατί με την απόκτηση ανάλογων μαθησιακών εμπειριών ενεργοποιούν μια σειρά προστατευτικούς παράγοντες που βελτιώνουν τις συναισθηματικές σχέσεις των εφήβων, την αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτοεκτίμηση.⁴⁰

³⁷Το σχολείο καλείται να παίξει ένα σημαντικό ρόλο, αφού σε αυτό ο έφηβος συμβιώνει με τους συνομηλίκους του, που αποτελούν την κρισιμότερη ομάδα για την αυτοεκτίμησή του. Βλ. Μπότσαρη-Μακρή (2000: 88-113).

³⁸Ο μαθητής μέσα από τους θεατρικούς ρόλους μπορεί να επανεξετάζει τις εμπειρίες του και όχι μόνο μπορεί να τις μετασηματίσει, αλλά έχει επιπλέον τη δυνατότητα να ανακαλύψει τις πολλαπλές «υποκειμενικότητες» του, τους πιθανούς εαυτούς του και να ξανασχεδιάσει τον εαυτό του ως άλλος ή να βρει τον εαυτό του μέσα στον άλλο. Βλ. Κοντογιάννη (2008: 28).

³⁹Η ψυχική ανθεκτικότητα, σημαντική έννοια για την προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας παιδιών και εφήβων, γενικά αναφέρεται σε μια κατηγορία καταστάσεων που χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενους τύπους θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων. Δηλαδή, η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής, παρά την ύπαρξη δύσκολων και αντίξοων συνθηκών και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας. Κριτήρια αξιολόγησης της θετικής προσαρμογής είναι: η θετική κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση, αποδοχή από συνομηλίκους και φίλια, μειωμένες εκδηλώσεις εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και συμμετοχή σε ηλικιακά κατάλληλες δραστηριότητες. Βλ. Χατζηχρήστου Χ., Λαμπροπούλου Αικ., Αδαμοπούλου Ειρ. Ψυχική ανθεκτικότητα.

Στην ιστοσελίδα: <http://www.connecting4caring.gr/en/node/413ARTICLESONCHILDREN'SDEVELOPMENT-ADJUSTMENT>

⁴⁰Πρώτον, σήμερα, η αυτοεκτίμηση μπορεί να είναι πιο σημαντική για τα άτομα και την κοινωνία στην οποία ζουν από ποτέ άλλοτε, ειδικά όσον αφορά αυτό που συνήθως περιγράφεται ως "αυτορρύθμιση" και "ποιότητα ζωής" Βλ. Μγκ (2006:2).

5. Ανασκόπηση ερευνών

Από την ανασκόπηση ερευνών που έγινε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διαπιστώθηκε έλλειψη στη διερεύνηση του θέματος της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε μαθητές Γυμνασίου στην Ελλάδα. Πλήθος ερευνών που έχει διεξαχθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο επιβεβαιώνει τις θετικές επιδράσεις του δράματος στα παιδιά (Martin, 2004). Εντοπίστηκαν όμως, έρευνες⁴¹ που εν μέρει σχετίζονται με το θέμα της παρούσας έρευνας:

Σε σχετική έρευνα η Marilyn Eisenstadt Gootman (1976) επιχείρησε μεταξύ άλλων να προσδιορίσει τη σχέση που προκύπτει μεταξύ θεατρικού παιχνιδιού, αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης σε παιδιά 3-7 ετών. Από την ανάλυση των ευρημάτων προέκυψε ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ θεατρικού παιχνιδιού και αυτοεκτίμησης.

Η Αλκηστις Κοντογιάννη (2000:139-285) στο πλαίσιο της διδακτορική της διατριβής διεξήγαγε έρευνα με θέμα: *«Η Δ.Τ.Ε. ως παράγοντας ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας του παιδιού με νοητική στέρηση» σε παιδιά ηλικίας 6-14 ετών, του Ειδικού Σχολείου Καισαριανής και του Ειδικού Σχολείου Ζωγράφου*». Εφαρμόστηκαν 16 ωριαία μαθήματα δύο φορές την εβδομάδα και η αξιολόγηση έγινε με τέσσερα έντυπα που συμπλήρωσαν η ερευνήτρια, οι γονείς, ο δάσκαλος της τάξης και οι συνεργάτες του Σχολείου (Ψυχολόγος, Κοινωνικός Λειτουργός, Εργοθεραπευτής). Στα αποτελέσματα φάνηκε ότι, εκτός από τη βελτίωση κοινωνικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αναπτύχθηκε η εμπιστοσύνη στον εαυτό και η αυτοεκτίμησή τους.

Ο Fischer (1991) στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής το 1991, πραγματοποίησε ποιοτική έρευνα με θέμα: *«Το παιδαγωγικό και ψυχολογικό νόημα του δράματος στην εκπαίδευση, πιθανότητες ενίσχυσης μιας προοδευτικής ολοκλήρωσης της προσωπικότητας*». Στα συμπεράσματά του επισημαίνει ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ενισχύεται η δημιουργικότητα, η αυτονομία και η δημοκρατική προσωπικότητα των μαθητών στο σχολείο.

Έρευνα-δράση της Joy Widdows (1995), καθηγήτριας Τεχνών σε Γυμνάσιο στα νησιά της Μάγχης, εξέτασε κατά πόσο το Δράμα είναι ένα μέσο για αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας.

⁴¹Οι έρευνες παρατίθενται με αύξουσα χρονολογική σειρά.

Με κύριο σκοπό της έρευνας την ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και επιδιώκοντας ως στόχους την αύξηση της αυτοεκτίμησης και το σεβασμό στην αξία τους, διαπίστωσε θετικά αποτελέσματα μετά την θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση, με διάρκεια σταθερότητα.

Ο Colm Hefferon (2000) πραγματοποίησε έρευνα στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής με θέμα: «*Διαδικαστικό δράμα: οι επιδράσεις του στην αυτοεκτίμηση και στην ενσωμάτωση σε αγόρια και κορίτσια της πέμπτης τάξης*». Μετά από την εφαρμογή προγράμματος δράματος έξι εβδομάδων στην τάξη και τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων υποστηρίζει ότι μεταξύ άλλων παρατηρείται βελτίωση στην ανάπτυξη φιλικών δεσμών και αξιοσημείωτη ενίσχυση της σφαιρικής αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Οι Greech και Bhavnagri (2002) σε πρόγραμμα δραματοποίησης με τίτλο: «*Οι καλές τέχνες συναντούν την εκπαίδευση*», το οποίο απευθυνόταν σε μαθητές της πρώτης τάξης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στις ικανότητες γραφής. Επίσης, διαπίστωσαν ότι η δραματοποίηση δημιούργησε κλίμα ικανοποίησης και ενθουσιασμού μέσα στην τάξη.

Η Nihal Koldas (2002) στα αποτελέσματα της έρευνάς της μετά από ένα πρόγραμμα θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης σε τραυματισμένα και φοβισμένα παιδιά σε σεισμόπληκτες περιοχές της Τουρκίας, αποφαίνεται ότι απελευθερώθηκε η δημιουργικότητα τους και ότι αυτά απόκτησαν αυτοπεποίθηση.

Ο Γιώργος Μόσχος (2002) έκανε έρευνες σε αναμορφωτήρια και συμπέρανε ότι το θέατρο αποτελεί εργαλείο για να ανοίξουν δρόμοι αυτογνωσίας, αυτοαξίας και επικοινωνίας.

Η Hala Al-Yamani Rashed (2003) διαπίστωσε τη θετική επίδραση του θεάτρου και της ανάληψης ρόλων στην προσωπική ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης, της προσαρμοστικής ικανότητας και του θάρρους.

Σε άλλη σχετική έρευνα του Peter R. Wright (2006) διερευνήθηκαν το εκπαιδευτικό δράμα και η αυτοεκτίμηση σε 123 παιδιά επαρχιακών πόλεων ηλικίας κατά μέσο όρο 11.5 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν μεταξύ άλλων βελτίωση της αυτοαντίληψης των μαθητών καθώς και σημαντική συσχέτιση μεταξύ δράματος, θεατρικού παιχνιδιού και αυτοεκτίμησης.

Ο Αστέριος Τσιάρας (2003) στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο: «*Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*» πραγματοποίησε έρευνα το 2003-04 σε 115 σχολικές τάξεις του δημοτικού σχολείου της Αθήνας και το δείγμα συγκροτήθηκε από 2.428 μαθητές. Στην πειραματική του μελέτη κύρια ερευνητική υπόθεση ήταν εάν η διεξαγωγή ενός προγράμματος θεατρικών παιχνιδιών στη σχολική τάξη θα είχε θετικές επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας των μαθητών. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την κύρια ερευνητική υπόθεση. Ο ίδιος ερευνητής, σε έρευνα του το 2004, μελέτησε την επίδραση του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης μαθητών Γ, Δ, Ε, ΣΤ Τάξεων Δημοτικού Σχολείου. Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 141 μαθητές/τριες και για τις μετρήσεις της αυτοαντίληψης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Harter. Μετά από την εφαρμογή 18 ωριαίων εβδομαδιαίων μαθημάτων στην πειραματική ομάδα τα ευρήματα κατέδειξαν ότι το Θεατρικό Παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της αίσθησης του εαυτού.

Η Cecile Rousseau (2007) και οι συνεργάτες της σε πιλοτική έρευνα στο νοσοκομείο του Μόντρεαλ στον Καναδά αξιολόγησε τα αποτελέσματα ενός σχολικού προγράμματος δραματοθεραπείας μεταναστών και προσφύγων εφήβων. Στη μελέτη συμμετείχαν 136 παιδιά ηλικίας από 12 έως 18 ετών. Το πρόγραμμα δραματοθεραπείας απέβλεπε στην πρόληψη συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων με σκοπό να ενισχυθούν οι σχολικές επιδόσεις. Στα αποτελέσματα της έρευνας μεταξύ άλλων καταγράφεται βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους.

Η Sarah Leah Wolfman-Robichaud (2008) στα συμπεράσματα της έρευνά της σε μαθητές βασικής εκπαίδευσης σημειώνει σχετικά με τις δραματικές τεχνικές: Το Θέατρο Εικόνα είναι αποτελεσματικό στο να διδάξεις τους μαθητές να διερευνήσουν τις αντιδράσεις τους σε θέματα πιο διεξοδικά. Η εργασία με την εικόνα βοηθά τους μαθητές στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, στην αυτοέκφραση, την αυτογνωσία, στη συγκρότηση ομάδας και κοινότητας διαλόγου. Με αυτές τις δεξιότητες και ικανότητες οι μαθητές είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για την επιτυχία τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου.

Σε έρευνα των Melek Kalkan, Kahraman Kos και Hatice Erpli-Kos (2014) στην Τουρκία το σχολικό έτος 2008-2009 σε μαθητές 12-14 ετών, εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα του δημιουργικού δράματος μέσω της διδασκαλίας της Τουρκικής Γλώσσας στην αύξηση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης. Οι ερευνητές με τη χρήση του

ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης του Coopersmith κατέγραψαν σημαντική αύξηση των επιπέδων της αυτοεκτίμησης μετά από την εφαρμογή είκοσι σαραντάλεπτων παρεμβάσεων στην πειραματική ομάδα.

Ο Jindal-Snape και άλλοι μελετητές το 2009 στην έρευνά τους εξέτασαν εάν η εφαρμογή δράματος διευκολύνει τους μαθητές για επιτυχή μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 357 μαθητές και 12 καθηγητές στην Σκωτία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το δημιουργικό δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό αποδίδεται στη δυνατότητα που παρέχει το δράμα να ενδυναμώνει τους μαθητές, να εξομαλύνει συναισθηματικά ζητήματα και να παρέχει τα ρεαλιστικά σενάρια με ένα βαθμό απόστασης μέσα σε ένα ασφαλές φανταστικό πλαίσιο.

Ο Antonelli και άλλοι μελετητές υλοποίησαν το 2011 στη Μάλτα σχετική έρευνα, η οποία αφορούσε παιδιά με δυσλεξία ηλικίας από 12 έως 15 χρονών. Η έρευνα αποσκοπούσε τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για την απόκτηση αυτοπεποίθησης μέσα από τη δραματοποίηση, έτσι ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή των εφήβων. Στα αποτελέσματα σημειώνεται ότι ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους και η ποιότητα της ζωής τους.

Η Ελευθερία Μπάκα (2011) στη διδακτορική διατριβή της με θέμα: *«Η θεατρική αγωγή ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες»*, διερεύνησε εάν ένα σχεδιασμένο πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής είναι δυνατόν να ενισχύσει την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση ατόμων τυπικής ανάπτυξης (10-12 χρόνων) και ατόμων με νοητική καθυστέρηση (16-23 χρόνων). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τις θετικές επιδράσεις του θεατρικού παιχνιδιού στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Σχετικές με το θέμα της έρευνάς μας είναι και οι παρακάτω έρευνες που αφορούν στην αξιοποίηση της ΔΤΕ για την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων σε εφήβους μαθητές. Σε τριετή έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε είκοσι πέντε (25) μαθητές Γυμνασίου του Midwestern, με σκοπό τη σύγκριση της απλής ανάγνωσης λογοτεχνικού κειμένου και της χρήσης δραματικών δραστηριοτήτων σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο για την προσέγγιση του κειμένου και την παραγωγή ιστοριών που ταυτίζονταν θεματικά με το κείμενο από τα παιδιά, διαπιστώθηκε ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων σε σχέση με την απλή μελέτη των κειμένων. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, οι τεχνικές της δραματικής τέχνης συνδυαζόμενες με τη συζήτηση πάνω στα κείμενα των μαθητών βοήθησε στην αξιολόγηση των ιστοριών, στη διαμόρφωση των ρόλων, στην έκφραση των ιδεών και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Επιπρόσθετα, σημειώθηκαν εμφανείς διαφορές στον τρόπο γραφής των ιστοριών που παράγαγαν οι ομάδες (Knipping, 1993).⁴²

Έρευνα του Byerly (1994) σε τριάντα πέντε (35) μαθητές Γυμνασίου της Βόρειας Καλιφόρνιας, που συσχέτισε τη χρήση δραματικών δραστηριοτήτων με την κατανόηση και νοηματοδότηση ιστορίας, κατέδειξε ότι η ομάδα που χρησιμοποίησε το δράμα σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες απέδωσε πιο αποτελεσματικά στην παραγωγή κειμένου όσον αφορά την ανάλυση, τη δομή της ιστορίας και τις αφηγηματικές τεχνικές.

Έρευνα δράσης της Τσενέ υλοποιήθηκε σε μαθητές της Γ' τάξης του Γυμνασίου σε δύο σχολεία του νομού Αττικής κατά το σχολικό έτος 2004-2005, στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας με θέμα «Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος ως εργαλείου για τη διδασκαλία του αρχαίου δράματος». Η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε στη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος για τη διδασκαλία του έργου του Ευριπίδη, «Ελένη». Από την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια και την αξιολόγηση των δημιουργιών των μαθητών διαπιστώθηκε «ότι οι μαθητές μέσω δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού δράματος κατανόησαν τα βασικά χαρακτηριστικά του δραματικού έργου, το βίωσαν ως φυσικό κείμενο και διατύπωσαν τις προσωπικές τους εναλλακτικές ερμηνείες» (Τσενέ, 2007: 66-73).

Στο Μίσιγκαν στο πλαίσιο έρευνας το 2013 σε μαθητές γυμνασίου δοκιμάστηκαν δραστηριότητες του δράματος για την προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου (Το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ). Μετά την ολοκλήρωση των ομαδικών δραματικών δραστηριοτήτων και την επεξεργασία των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν πριν και μετά την πραγματοποίησή τους, προέκυψε ότι οι δραστηριότητες του δράματος ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, στη νοηματοδότησή του και στη δημιουργία ανταποκρίσεων με αυτό (Devlin, 2013).

⁴²Τα στοιχεία για την αναφερόμενη έρευνα αντλήθηκαν από τη διατριβή της Θεοδώρας Παπαϊωάννου, (2016: 40-47).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6. Ταυτότητα – Σκοπός της έρευνας

6.1 Ταυτότητα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από το Δεκέμβριο του 2016 έως το Μάιο του 2017 και αποτελεί μια έρευνα δράσης που περιλαμβάνει την εφαρμογή και αξιολόγηση σχεδιασμένων παρεμβάσεων με τη χρήση ΔΤΕ στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο Κρανιδίου. Σκοπός της έρευνας ήταν να ερευνηθεί η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Γυμνασίου μέσα από δέκα σχεδιασμένες δίωρες παρεμβάσεις ΔΤΕ σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου σε χρονικό διάστημα πέντε μηνών. Αφορμή σχεδιασμού των παρεμβάσεων έγιναν τα ποιητικά και πεζά κείμενα σε συγκεκριμένες ενότητες που περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα για τη Β΄ Γυμνασίου.

Ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας, δηλ. η έρευνα δράσης, έχει μεγάλο εύρος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε περιβάλλον, όπου ένα πρόβλημα που εμπλέκει άτομα, έργα και διεργασίες χρειάζεται λύση ή όπου η αλλαγή ενός χαρακτηριστικού μπορεί να επιφέρει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Είναι δυνατόν να διεξαχθεί από ένα μεμονωμένο εκπαιδευτικό ή από ομάδα εκπαιδευτικών στο πλαίσιο ενός σχολείου σε πληθώρα τομέων: για τη διερεύνηση μεθόδων διδασκαλίας, στρατηγικών μάθησης, μεθόδων αξιολόγησης, στάσεων και αξιών, βελτίωσης δεξιοτήτων διδασκαλίας, διαχείρισης και αλλαγής συμπεριφοράς, διοίκησης της σχολικής μονάδας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007:385-410).

Ο σχεδιασμός της έρευνας βασίστηκε στο σπειροειδές μοντέλο στο οποίο διαδοχικά εμφανίζονται σε κυκλική ροή τα παρακάτω στάδια: ο σχεδιασμός, η εφαρμογή- δράση, η παρατήρηση, ο στοχασμός της δράσης και ο επανασχεδιασμός της δράσης με την αξιοποίηση των δεδομένων των προηγούμενων σταδίων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007:390-391).

6.2 Ερευνητικό ερώτημα

Για το σχεδιασμό της έρευνας τέθηκε το εξής ερευνητικό ερώτημα: «Προκύπτει θετική επίδραση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μετά από την υλοποίηση μιας σειράς σχεδιασμένων παρεμβάσεων με τη χρήση της ΔΤΕ στο μάθημα της Λογοτεχνίας σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου;». Παράλληλα τέθηκαν προς διερεύνηση τα επιμέρους ερωτήματα:

I. Ποιος τομέας της αυτοεκτίμησης ενισχύεται περισσότερο μετά την υλοποίηση του προγράμματος των παρεμβάσεων;

II. Παρατηρείται βελτίωση στην επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Λογοτεχνίας;

6.3 Δείγμα

Το δείγμα που επιλέχθηκε αποτελεί δείγμα «βολικής» δειγματοληψίας, διότι η ερευνήτρια ως εκπαιδευτικός του Γυμνασίου είχε εύκολη πρόσβαση στο συγκεκριμένο πληθυσμό. Επίσης, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως δείγμα σκοπιμότητας, αφού σύμφωνα με την κρίση της ερευνήτριας διαθέτει το χαρακτηριστικό της τυπικότητας, υπηρετεί ένα συγκεκριμένο σκοπό και ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις ανάγκες διεξαγωγής της έρευνας. Τα δείγματα αυτού του τύπου δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικά για καμία άλλη ομάδα, παρά μόνο για τον εαυτό τους.⁴³ Με δεδομένο το χαρακτήρα του δείγματος, η ερευνήτρια εστίασε το ερευνητικό της ενδιαφέρον σε δύο τμήματα της Β΄ Γυμνασίου, σε σύνολο 52 μαθητών, στους οποίους δίδασκε το μάθημα της Λογοτεχνίας. Το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα και το άλλο την ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα ανήκουν 15 αγόρια και 11 κορίτσια. Η ίδια αναλογία αγοριών και κοριτσιών υπάρχει και στην ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα έξι μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και δέχονται πρόσθετη διδακτική στήριξη από εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής στα γλωσσικά μαθήματα. Επίσης, έντεκα (8 αγόρια και 3 κορίτσια) από τους μαθητές είναι αλλοδαποί (αλβανικής και ρουμάνικης καταγωγής) και η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα. Στην ομάδα ελέγχου μία μαθήτρια με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχει στην υποστήριξη ειδικής αγωγής, ενώ οι αλλοδαποί μαθητές ανέρχονται σε επτά (6 αγόρια και 1 κορίτσι).

⁴³Ένα «βολικό δείγμα» δεν ενδείκνυται για γενίκευση συμπερασμάτων και είναι πιθανό να χρησιμεύει σε μια σειρά ερευνών μελέτης περίπτωσης. Βλ. Cohen, Manion, & Morrison (2007: 170,172).

Στη συγκεκριμένη τάξη και ηλικία οι μαθητές αναμένεται ότι έχουν ήδη πραγματοποιήσει τη μετάβαση και προσαρμογή στο Γυμνάσιο και βρίσκονται στο τέλος του πρώτου σταδίου της εφηβείας (11-14 ετών) και σύμφωνα με τον Piaget (1999) στο στάδιο της λογικής σκέψης.

6.4 Ερευνητικά εργαλεία

Στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης επιλέχθηκε συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων, ώστε να είναι δυνατή η τριγωνοποίηση. Η τριγωνοποίηση είναι ένας ισχυρός τρόπος εφαρμογής της ταυτόχρονης εγκυρότητας ιδιαιτέρως στην ποιοτικού τύπου έρευνα (Campbell,&Fiske, 1959).

Έτσι, για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης προκρίθηκε η Ελληνική Κλίμακα Μέτρησης Αυτοεκτίμησης, η οποία δόθηκε στους μαθητές πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρεμβάσεων. Το ερωτηματολόγιο της εν λόγω κλίμακας έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό σε ενηλίκους και παιδιά (Παπάνης,2004) και διαθέτει υψηλή αξιοπιστία.⁴⁴ Η Ελληνική Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για παιδιά εξετάζει τη συνολική αυτοεκτίμηση, συνυπολογίζοντας ως επιμέρους παραμέτρους: την κοινωνική, σχολική, οικογενειακή, ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση και την αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης. Θεωρήθηκε κατάλληλη για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης σε εφήβους, αφού έχει πρόσφατα χρησιμοποιηθεί σε ερευνητικές μελέτες στην ελληνική πραγματικότητα.⁴⁵

Το ερωτηματολόγιο της κλίμακας αποτελείται από πενήντα (50) ερωτήσεις, εκ των οποίων οι πέντε (5) είναι ερωτήσεις μέτρησης ψεύδους. Οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες με τη μορφή θέσεων-προτάσεων που αντιστοιχούν σε διαφορετικούς τομείς, συγκεκριμένα εννέα για κάθε τομέα. Δηλαδή, οι προτάσεις με αριθμό 1,2,8,10,13,15,19,26,44 αφορούν τη σχολική αυτοεκτίμηση. Οι προτάσεις με αριθμό 3,7,20,21,30,37,39,40,49 αφορούν την κοινωνική αυτοεκτίμηση. Στο τομέα της εκτίμησης της εξωτερικής εμφάνισης αντιστοιχούν οι υπ' αριθμόν 4,12,16,18,23,28,34,43,47 προτάσεις και στον τομέα της ενδοπροσωπικής αυτοεκτίμησης οι υπ' αριθμόν 5,

⁴⁴Η διαδικασία στάθμισης τη Κλίμακας στον ελληνικό πληθυσμό, ο δείκτης αξιοπιστίας και τα ευρήματα παρουσιάζονται εκτενώς από τον ερευνητή. Βλ. Παπάνης (2011: 152-172).

⁴⁵Έρευνα με τίτλο: Αυτοεκτίμηση Εφήβων από τους Παπάνη και Τριάντο (2004), η οποία διεξήχθη σε δύο φάσεις: πιλοτική και κυρίως έρευνα σε έφηβους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Επίσης έρευνα των Ε. Παπάνη και Μ. Μανωλάκη που εξέτασε την αυτοεκτίμηση σε σχέση με τη σχολική προσαρμογή κακοποιημένων- παραμελημένων παιδιών 8-13 ετών.

6,11,22,32,35,41,45,48 προτάσεις. Η μέτρηση στον τομέα της οικογενειακής αυτοεκτίμησης γίνεται από τις προτάσεις με αριθμό 9,14,25,27,31,36,42,46,50. Οι προτάσεις μέτρησης ψεύδους αντιστοιχούν στους αριθμούς 17,24,29,33,38. Από τις 45 θέσεις-προτάσεις της κλίμακας οι 19 είναι θετικές και οι 26 αρνητικές, με τυχαία σειρά στο έντυπο που δίνεται. Οι επιλογές των απαντήσεων αποτυπώνονται σε εξάβαθμη κλίμακα («Διαφωνώ απόλυτα», « Διαφωνώ», «Διαφωνώ εν μέρει», «Συμφωνώ εν μέρει», « Συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα»). Οι επιλογές αυτές βαθμολογούνται αντίστοιχα από το 1 έως το 6 για τις θετικές προτάσεις και αντίστροφα για τις αρνητικές. Ο κάθε προαναφερόμενος τομέας βαθμολογείται συνολικά, από το άθροισμα της βαθμολογίας των απαντήσεων. Από το άθροισμα των επιδόσεων κάθε τομέα, προκύπτει η βαθμολόγηση της συνολικής αυτοεκτίμησης του ατόμου.

Οι κλίμακες ιεράρχησης είναι πολύ χρήσιμοι μηχανισμοί για τον ερευνητή, κυρίως στην αποτύπωση συμπεριφορών, αντιλήψεων και απόψεων, καθώς ενσωματώνουν ένα βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007:426). Η συλλογή απαντήσεων με αυτές τις κλίμακες υπερτερεί έναντι των κλιμάκων με διχοτομημένες απαντήσεις, γιατί συγκεντρώνονται πιο ευαίσθητα και συμβατά με τους αποκρινόμενους στοιχεία.

Εκτός από τη συμπλήρωση της Κλίμακας, εφαρμόστηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης⁴⁶ με την τήρηση ημερολογίου από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των συναντήσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 320-321). Η παρατήρηση εστίασε στις εξής παραμέτρους που αφορούν επικοινωνιακές δεξιότητες: συγκέντρωση προσοχής, ανάληψη ευθύνης, ολοκλήρωση δραστηριότητας, ανάληψη πρωτοβουλιών, προθυμία συμμετοχής, διεκδικητικότητα, υποχωρητικότητα, συνεργασία, επίλυση προβλημάτων-συγκρούσεων, μοναχικότητα, συστολή-ντροπή, φόβος-δυσκολία έκφρασης, απογοήτευση από αρνητικά για την εξωτερική εμφάνιση σχόλια, αλλαγή συμπεριφοράς μετά από θετικά ή αρνητικά σχόλια, χρήση του χώρου και των αντικειμένων, δημιουργική επεξεργασία στοιχείων των κειμένων, έκφραση προσώπου, κίνηση σώματος, προφορική και γραπτή έκφραση, κοινωνικές-διαπροσωπικές σχέσεις.

⁴⁶Η συμμετοχική παρατήρηση διαθέτει πλεονεκτήματα έναντι άλλων μεθόδων: 1. Είναι ανώτερη από τα πειράματα και τις επισκοπήσεις, όταν συλλέγονται δεδομένα αναφορικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά. 2. Οι ερευνητές μπορούν να διακρίνουν τη συνεχιζόμενη συμπεριφορά ενόσω αυτή λαμβάνει χώρα και μπορούν να κρατήσουν κατάλληλες σημειώσεις σχετικά με τα προεξέχοντα χαρακτηριστικά της. 3. Οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης πιο στενών και άτυπων σχέσεων με εκείνους που παρατηρούν σε πιο φυσικά περιβάλλοντα. 4. Οι παρατηρήσεις είναι λιγότερο αντιδραστικές από ό,τι είναι σε άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος δόθηκε στα παιδιά σύντομο ερωτηματολόγιο (με ερωτήσεις ανοικτού τύπου) συνολικής αξιολόγησης των παρεμβάσεων και της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε στο μάθημα καθώς και της προσωπικής συμμετοχής και των εφοδίων που κατέκτησαν. Συμπληρωματικά η ερευνήτρια συγκέντρωσε και αξιοποίησε στοιχεία από τις επιδόσεις των μαθητών/τριων στο μάθημα, δηλ. γραπτές εργασίες, βαθμολογία ολιγόλεπτων και ωριαίων δοκιμασιών, επίδοση στις προαγωγικές εξετάσεις.

6.5 Διεξαγωγή έρευνας

Το παρόν ερευνητικό μας σχέδιο δεν περιλαμβάνει πιλοτική έρευνα. Για να δοθεί άδεια υλοποίησης του από τις αρμόδιες αρχές σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας, πριν από την έναρξη των παρεμβάσεων έγινε ενημέρωση της διευθύντριας του σχολείου, των διδασκόντων στο τμήμα, των γονέων και των μαθητών για τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας. Ως πειραματική ομάδα επιλέχθηκε το ένα τμήμα που στο εξής θα ονομάζεται ΒΠ, στο οποίο δίδασκε η ερευνήτρια, και ως ομάδα ελέγχου ένα άλλο τμήμα της Β΄ Γυμνασίου, το οποίο στο εξής θα καλείται ΒΟ, με την ίδια διδάσκουσα. Εξασφαλίστηκε συνεχές δίωρο διδασκαλίας του μαθήματος στο εβδομαδιαίο σχολικό πρόγραμμα για την πειραματική ομάδα.

Προηγήθηκε σχεδιασμός δέκα δίωρων παρεμβάσεων, μέσω της ΔΤΕ στις εξής ενότητες της Λογοτεχνίας της Β΄ Γυμνασίου: Ο άνθρωπος και η Φύση, Ταξιδιωτικά κείμενα, Οικογενειακές σχέσεις, Η αγάπη για τους συνανθρώπους - Οι φιλικοί δεσμοί, Αποδημία - ξενιτιά, Προβλήματα της σύγχρονης ζωής. Η επιλογή των κειμένων επιχειρήθηκε, έτσι ώστε αυτά να έχουν ποικιλία: ως προς τα είδη και τη χρήση του λόγου (διήγημα, παραμύθι, απόσπασμα πεζού, ποίημα), τις ιστορικές περιόδους (παραδοσιακή, σύγχρονη λογοτεχνία), την εθνική προέλευση (ελληνική, ξένη λογοτεχνία), τη δυνατότητα δραματικής αξιοποίησης, το θεματικό περιεχόμενο σε σχέση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων ακολούθησε την εξής δομή για κάθε συνάντηση: α) Εισαγωγή, β) ενεργοποίηση⁴⁷, γ) ανάπτυξη, παρουσίαση, δ) αναστοχασμός- αξιολόγηση. Για κάθε

⁴⁷ Για το σχεδιασμό αυτής της φάσης αξιοποιήθηκαν ασκήσεις συντονισμού, συνοχής, επικοινωνίας της ομάδας. Βλ. Ν. Γκόβας(2001).

παρέμβαση, η οποία λάμβανε χώρα στο πλαίσιο του ημερήσιου σχολικού προγράμματος, προηγείτο η διαμόρφωση του χώρου της τάξης, στην οποία παραμερίζονταν τα θρανία τακτοποιημένα στην άκρη της αίθουσας κι έμεναν στο κέντρο οι καρέκλες σε κυκλική διάταξη. Ανάλογα με τις ανάγκες εφαρμογής των δραματικών τεχνικών, ο χώρος της τάξης χωριζόταν σύμφωνα με τη θεατρική συνθήκη σε σκηνή και θεατές. Μετά τη διαμόρφωση της αίθουσας ακολουθούσε η υλοποίηση των παρεμβάσεων με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας.

Κατά τις παρεμβάσεις η ερευνήτρια συμπλήρωνε ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης. Πριν από την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος των παρεμβάσεων δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες και των δύο τμημάτων η Ελληνική Κλίμακα Μέτρησης Αυτοεκτίμησης για παιδιά την οποία συμπλήρωσαν 22 μαθητές/τριες από κάθε ομάδα. Τέσσερις μαθητές από κάθε ομάδα δεν συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια.

Το ερωτηματολόγιο της κλίμακας συμπληρώθηκε ανώνυμα και ατομικά στη σχολική αίθουσα στη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας, με την ερευνήτρια παρούσα. Αρχικά δόθηκαν γενικές πληροφορίες για το περιεχόμενο της έρευνας, οδηγίες για τη συμπλήρωση των εντύπων και διευκρινίσεις σχετικά με τις ερωτήσεις και τη διαβάθμιση των απαντήσεων. Η ερευνήτρια φρόντισε να αποσαφηνίσει έννοιες όπως το «απόλυτα» και το «εν μέρει» καθώς και να εξηγήσει τη σημασία άγνωστων λέξεων, αν υπήρχαν. Επίσης, διευκρίνισε ότι με την έννοια εαυτός στο ερωτηματολόγιο εννοείται η εμφάνιση και ο χαρακτήρας του ατόμου. Ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν αυθόρμητα χωρίς να βιάζονται ή να χρονοτριβούν παραπάνω. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης η ερευνήτρια χαμηλόφωνα ζητούσε να μάθει αν όλα πάνε καλά και έδινε βοήθεια, όπου της ζητούσαν. Στο τέλος, όταν όλοι ολοκλήρωσαν τη συμπλήρωση των εντύπων, η ερευνήτρια ενδιαφέρθηκε να μάθει τις εντυπώσεις των παιδιών από όλη τη διαδικασία. Ο χρόνος που δόθηκε για τη συμπλήρωση ήταν αρκετός και κανένα άτομο δεν χρειάστηκε περισσότερο. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της κλίμακας μέτρησης αυτοεκτίμησης πριν την παρέμβαση έγινε το Δεκέμβριο του 2016 και η συμπλήρωση μετά την παρέμβαση το Μάιο του 2017.

Επιπλέον, μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολόγησαν γραπτά το σύνολο των παρεμβάσεων απαντώντας σε ένα ερωτηματολόγιο δέκα ερωτήσεων ανοικτού τύπου, το οποίο κατασκεύασε η ερευνήτρια για αυτό το σκοπό.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από όλους τους μαθητές στο σχολείο στη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας.

7. Ευρήματα

7.1 Ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τη συχνότητα και το ποσοστό των εφήβων που ανήκουν στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Παρατηρούμε πως σε κάθε ομάδα υπάρχουν 22 άτομα που αντιπροσωπεύουν το 50% του δείγματος.

ΟΜΑΔΑ

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	22	50,0	50,0	50,0
ΕΛΕΓΧΟΥ	22	50,0	50,0	100,0
Total	44	100,0	100,0	

Πίνακας 1: Περιγραφικά στοιχεία ομάδων

Η ανάλυση του πίνακα 2 αφορά στον έλεγχο αξιοπιστίας (εσωτερικής συνέπειας) με τον στατιστικό δείκτη Cronbach's Alpha για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά. Το συνολικό αποτέλεσμα (.840) είναι πολύ ικανοποιητικό, αφού είναι μεγαλύτερο του .700. Στην τελευταία στήλη παρατηρούμε τις τιμές του συντελεστή Cronbach αν διαγράψουμε μία υπό-ερώτηση, οι οποίες δεν αυξάνονται ή αυξάνονται ελάχιστα σε σχέση με το αποτέλεσμα που έχουμε. Επομένως, οι μεταβλητές παραμένουν ως έχουν.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,840	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΟΜΑΔΑ	375,2500	2332,285	,081	,875
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ	298,6364	1767,772	,583	,821
ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	296,5227	1410,441	,830	,765
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	305,5455	1735,323	,651	,809
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ_ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ	305,7727	1330,831	,750	,790
ΣΧΟΛΙΚΗ	302,0227	1470,162	,751	,785

Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας με βάση τον δείκτη Cronbach's Alpha

Το επόμενο βήμα αφορά στον έλεγχο ύπαρξης κανονικής κατανομής (πίνακας 3), η οποία πραγματοποιήθηκε με Kolmogorov-Smirnov test και Shapiro-Wilk test. Το μέγεθος του δείγματος είναι $N=44$ και αυτό φαίνεται στην στήλη df. Αφού $N \leq 50$ εστιάζουμε στο Shapiro-Wilk test. Παρατηρούμε ότι η τελευταία στήλη της σημαντικότητας (sig.) έχει τιμές μεγαλύτερες του .05. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι το δείγμα ακολουθεί κανονική κατανομή. (Με τιμές $p > .05$ δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση περί ύπαρξης κανονικής κατανομής). Άρα, μπορούμε στην πορεία να διεξάγουμε παραμετρικά τεστ ελέγχου διαφορών μέσω των όρων, που απαιτούν την ύπαρξη κανονικής κατανομής.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ	,105	44	,200*	,961	44	,139
ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	,080	44	,200*	,971	44	,322
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	,105	44	,200*	,973	44	,395
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ_ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ	,127	44	,074	,967	44	,235
ΣΧΟΛΙΚΗ	,089	44	,200*	,967	44	,241

Πίνακας 3: Έλεγχος κανονικής κατανομής με Kolmogorov-Smirnov test και Shapiro-Wilk test.

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των μεταβλητών, οι οποίες ελέγχθηκαν με το μη παραμετρικό Kendall's tau b test [λόγω ύπαρξης nominal (ποιοτικών ονομαστικών) και ordinal (ποιοτικών τακτικών) μεταβλητών], με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$ (τιμές με **) και $\alpha=5\%$ (τιμές με *). Η πρώτη γραμμή μας δείχνει τη δύναμη συσχέτισης r , ενώ η δεύτερη γραμμή αφορά τα p-values για τη στατιστική σημαντικότητα. Παρακάτω έχουν επισημανθεί οι συσχετίσεις με χαμηλή και υψηλή θετική δύναμη συσχέτισης r ($>.200$) που είναι στατιστικά σημαντικές ($p<.05$) και βρίσκονται στο κάτω τρίγωνο που σχηματίζεται από τη διαγώνιο με $r=1$. Παρατηρούμε την ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα σε μερικές «πριν» μεταβλητές, σε αρκετές «πριν-μετά» μεταβλητές και σε όλες τις «μετά» μεταβλητές. Τέλος, η ψευδο-μεταβλητή «ομάδα» δεν σχετίζεται γραμμικά με καμία από τις υπόλοιπες μεταβλητές.

Πιο αναλυτικά αν ο συντελεστής συσχέτισης είναι από:

-1 έως -0,5 θεωρούμε ότι είναι υψηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης

-0,5 έως -0,2: θεωρούμε ότι είναι χαμηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης

-0,2 έως 0,2: θεωρούμε ότι ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός

0,2 έως 0,5: θεωρούμε ότι είναι χαμηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης

0,5 έως 1: θεωρούμε ότι είναι υψηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης

Correlations

K-endall'stau_b	ΟΜΑΔ Α	ΟΙΚΟΓΕ Ν_Π	ΕΝΔ_Π	ΚΟΙΝΩ Ν_Π	ΕΞ_ΕΜ _Π	ΣΧΟΛ_ Π	ΑΥΤΟΕ ΚΤ_Π	ΟΙΚΟΓΕ Ν_Μ	ΕΝΔΟΠ Ρ_Μ	ΚΟΙΝΩ Ν_Μ	ΕΞ_ΕΜ _Μ	ΣΧΟΛΙΚ Η_Μ	ΑΥΤΟΕ Κ_Μ
ΟΜΑΔΑ CorCoef Sig. (2- tailed)	1,000	,035 ,787	,141 ,269	,193 ,135	,200 ,118	-,011 ,934	,157 ,213	-,012 ,925	,051 ,690	-,040 ,759	,114 ,372	-,108 ,397	,031 ,805
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚ Η_ΠΡΙΝ CorCoef Sig. (2- tailed)	-,035 ,787	1,000	,164 ,130	,157 ,151	,298** ,006	,131 ,230	,366** ,001	,465** ,000	,169 ,118	,066 ,548	,280** ,010	,221* ,041	,258* ,016
ΕΝΔΟΠΡΟΣΩ ΠΙΚΗ_ΠΡΙΝ CorCoef Sig. (2- tailed)	,141 ,269	,164 ,130	1,000	,410** ,000	,510** ,000	,374** ,001	,651** ,000	,483** ,000	,536** ,000	,349** ,001	,435** ,000	,392** ,000	,556** ,000
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ ΠΡΙΝ CorCoef Sig. (2- tailed)	,193 ,135	,157 ,151	,410** ,000	1,000	,358** ,001	,371** ,001	,505** ,000	,235* ,032	,391** ,000	,422** ,000	,306** ,005	,367** ,001	,411** ,000
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ_ CorCoef	,200	,298**	,510**	,358**	1,000	,404**	,715**	,413**	,462**	,154	,619**	,462**	,535**

ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ_ΠΡΙΝ	Sig. (2-tailed)	,118	,006	,000	,001		,000	,000	,000	,000	,157	,000	,000	,000
ΣΧΟΛΙΚΗ_ΠΡΙΝ	CorCoef	-,011	,131	,374**	,371**	,404**	1,000	,574**	,377**	,498**	,338**	,418**	,651**	,587**
	Sig. (2-tailed)	,934	,230	,001	,001	,000		,000	,001	,000	,002	,000	,000	,000
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΠΡΙΝ	CorCoef	,157	,366**	,651**	,505**	,715**	,574**	1,000	,558**	,579**	,315**	,583**	,562**	,688**
	Sig. (2-tailed)	,213	,001	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,003	,000	,000	,000
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ_ΜΕΤΑ	CorCoef	-,012	,465**	,483**	,235*	,413**	,377**	,558**	1,000	,469**	,230*	,410**	,399**	,562**
	Sig. (2-tailed)	,925	,000	,000	,032	,000	,001	,000		,000	,036	,000	,000	,000
ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ_ΜΕΤΑ	CorCoef	,051	,169	,536**	,391**	,462**	,498**	,579**	,469**	1,000	,421**	,519**	,565**	,762**
	Sig. (2-tailed)	,690	,118	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ΜΕΤΑ	CorCoef	-,040	,066	,349**	,422**	,154	,338**	,315**	,230*	,421**	1,000	,215*	,429**	,483**
	Sig. (2-tailed)	,759	,548	,001	,000	,157	,002	,003	,036	,000		,047	,000	,000
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ_ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ_ΜΕΤΑ	CorCoef	,114	,280**	,435**	,306**	,619**	,418**	,583**	,410**	,519**	,215*	1,000	,488**	,646**
	Sig. (2-tailed)	,372	,010	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,047		,000	,000
ΣΧΟΛΙΚΗ_ΜΕΤΑ	CorCoef	-,108	,221*	,392**	,367**	,462**	,651**	,562**	,399**	,565**	,429**	,488**	1,000	,723**
	Sig. (2-tailed)	,397	,041	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΜΕΤΑ	CorCoef	,031	,258*	,556**	,411**	,535**	,587**	,688**	,562**	,762**	,483**	,646**	,723**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,805	,016	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Πίνακας 4: Συσχετίσεις μεταβλητών με Kendall's tau b test.

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις πριν και μετά στην πειραματική ομάδα. Φαίνεται πως μετά την παρέμβαση έχουμε αύξηση των τιμών των επιμέρους μεταβλητών και αύξηση της συνολικής μεταβλητής «αυτοεκτίμηση». Στον πίνακα 6, ο οποίος παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου, βλέπουμε πως υπάρχει αύξηση των τιμών κάποιων μεταβλητών αλλά πολύ σημαντικό είναι ότι υπάρχει μείωση της τιμής της μεταβλητής «κοινωνική» και της συνολικής μεταβλητής «αυτοεκτίμηση». Ανάμεσα στις ομάδες δεν φαίνεται να υπάρχουν μεγάλες διαφορές των τιμών πριν και μετά. Οι μεγαλύτερες τιμές στις τυπικές αποκλίσεις εμφανίζονται στην μεταβλητή που συνδέεται με την εξωτερική εμφάνιση. Αυτά τα στοιχεία αναπαριστώνται γραφικά στα διαγράμματα 1,2,3,4,5 και 6 μετά το πέρας της στατιστικής ανάλυσης.

DescriptiveStatistics

	N	Mean	Std. Deviation
ΟΜΑΔΑ	22	1,00	,000
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ_ΠΡΙΝ	22	38,4091	5,59472
ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ_ΠΡΙΝ	22	38,6818	6,30485
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ΠΡΙΝ	22	34,9091	4,46050
ΕΞΩΤΕΡΙΚ_ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ_ΠΡΙΝ	22	33,4091	6,44877
ΣΧΟΛΙΚΗ_ΠΡΙΝ	22	37,3182	5,66851
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΠΡΙΝ	22	182,7273	17,83571
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ_ΜΕΤΑ	22	39,9545	5,72777
ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ_ΜΕΤΑ	22	40,3182	6,51289
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ΜΕΤΑ	22	35,5455	6,03740
ΕΞΩΤΕΡΙΚ_ΕΜΦΑΝΙΣΗ_ΜΕΤΑ	22	34,5455	6,81544
ΣΧΟΛΙΚΗ_ΜΕΤΑ	22	38,2727	6,00937
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΜΕΤΑ	22	188,6364	24,37123

Πίνακας 5: Μέσοι όροι μεταβλητών πειραματικής ομάδας

	N	Mean	Std. Deviation
ΟΜΑΔΑ	22	2,00	,000
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ_ΠΡΙΝ	22	38,0455	4,67493
ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ_ΠΡΙΝ	22	40,5909	6,83589
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ΠΡΙΝ	22	36,7727	4,50325
ΕΞΩΤΕΡΙΚ_ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ_ΠΡΙΝ	22	37,2273	8,10603
ΣΧΟΛΙΚΗ_ΠΡΙΝ	22	37,2727	6,39331
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΠΡΙΝ	22	189,9091	25,95034
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ_ΜΕΤΑ	22	39,8182	5,89299
ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ_ΜΕΤΑ	22	40,8636	7,10664
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ΜΕΤΑ	22	35,1818	6,30673
ΕΞΩΤΕΡΙΚ_ΕΜΦΑΝΙΣΗ_ΜΕΤΑ	22	36,7727	8,56867
ΣΧΟΛΙΚΗ_ΜΕΤΑ	22	36,5909	8,00987
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ_ΜΕΤΑ	22	189,2273	31,10341

Πίνακας 6: Μέσοι όροι μεταβλητών ομάδας ελέγχου

Στη συνέχεια, στον πίνακα 7 διεξάγουμε έλεγχο ισότητας διασπορών (Levene's test for equality of variances). Στη στήλη σημαντικότητας (sig.) υπάρχουν τιμές $p > .05$, επομένως μπορούμε να υποθέσουμε ίσες διασπορές των μεταβλητών. Έπειτα, σύμφωνα με το t-test για ισότητα των μέσων όρων παρατηρούμε πως οι τιμές είναι μεγαλύτερες του .05 (στήλη: sig. (2-tailed), πρώτη γραμμή) για κάθε μεταβλητή. Αυτό σημαίνει πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου για κάθε επιμέρους μεταβλητή (αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης H_0 περί ύπαρξης ομοιογένειας).

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚ Η_ΠΡΙΝ	Equal variances assumed	,626	,433	,234	42	,816	,36364	1,55440
	Equal variances not assumed			,234	40,714	,816	,36364	1,55440
ΕΝΔΟΠΡΟΣΩ ΠΙΚΗ_ΠΡΙΝ	Equal var.	,051	,823	-,963	42	,341	-1,90909	1,98266
	Equal variances not assumed			-,963	41,728	,341	-1,90909	1,98266
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ ΠΡΙΝ	Equal variances assumed	,247	,622	-1,379	42	,175	-1,86364	1,35135
	Equal variances not assumed			-1,379	41,996	,175	-1,86364	1,35135

ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ_ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ_ ΠΡΙΝ	Equal variances assumed	1,350	,252	-1,729	42	,091	-3,81818	2,20840
	Equal variances not assumed			-1,729	39,979	,092	-3,81818	2,20840
ΣΧΟΛΙΚΗ_ΠΡΙ Ν	Equal variances assumed	,430	,515	,025	42	,980	,04545	1,82167
	Equal variances not assumed			,025	41,406	,980	,04545	1,82167
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗ ΣΗ_ΠΡΙΝ	Equal variances assumed	2,236	,142	-1,070	42	0,291	-7,18182	6,71339
	Equal variances not assumed			-1,070	37,221	0,292	-7,18182	6,71339
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚ Η_META	Equal variances not assumed	,031	,861	,078	42	,938	,13636	1,75207
	Equal variances not assumed			,078	41,966	,938	,13636	1,75207
ΕΝΔΟΠΡΟΣΩ ΠΙΚΗ_META	Equal variances assumed	,570	,454	-,265	42	,792	-,54545	2,05517
	Equal variances not assumed			-,265	41,684	,792	-,54545	2,05517
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ META	Equal variances assumed	,213	,647	,195	42	,846	,36364	1,86139
	Equal variances not assumed			,195	41,920	,846	,36364	1,86139
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ_ ΕΜΦΑΝΙΣΗ_ META	Equal variances assumed	1,122	,296	-,954	42	,345	-2,22727	2,33425
	Equal variances not assumed			-,954	39,976	,346	-2,22727	2,33425
ΣΧΟΛΙΚΗ_ME	Equal variances assumed	2,860	,098	,788	42	,435	1,68182	2,13489

TA	Equal variances not assumed			,788	38,953	,436	1,68182	2,13489
AYTOKETIME	Equal variances assumed	1,814	,185	-,070	42	,944	-,59091	8,42447
HΣH_METAE	Equal variances not assumed			-,070	39,727	,944	-,59091	8,42447

Πίνακας 7: Έλεγχος ισότητας διασπορών με Levene's test και t-test ελέγχου διαφορών μέσω των όρων ανάμεσα στις δύο ομάδες

Την ίδια διαδικασία θα ακολουθήσουμε για κάθε μία ομάδα ξεχωριστά. Στον πίνακα 8 παρατηρούμε στατιστικά μη σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα για κάθε μεταβλητή.

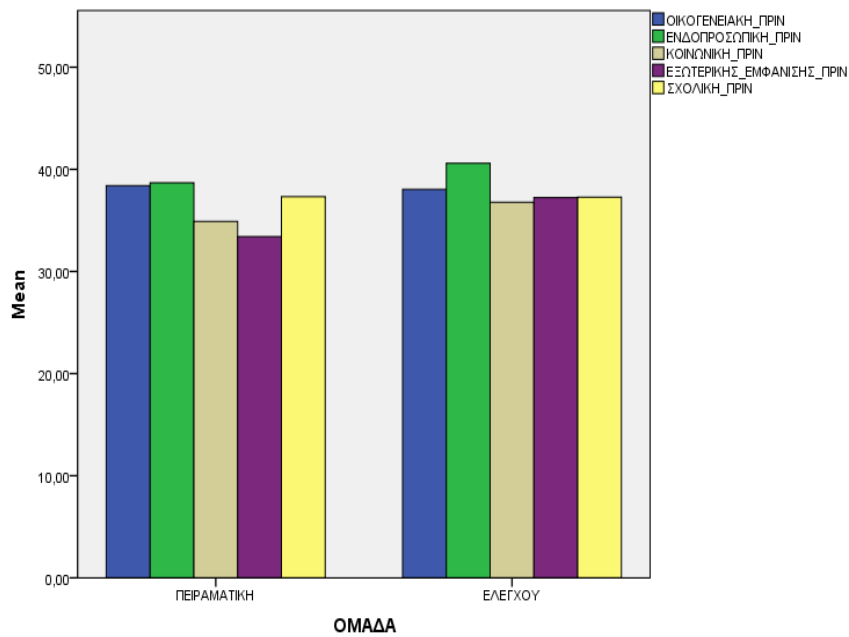
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ	Equal variances assumed	1,428	,239	-,105	42	,275	-,177273	1,60372
	Equal variances not assumed			-,105	39,933	,276	-,177273	1,60372
ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	Equal variances assumed	,168	,684	-,130	42	,897	-,27273	2,10231
	Equal variances not assumed			-,130	41,937	,897	-,27273	2,10231
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	Equal variances assumed	1,503	,227	,963	42	,341	1,59091	1,65219
	Equal variances not assumed			,963	37,996	,342	1,59091	1,65219
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ_ΕΜΦΑΝΙΣΗ	Equal variances assumed	,155	,696	,181	42	,857	,45455	2,51477
	Equal variances not assumed			,181	41,871	,857	,45455	2,51477
ΣΧΟΛΙΚΗ	Equal variances assumed	2,141	,151	,312	42	,757	,68182	2,18499
	Equal variances not assumed			,312	40,033	,757	,68182	2,18499
ΣΥΝ_ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	Equal variances assumed	1,036	,315	-,918	42	,364	-5,90909	6,43876
	Equal variances not assumed			-,918	38,480	,364	-5,90909	6,43876

Πίνακας 8: Έλεγχος ισότητας διασπορών με Levene's test και t-test ελέγχου διαφορών μέσω των όρων πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.

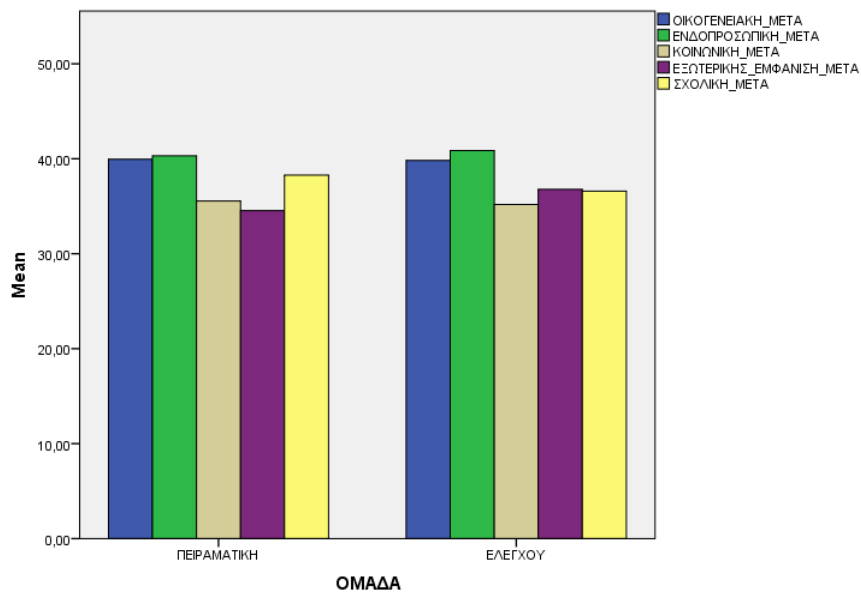
Ομοίως, ο πίνακας 9 εμφανίζει στατιστικά μη σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε μεταβλητή στην ομάδα ελέγχου.

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ	,039	,845	-,905	42	,370	-1,54545	1,70705
AKH			-,905	41,977	,370	-1,54545	1,70705
ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	,018	,894	-,847	42	,402	-1,63636	1,93260
ΩΠΙΚΗ			-,847	41,956	,402	-1,63636	1,93260
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	,971	,330	-,398	42	,693	-,63636	1,60037
			-,398	38,663	,693	-,63636	1,60037
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ	,463	,500	-,568	42	,573	-1,13636	2,00042
Σ_ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ			-,568	41,872	,573	-1,13636	2,00042
ΣΧΟΛΙΚΗ	,323	,573	-,542	42	,591	-,95455	1,76126
			-,542	41,858	,591	-,95455	1,76126
ΣΥΝ_ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	,933	,340	-,079	42	,937	-,68182	8,63619
			-,079	40,694	,937	-,68182	8,63619

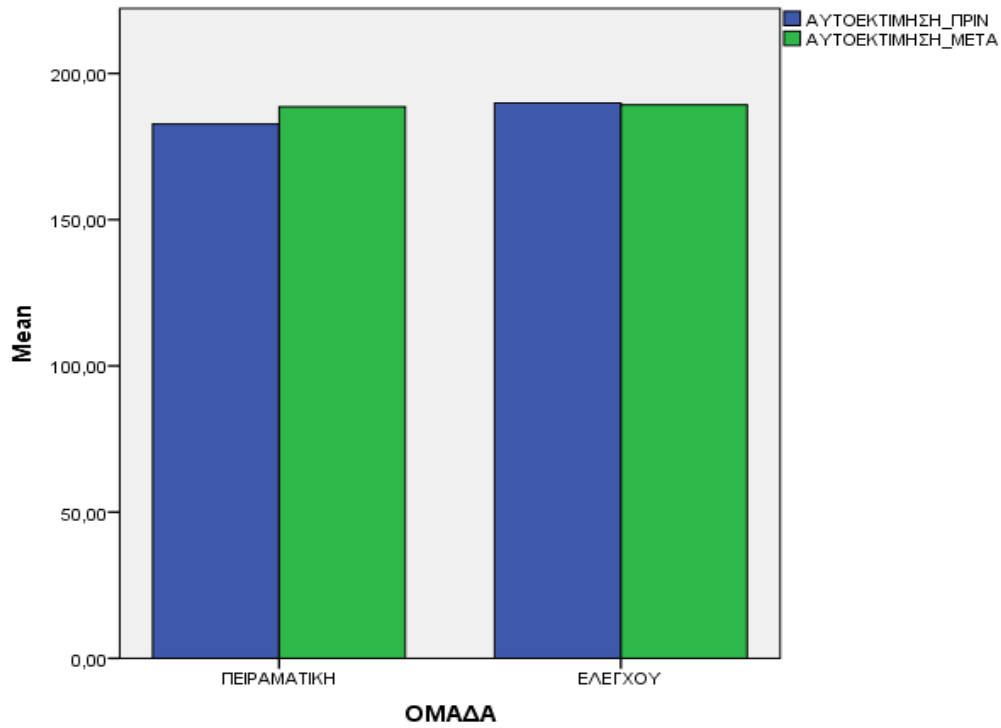
Πίνακας 9: Έλεγχος ισότητας διασπορών με Levene's test και t-test ελέγχου διαφορών μέσω των όρων πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου



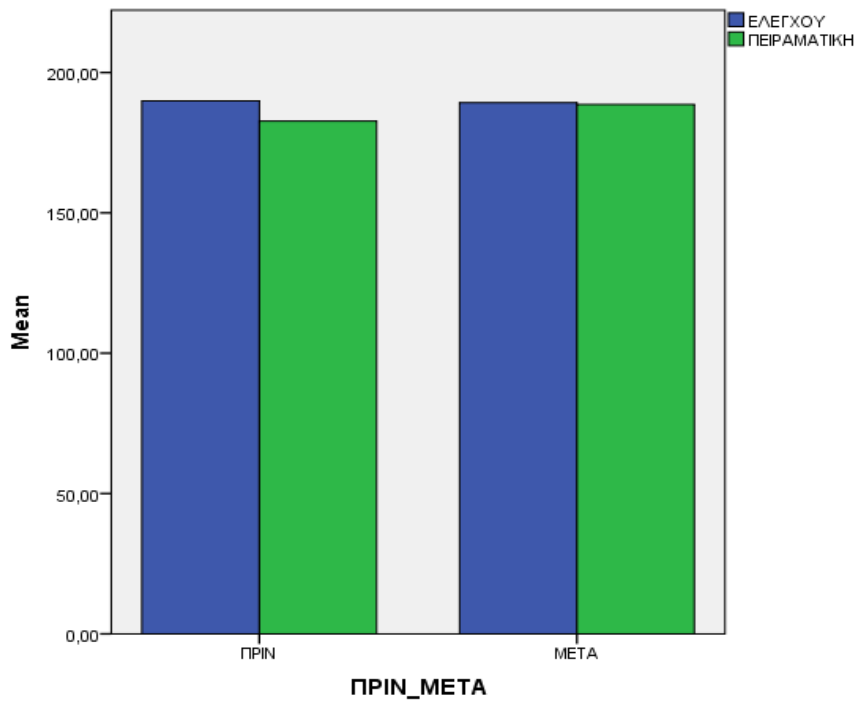
Διάγραμμα 1: Μέσοι όροι μεταβλητών ανά ομάδα πριν



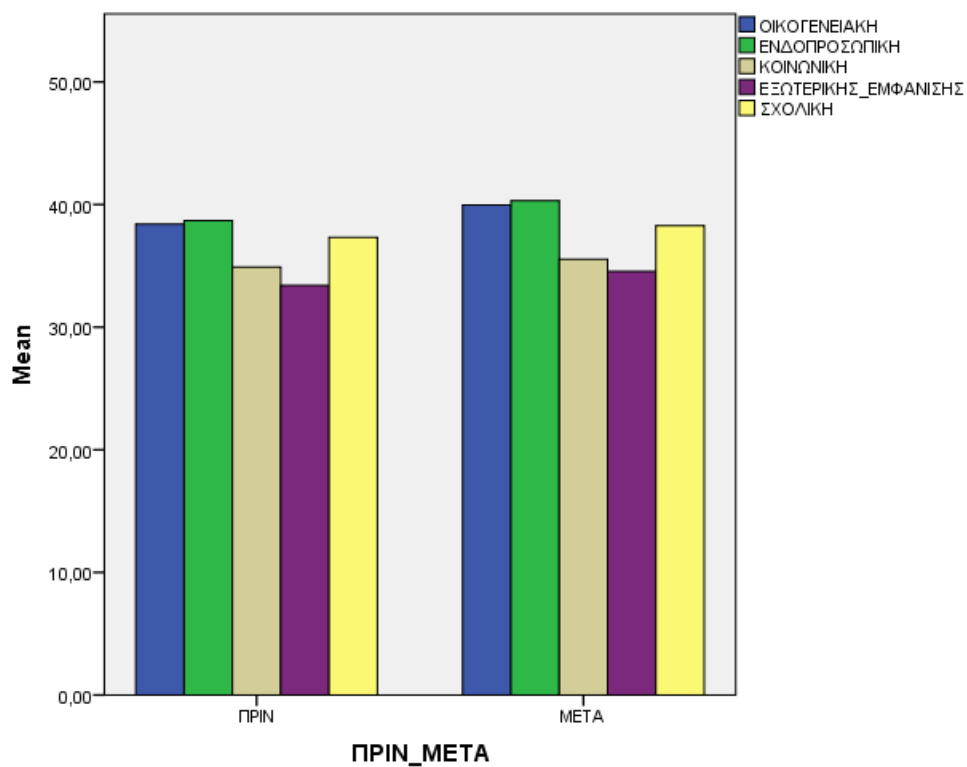
Διάγραμμα 2: Μέσοι όροι μεταβλητών ανά ομάδα μετά



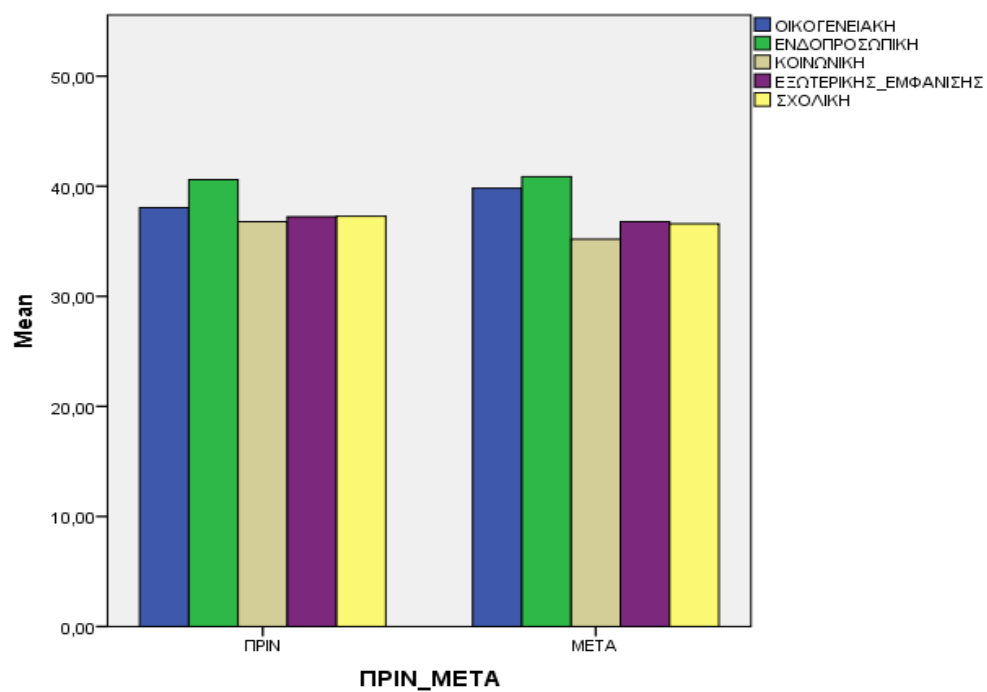
Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι συνολικής αυτοεκτίμησης ανά ομάδα πριν και μετά



Διάγραμμα 4: Μέσοι όροι συνολικής αυτοεκτίμησης πριν/μετά των δύο ομάδων



Διάγραμμα 5: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά πειραματικής ομάδας



Διάγραμμα 6: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά ομάδας ελέγχου

7.2 Συσχετισμός ευρημάτων-ερμηνεία

Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια έγιναν αντικείμενο στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης με το πρόγραμμα IBM SPSS 23. Στη συνέχεια έγινε σύγκριση των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Ακολούθησε επεξεργασία και αξιολόγηση των στοιχείων που προέκυψαν από το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης και το τελικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των παρεμβάσεων από τους/ μαθητές/τριες. Τέλος, συσχετίστηκαν όλα τα επιμέρους ευρήματα που προέκυψαν από τη χρήση των διαφορετικών ερευνητικών μέσων.

Από την επεξεργασία και την ανάλυση των ποσοτικών στοιχείων παρατηρείται διαφοροποίηση στα αποτελέσματα των μετρήσεων με την κλίμακα αξιολόγησης αυτοεκτίμησης πριν και μετά τις παρεμβάσεις και μεταξύ των αποτελεσμάτων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου. Η αυτοεκτίμηση αυξάνεται περισσότερο μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Οι μεταξύ τους διαφορές όμως, δεν αποβαίνουν στατιστικά σημαντικές. Οι μεταβολές στις τιμές που διαπιστώνονται στην πειραματική ομάδα μετά το πέρας του προγράμματος, παρότι είναι υψηλότερες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Επίσης, στην πειραματική ομάδα σημειώνεται μεγαλύτερη άνοδος των τιμών μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων στις εξής μεταβλητές: i. ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση, ii. αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης, iii. σχολική αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται μείωση στις τιμές της κοινωνικής και σχολικής αυτοεκτίμησης καθώς και της αυτοεκτίμησης εξωτερικής εμφάνισης.

Από την επεξεργασία των ποιοτικών στοιχείων συμμετοχικής παρατήρησης που καταγράφηκαν στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, προκύπτει βελτίωση της προφορικής έκφρασης, της κίνησης, της δημιουργίας φιλικών δεσμών, της συγκέντρωσης της προσοχής και ιδιαίτερα σε παιδιά που παρουσίαζαν δυσκολίες σε αυτούς τους τομείς. Οι μαθητές πρόθυμα διαμορφώνουν κάθε φορά την αίθουσα για τις ανάγκες των παρεμβάσεων, με μεγαλύτερη άνεση υποδύονται ρόλους και δηλώνουν ευχαριστημένοι και ανυπομονούν για την επόμενη συνάντηση. Κατανοούν και επεξεργάζονται δημιουργικά τα κείμενα, όπως φαίνεται από τα γραπτά τεκμήρια παραγωγής λόγου στο πλαίσιο των ομάδων εργασίας αλλά και από τα δρώμενα που συνέθεσαν και παρουσίασαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι παιδιά που δυσκολεύονταν στην αρχή να

εκφραστούν εντός και εκτός ρόλου και ήταν ντροπαλά, εξοικειώθηκαν με τις τεχνικές και κατάφεραν στη συνέχεια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις. Αποδεσμεύτηκαν από δισταγμούς που είχαν να κάνουν με την κίνηση, τις χειρονομίες και γενικά τις δεξιότητες θεατρικής αναπαράστασης κατακτώντας μεγαλύτερη ελευθερία και εκφραστικότητα σε ατομικό επίπεδο.

Μετά τις τέσσερις πρώτες παρεμβάσεις οι περισσότεροι συμμετέχοντες άρχισαν να δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες. Κάποιοι μαθητές που αρχικά είχαν μια κοροϊδευτική και απαξιωτική στάση για τις δραστηριότητες, εγκατέλειψαν σιγά-σιγά αυτή τη συμπεριφορά, εκδήλωσαν ενδιαφέρον και ενεπλάκησαν στα τεκταινόμενα. Ιδιαίτερα εντυπωσιακή ήταν η βελτίωση στην ομαδική συνεργασία. Σοβαρά προβλήματα παρουσιάστηκαν σε ομάδες με τυχαία σύνθεση, όπου εκδηλώθηκαν δυσκολίες αποδοχής, συνύπαρξης και συγκρούσεις λόγω της επαναλαμβανόμενης αρνητικής συμπεριφοράς ορισμένων ατόμων αλλά και της αδιαφορίας κάποιων. Καθώς οι διεργασίες συντονισμού και συγκρότησης ομάδας εξελίσσονταν λύθηκαν αποτελεσματικά οι συγκρούσεις και επιτεύχθηκε η κατανόηση και αποδοχή της ιδιαιτερότητας του καθένα με εμφανή αποτελέσματα στην προετοιμασία και εκτέλεση διαφορετικών δραστηριοτήτων.

Μαθητές και μαθήτριες με υψηλές σχολικές επιδόσεις που συνήθως έκαναν και παρέα μεταξύ τους συνεργάστηκαν με άτομα με χαμηλή σχολική επίδοση με τα οποία δεν είχαν στενότερη διαπροσωπική σχέση. Πολλές φορές δήλωσαν την έκπληξη και την ικανοποίησή τους για όσα ανακάλυψαν για την προσωπικότητα των συμμαθητών/τριών και τη σύσφιξη των σχέσεων τους με αφορμή τις ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες που υλοποίησαν.

Οι μαθητές /τριες με χαμηλή επίδοση και προβλήματα προσαρμογής αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος έχοντας να συναγωνιστούν με όσους ανταποκρίνονται αποτελεσματικά. Στο πλαίσιο των παρεμβάσεων ενισχύθηκαν σε ένα μη ανταγωνιστικό πλαίσιο, ώστε να μπορέσουν να επιδείξουν ικανότητες και δεξιότητες που διέθεταν αλλά δεν ενεργοποιούσαν. Η χρήση της φαντασίας, η ευρηματικότητα, η ευχέρεια στην κινητική, σωματική και γενικότερα εξωλεκτική έκφραση αναπλήρωνε άλλες δυσκολίες, για παράδειγμα στην οργάνωση των δραστηριοτήτων της ομάδας, στη συγκέντρωση της προσοχής, στην ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου.

Εξετάζοντας τις δηλώσεις των μαθητών/τριών από τη φάση του αναστοχασμού στο τέλος κάθε συνάντησης παρατηρούμε ότι αυξάνονται οι θετικές δηλώσεις σε σχέση με τη συμπεριφορά των ατόμων που απασχόλησαν αρνητικά την ομάδα και μειώνεται η ένταση των αρνητικών σχολίων, ενώ προβάλλεται η χαρά για την ανάπτυξη της ομαδικής συνεργασίας. Οι μαθητές/τριες υποστηρίζουν ότι με την πάροδο του χρόνου πέτυχαν μεγαλύτερη κατανόηση των προσωπικών δυσκολιών και περισσότερη κατανόηση του άλλου. Επιπλέον δηλώνουν ότι νιώθουν πιο όμορφα με το σώμα και τον εαυτό τους⁴⁸ και ότι γνωρίζουν καινούριους φίλους.

Η επεξεργασία των στοιχείων από το τελικό ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του συνόλου των παρεμβάσεων από τους συμμετέχοντες έδειξε ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων αποδοχής, συμπάθειας, ενδιαφέροντος, χαράς, διασκέδασης. Χαρακτηριστικά ένας μαθητής σημειώνει: *«όταν γίνεται ομαδική δουλειά μου ανοίγει η καρδιά, δηλ. σε μια ολόκληρη εβδομάδα νιώθω να βυθίζομαι και ξαφνικά στην ομάδα βλέπω ένα παιδί να με τραβάει προς τα έξω και έτσι ξεχνώ τα πάντα και νιώθω ευτυχισμένος»*. Τα περισσότερα άτομα συμφωνούν ότι η ομαδική συνεργασία και η χρήση των δραματικών τεχνικών τα βοήθησε να κατανοήσουν περισσότερο τα κείμενα, πεζά και ποιητικά, καθώς και τη σημασία της Λογοτεχνίας ως μάθημα, να γνωρίσουν καλύτερα του συμμαθητές τους να και να γίνουν τα ίδια πιο κοινωνικά και συνεργάσιμα.

Στο θέμα της κατανόησης δεν περιορίζονται μόνο στο γνωστικό αντικείμενο αλλά μιλούν και για κατανόηση του κόσμου και των σύγχρονων ανθρώπινων προβλημάτων, όπως η φτώχεια, η μοναξιά, η προσφυγιά. Επίσης, αναφέρουν βελτίωση στην κατανόηση του εαυτού, στην αντιμετώπιση φόβων και στην απόκτηση θάρρους, στην προφορική έκφραση, στην αναγνώριση και εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους, στη σύναψη φιλικών σχέσεων. Μαθήτρια χαρακτηριστικά γράφει ότι κατάλαβε *«την αξία της ομάδας, τις υποχρεώσεις που έχει το μέλος μιας ομάδας και ότι με τη συμμετοχή της μεγάλωσε η πίστη στον εαυτό της και στους άλλους»*. Άλλος μαθητής υποστηρίζει *«ότι έχει ανανεωθεί ο εαυτός του και έχω γίνει πιο ευγενικός, με σεβασμό στους συμμαθητές μου και στους*

⁴⁸Κατά τη διάρκεια της εφηβείας και με αφετηρία τις σωματικές αλλαγές, η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και οι μεταβολές της αυτοεκτίμησης περνούν από πολλά στάδια αναδόμησης. Αργότερα (προς το τέλος της εφηβείας) θα έχουν ήδη διαμορφώσει μια νέα σταθερότερη αίσθηση της αξίας και του εαυτού τους. Ο τομέας της εξωτερικής εμφάνισης είναι ο πρώτος – χρονικά – που θα υποστεί τις πολλές και δραματικές αλλαγές. Ο τρόπος που θα βιώσουν τις αλλαγές αυτές οι έφηβοι, ιδίως στο πρώτο στάδιο, προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό και το βαθμό και την ποιότητα της αυτοεκτίμησης. Σημαντικότερος, γι' αυτούς, είναι, όχι μόνο πώς βιώνουν τις αλλαγές του σώματός τους, αλλά κυρίως πώς νομίζουν ότι οι «γενικευμένοι άλλοι» αποδέχονται τις αλλαγές αυτές. Βλ. Παπάνης, & Τριάντος (2004).

ανθρώπους γύρω μου». Αρκετοί δέχονται ότι στις θεατρικές δραστηριότητες είχαν την ευκαιρία να δείξουν τις ικανότητές τους στους άλλους και αυτό τους έδωσε ευχαρίστηση και σιγουριά. Το μάθημα μετατράπηκε κατά τα λεγόμενά τους σε μια ευχάριστη εμπειρία με την οποία αναπτύχθηκε η φαντασία και η δημιουργικότητά τους.

Μετά το τέλος της ερευνητικής παρέμβασης η ερευνήτρια συζήτησε με τους υπόλοιπους διδάσκοντες στο τμήμα της πειραματικής ομάδας. Από τη συζήτηση προέκυψε ότι και οι υπόλοιποι/ες καθηγητές/τριες παρατήρησαν βελτίωση της συμπεριφοράς σε ορισμένα παιδιά που παρουσίαζαν δυσκολίες στην έκφραση και ήταν συννεσταλμένα. Επίσης, διαπίστωσαν μεγαλύτερη συνοχή και διάθεση συνεργασίας στο τμήμα. Τέλος, από τη συγκριτική εξέταση των επιδόσεων μεταξύ των διαγωνισμάτων και των γραπτών ασκήσεων στο μάθημα από τη διδάσκουσα, βεβαιώθηκε η άνοδος των επιδόσεων στο μάθημα της λογοτεχνίας, ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτη σε μαθητές που κινούνταν στα όρια της βαθμολογικής βάσης (10) και η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών με χαμηλή και μέτρια επίδοση στις γραπτές εργασίες.

Επιπρόσθετα πρέπει να επισημανθεί ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των παρεμβάσεων επέτρεψε στην εμπνευστή να εξετάσει αναστοχαστικά και δημιουργικά το ρόλο της ως διδάσκουσα, αποκομίζοντας σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας. Η ίδια είχε τη δυνατότητα να γνωρίσει περισσότερο τους μαθητές και τις μαθήτριά της, να ανακαλύψει κρυμμένες πτυχές της προσωπικότητάς τους και να διερευνήσει δημιουργικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Από τη διαδικασία των παρεμβάσεων συνέλεξε στοιχεία που αφορούν και τη δική της αυτοεικόνα και αυτοαξιολόγηση ως εκπαιδευτικού. Εκ των πραγμάτων της δόθηκε η δυνατότητα να διαχειριστεί με πιο ευέλικτο και αποτελεσματικό τρόπο τις σχέσεις και τα προβλήματα στην τάξη και να υπερβεί προσωπικές δυσκολίες. Ταυτόχρονα, παρά τον κόπο που κατέβαλε στο πλαίσιο της έρευνας, βίωσε τη χαρά της δημιουργίας, η οποία είναι απαραίτητη ανατροφοδότηση για τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Από την έκθεση των παραπάνω ποιοτικών ευρημάτων είμαστε σε θέση να διαπιστώσουμε τη θετική επίδραση του προγράμματος των παρεμβάσεων μέσω της ΔΤΕ στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και μαθητριών που έλαβαν μέρος ως πειραματική ομάδα στην έρευνα. Ειδικότερα, επισημάνσαμε μια σειρά από θετικές αλλαγές σε γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται οργανικά με την ανάπτυξη της συνολικής αυτοεκτίμησης και τους επιμέρους παράγοντες που την

επηρεάζουν. Είναι φανερό ότι σε μεγάλο βαθμό ενισχύθηκε η αυτοαντίληψη και αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων μαθητών/τριών μέσα από τη δόμηση ενός σταθερού οριοθετημένου ομαδικού πλαισίου εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με συνέχεια και συνέπεια. Σε αυτό το πλαίσιο κάθε άτομο είχε την ευκαιρία να αποκαταστήσει και να αναβαθμίσει τις σχέσεις του με τους «σημαντικούς άλλους» της σχολικής τάξης. Οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν και οι δραστηριότητες που έλαβαν χώρα άσκησαν θετική επίδραση στη βελτίωση της αυτογνωσίας, της αυτοαποτελεσματικότητας και των παραδοχών που αφορούν την αυτοαξία. Η διερευνητική διεργασία των παρεμβάσεων έδωσε ποικίλες δυνατότητες αυτοανακάλυψης και επιβεβαίωσης των επιτυχιών κάθε μέλους της ομάδας.

Συγκρίνοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα της έρευνας, παρατηρούμε ότι τα ποσοτικά ευρήματα δεν υποστηρίζουν με στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μέτρηση της αυτοεκτίμησης τις μεταβολές που σημειώνονται από τη συμμετοχική παρατήρηση. Η στατιστική σημαντικότητα των διαφορών σε μια έρευνα- δράσης δεν αποτελεί από μόνη της κριτήριο για να απορρίψουμε την αρχική μας ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία αναμένουμε θετική επίδραση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μέσω των παρεμβάσεων με χρήση των τεχνικών της ΔΤΕ στο μάθημα της Λογοτεχνίας σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου.

Επιπρόσθετα, χρειάζεται να λάβουμε υπόψη μας τα εξής: α) Η μέτρηση της αυτοεκτίμησης στην εφηβεία είναι επισφαλής, καθώς υπεισέρχονται ψυχολογικοί παράγοντες που δεν είναι πάντα προβλέψιμοι και συχνές μεταπτώσεις στη διάθεση του εφήβου.⁴⁹ β) Η χρονική διάρκεια της έρευνάς μας είναι μικρή και το χρονικό διάστημα των παρεμβάσεων δεν αρκεί, ώστε να προκληθούν εντυπωσιακές αλλαγές στην αυτοεκτίμηση, η οποία ακολουθεί πτωτική τάση στην εφηβεία. γ) Αν θεωρήσουμε την αυτοεκτίμηση ως ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό, είναι δύσκολο να ανιχνευτούν σημαντικές αλλαγές, όταν αυτή εμπλέκεται ως εξαρτημένη μεταβλητή σε ένα

⁴⁹Τα πορίσματα των διάφορων ερευνών συνηγορούν και συγκλίνουν στην ιδέα της σταδιακής διαφοροποίησης της αντίληψης που έχουν για τον εαυτό τους οι έφηβοι. Η διαφοροποίηση αυτή δεν αφορά μόνο το σύνολο της εικόνας που έχουν για τον εαυτό τους, το πώς δηλαδή είναι δομημένη συνολικά και το τι ποιοτικά και ποσοτικά περιλαμβάνεται σ' αυτήν, αλλά αφορά και επιμέρους διαφοροποιήσεις «εσωτερικής» υφής. Η πληρότητα της αυτοεικόνας και κατά συνέπεια το ύψος του βαθμού αυτοεκτίμησης, που αναβλύζει από αυτήν είτε ως συνδιαμορφωτής της αυτοαντίληψης, είτε ως προϊόν της, διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των διαφόρων πτυχών της ζωής και δράσης των εφήβων. Βλ. Παπάνης, & Τριάντος (2004)

πείραμα.⁵⁰δ) η μέτρηση της αυτοεκτίμησης, μια έννοιας πολυδιάστατης και σύνθετης, στην παρούσα έρευνα έγινε με κλίμακα ιεράρχησης, η οποία επιτρέπει την αποτύπωση λεπτών διαφοροποιήσεων εν αντιθέσει με τις κλίμακες διχοτομημένων απαντήσεων που χρησιμοποιούνται σε άλλες έρευνες.

8. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα μάς οδήγησε στην εξαγωγή ορισμένων χρήσιμων συμπερασμάτων για την αξιοποίηση της ΔΤΕ στη μαθησιακή διαδικασία και τη σχέση της με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Η χρήση της ΔΤΕ ενδείκνυται στο μάθημα της Λογοτεχνίας, το οποίο προσφέρει πλούσιο υλικό για να δομηθούν πρωτότυπα και δημιουργικά σενάρια μαθημάτων. Οι σχεδιασμένες παρεμβάσεις συνέβαλαν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Διαπιστώθηκαν πολλαπλά οφέλη για την εκπαιδευτική διαδικασία αναφορικά με το κλίμα, τις σχέσεις μέσα στην τάξη, την κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, τη συμμετοχή των μαθητών, την καλλιέργεια φαντασίας, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Αναδείχθηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού – εμψυχωτή ως σημαντικός τόσο για την υλοποίηση παρεμβάσεων με χρήση ΔΤΕ, όσο και για την εφαρμογή και αξιολόγηση παραμέτρων που σχετίζονται με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ενδυνάμωσης των μαθητών.

9. Περιορισμοί της έρευνας - Δυσκολίες

Στην παρούσα έρευνα επισημαίνονται ορισμένοι περιορισμοί. Κατ' αρχάς το μέγεθος του δείγματος είναι μικρό και δεν επιτρέπει γενίκευση των συμπερασμάτων. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια ήταν συγχρόνως και διδάσκουσα του μαθήματος και το γεγονός ότι δεν υπήρχε δεύτερος παρατηρητής πιθανόν επηρεάζει το εύρος και την ποιότητα της συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Το γεγονός ότι η διδάσκουσα ήταν η ίδια και στην ομάδα ελέγχου, πιθανόν να επηρεάζει έμμεσα με τη διδακτική μεθοδολογία που ακολούθησε και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχέσεων τα ευρήματα σε αυτήν. Η αδυναμία επανάληψης της έρευνας από άλλον ερευνητή για την επιβεβαίωση των

⁵⁰ Θεραπευτές και σύμβουλοι δυσκολεύονται να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση των πελατών τους μετά από χρόνια συστηματικών παρεμβάσεων. Βλ. Blascovich, & Tomaka (1991:117).

αποτελεσμάτων και η απουσία πιλοτικής έρευνας αποτελούν πρόσθετους περιορισμούς. Επιπλέον, ανεξάρτητοι παράγοντες που αφορούσαν τη λειτουργία του σχολείου επηρέασαν κάποιες φορές την υλοποίηση των παρεμβάσεων (π.χ. έκτακτες ενημερώσεις, προγραμματισμός εκδρομών, διαγωνισμάτων).

10. Επίλογος-Προτάσεις

Ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση του συνόλου της έρευνας μάς επιτρέπει τη διατύπωση ορισμένων προτάσεων. Ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων με τη συμβολή της ΔΤΕ που θα ενισχύει τη συνολική αυτοεκτίμηση χρειάζεται να έχει μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και να επεκτείνεται και στην επόμενη τάξη. Είναι αναγκαίο να επεκταθεί η έρευνα για την αυτοεκτίμηση και στις υπόλοιπες τάξεις του Γυμνασίου, ώστε να έχουμε πληρέστερη εικόνα για αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Σκόπιμη είναι η διερεύνηση της συμβολής της ΔΤΕ στην ενδυνάμωση των εφήβων μαθητών/τριών και στη διαχείριση προβλημάτων που αφορούν το αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας στην ελληνική πραγματικότητα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει για την έρευνα η επίδραση της ΔΤΕ στις επιμέρους παραμέτρους της αυτοεκτίμησης, την κοινωνική, τη σχολική και την αυτοεκτίμηση της εξωτερικής εμφάνισης στην εφηβική ηλικία. Επίσης, χρειάζεται διερεύνηση η επίδραση της χρήσης των δραματικών τεχνικών στους εφήβους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Κρίνεται ωφέλιμη η εισαγωγή των τεχνικών της ΔΤΕ και η διεύρυνση της χρήσης τους στο μάθημα της Λογοτεχνίας, αφού οι τεχνικές της εξυπηρετούν με το πιο ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο τους σκοπούς του μαθήματος, όπως δηλώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Θετικά αποτελέσματα θα έχει η αξιοποίηση της ΔΤΕ και στα υπόλοιπα γλωσσικά μαθήματα. Διαφωτιστική θα ήταν η διεξαγωγή έρευνας για τη χρήση της ΔΤΕ και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να εμπλουτιστεί η διδακτική πρακτική στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Τέλος, με δεδομένα τα ευεργετικά αποτελέσματα της ΔΤΕ στη μαθησιακή διαδικασία και την έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών στο αντικείμενο προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χρήση των τεχνικών της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (2006). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2007). *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων 2002-2004*. Δράση 2.5. Δημιουργία «εναλλακτικού» εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ και Β΄ Γυμνασίου. Ανακτήθηκε από:
http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=322&bitstream=322_01#page/1/mode/1up
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Al-Yamani, H. (2003). Θέατρο και προσωπική ανάπτυξη στην εκπαίδευση δασκάλων στην Παλαιστίνη. Στο Νίκος Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες* (σσ. 307-308). Πρακτικά 3ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Μεταίχμιο.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Αρχοντάκη Ζ., & Φιλίππου Δ. (2003) *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Antonelli, L., Bilocca, S., Borg, D., Borg, S., Boxall, M., Briffa, L., Debono, C., Falzon, R., Farrugia, V., Gatt, L., Formosa, M., Mifsud, D., Mizzi, K., Scurfield, L., Scurfield, M., & LeeVella, G.L. (2014). Drama, performance ethnography, and self-esteem: Listening to youngsters with dyslexia and their parents. *Sage Open*, 4, 1-15.
- Βυγκότσκι, Λ. (2008). *Σκέψη και γλώσσα*. (μτφρ. Ρόδη Αντζελίνα). Αθήνα: Γνώση.

- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115-160). New York: Academic Press.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς* (μτφρ. Μαρία Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem*. Los Angeles: Nash Publishing.
- Branden, N. (1997). *The six pillars of self-esteem: The definitive work on self-esteem by the leading pioneer in the field*. New York: Bantam Books.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης* (μτφρ. Α. Βουγιούκα). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Byerly, S. L. (1994). *Generating greater learning gains through dramatization in the classroom*. Eric Digest: ED 372 426. Ανακτήθηκε από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372426.pdf>
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Cohen, E, M. (1995). *Working on a new play: a play development handbook for actors, directors, designers & playwrights*. New York: Limelight Editions.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons (revised edn 1922).
- Courtney, R. (1989). *Play, drama and thought: The intellectual background to dramatic education*. (4th ed.). Toronto: Simon & Pierre.
- Courtney, R. (1990). *Drama and intelligence: A cognitive theory*. Montreal: McGill-Queens University Press.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (2002). Ανακτήθηκε από:

http://www.pischools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasio_u.pdf

Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self – understanding in childhood and adolescence*. Cambridge London: University Press.

Deci, E., & Ryan, R. M.(1995).Human autonomy: The basis of true self-esteem. In M.H. Kernis(Ed.), *Efficacy agency and self-esteem*(pp.31-49).New York: Plenum Press.

Devlin, M. (2013). To play or not to play: Using drama as an effective pedagogical tool to teach literature. *Senior Honors Theses*. Paper 367. Eastern Michigan University, Honors College. Ανακτήθηκε από:<http://commons.emich.edu/honors/367>.

Fisher, I. (1991). *The pedagogical and psychological meaning of drama in education: possibilities of enhancing a progressive personalization in school*. (Ph.D) Thesis, University of Salzburg.

Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις-παιχνίδια- τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν. (2001). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Πρακτικά 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν. (2003). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες*, Πρακτικά 3ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Μεταίχμιο.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday Anchor.

Goleman,D. (1998).*Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gootman, E. M. (1976). *The relationship between dramatic play and self-concept in middle class kindergarten children*. Ed. D. Dissertation, University of Georgia.

- Greech, N., & Bhavnagri, N. (2002). Teaching elements of story through drama 1st graders child development frameworks. *Journal Childhood Education*, 78(4), 219-224. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.2002.10522184?journalCode=uced2>
- Harter, S., & Johnson, C. (1993). *Changes in self-esteem during the transition to college*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (2012) *Self-perception profile for adolescents - Manual and questionnaires*. Arts, Humanities & Social Sciences, Department of Psychology, University of Denver.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). Drama for learning, Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education (Ed. C. O'Neil). Portsmouth: Heinemann
- Heathcote, D. (2006). Από το αληθές στο αληθοφανές (Συνέντευξη στη Φ. Πετράκου). *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 6, 6-13.
- Hefferon, C. (2000) *Process drama: Its effect on self esteem and inclusion of a primary Fifth Class boys and girls*. Dissertation (M. Ed.), St. Patrick's College, Dublin.
 Ανακτήθηκε από:
<https://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/ColmHefferonsthesis-drama.pdf>
- Hornbrook, D. (1998). *Education and Dramatic Art*. (2th ed.). London: Routledge.
- Iser, W. (1991). *The act of reading*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- James, W. (1902). *The principles of psychology*. New York: Edition Henry and Company.
- Jauss, H. R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα*. (Μτφρ. Μίλτος Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.
- Jindal-Snape, D., Vettrano, E., Lowson, A., & McDuff, W. (2011). Using creative drama to facilitate primary–secondary transition. *Education*, 3–13(4), 383–394.
- Johnson, D., Christie, J. & T. Yawkey (1987). *Play and early childhood development*. Illinois: Scott Foresman.

- Κατσαρίδου (2004). Η διδασκαλία τη παιδικής λογοτεχνίας με τη χρήση της μεθόδου της δραματοποίησης: Μια εναλλακτική πρόταση. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις. Το Θέατρο και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 103-109). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κόκκος, Α. Μέγα, Γ. Ράϊκου, Ν., Γιαννακοπούλου Μ., Δεληγιάννης, Δ., Ζιώζας, Α., Χαδουλίτση, Β., Γώγου, Β., Μπάρλος, Α., & Κουτροβίδης, Π. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Koldas, N. (2001). Μαθαίνοντας να ζούμε μέσα από την καταστροφή. Στο Νίκος Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ. 94-99). Πρακτικά 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Μεταίχμιο.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Kalkan, K., Koc, K., & Epli-Koc, H. (2014). The effects of creative drama in Turkish language teaching on the self-esteem Levels of 7th grade students. *Journal of International Scientific Publications, Educational Alternatives*, 12, 1048-1056.
- Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://docplayer.biz.tr/29038050-The-effects-of-creative-drama-in-Turkish-language-teaching-on-the-self-esteem-levelsof.html>.
- Kempe, A. (1996). *Drama education and special needs*. Cheltenham: Stanley Thomas.
- Kernis, M., & Goldman B. M. (2006). Assessing stability of self-esteem and contingent self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem, issues and answers: A source book of current perspectives* (pp.77-85). New York: Psychology Press.
- Kernis, M., & Waschull, S. B. (1995). The interactive role of stability and level of self-esteem: Research and theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 27, pp. 93-141). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. (2012). Αυτοεκτίμηση: μια βασική ψυχολογική ανάγκη; Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σσ.300-321). Αθήνα: Πεδίο.

- Lau, S., & Pan, K.L. (1999). Parental evaluations and their agreement: Relationship with children's self concepts. *Social Behavior and Personality*, 27(6), 639-650.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Μόσχος, Γ. (2001). Το θέατρο ως εργαλείο για το άνοιγμα δρόμων αυτογνωσίας και επικοινωνίας σε νέους κρατούμενους. Στο Νίκος Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ. 90-93). Πρακτικά 2ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Μεταίχμιο.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή (το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Μπάρτ, Ρ. (1973). *Η απόλαση του κειμένου* (μτφρ. Φ. Χατζιδάκη, & Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος.
- Μπότσαρη- Μακρή, Ε. (2000). Η έννοια του εαυτού και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7(1), 88-113.
- Μακρή, Μπότσαρη Ε. (2001a). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (Υπεύθυνη ενότητας). (2008): *Σύγχρονα προβλήματα εφηβείας. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. ΕΚΠΑ & ΑΣΠΕΤΕ:
Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα:
http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3688/1090_01_oaed_enotita03b_v03.pdf
- Martin, J. (2004). *Drama improves pupils' self-esteem, study finds*. Ανακτήθηκε από:
<http://www.guardian.co.uk/education>
- McDougall, W. (1932). *The energies of men*. London: Methuen.
- Montemayor, R., & Eisen, M. (1977). The development of conceptions from childhood to adolescence. *Adolescence*, 15, 887-894.

- Mruk, J. C. (2006). *Self-esteem research theory and practice*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Murray, H. A. (1953). Outline of a conception of personality. In H. A. Murray & C. Kluckholm (Eds.), *Personality in nature, poetry and culture* (pp. 3-52). New York: Knopf.
- O'Neil, C., & Lambert, A. (1982). *Drama structures*. London: Hutchinson.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παπαϊωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθεάτρου*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ.
- Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της. Εμπειρική έρευνα και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία*. Τόμος 4: *Εφηβεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασχαλίδης, Γ. (2006). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 319-333). Αθήνα: Τυπωθήτω - ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σσ.139-146). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πολεμικός, Ν. Ν. (2012). Εφηβεία: η μετάβαση από την παιδικότητα στην ενηλικίωση. Στο Χ. Χατζηχρήστου, & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σσ. 258-298). Αθήνα: Πεδίο.
- Pelham, B. W. & Swann, W. B. (1989). From self- conceptions to self-worth: On sources and structures of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 672-680.

- Piaget, J. (1999). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. Καστανιώτης: Αθήνα.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423–434.
- Robinson J., Shaver, Ph., & Wrightsman, L. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego California: Academic press INC Harcourt, Brace, Jovanovich, Publishers
- Rogers, C.R. (1959). *A Theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework*. New York: McGraw-Hill.
- Rousseau, C., Benoit M., & Gauthier, M. F. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451–465. διαθέσιμο: www.sagepublications.com
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and adolescence self-image*. Revised Edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Rozenberg M., Scooler C, Schoenbach C. (1989). Self-esteem and adolescent problems modeling reciprocal effects. *American Sociology Review*, 54(6), 1004-1018.
- Ryan, R., & Brown, K.W. (2006). What is optimal self-esteem? The cultivation and consequences of contingent vs. true self-esteem as viewed from self-determination theory perspective. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-Esteem, issues and answers: A source book of current perspectives* (pp.125-131). New York: Psychology Press.
- Σπανός, Γ. (1996). *Η θεωρία και η πράξη της διδασκαλίας, ανάγνωση ποιήματος*. (Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας 11, 55-67). Αθήνα: Πατάκης.
- Schonmann, S. (2005). “Master” versus “Servant”: Contradictions in drama and theatre education. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 31-39.
- Solomon, S., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (1991). A terror management theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. In M. E. E. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 24, pp. 91-159). San Diego, CA: Academic Press.

- Τσαρμποπούλου, Α. (2006). Η χρήση της δραματικής μεθόδου σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ.369-378). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Τσενέ Ν.(2007). Αναζητώντας μια διδακτική πρακτική: Μια διερεύνηση του εκπαιδευτικού δράματος ως εργαλείου για τη διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού δράματος. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Εκπαίδευση και θέατρο* (σσ.66-73). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2010). *Εκπαιδευτικό δράμα και μάθηση: Μια ερμηνευτική προσέγγιση στο Έργο του Richard Courtney*. *Παράβασις*, 10, 425-437.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Widdows, J. (1995). *Drama as an agent for change: Drama, behavior and students with emotional and behavioral difficulties*. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1356978960010106>.
- Wolfman- Robichaud, S. (2008). *The evocation of meaning: A study of image theatre in three elementary classrooms*. Unpublished master's thesis, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Wooland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό Σχολείο* (μτφρ. Ελένη Κανηρά). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wright, R. P. (2006). Drama education and development of self: myth or reality. *Social Psychology of Education*, 9(1), 43 - 65.
- Φρυδάκη, Ε. (2006). *Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής*. *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. (Επιμέλεια Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου). Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ, σσ. 167-175.

Χαλεβελάκη, Μ. (2010). *Μια εισαγωγή στη σημειολογία: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., & Μπεζεβέγκης, Η. (2012). *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: πεδίο

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Σίμου, Β., & Παπάνης, Ε. (2007). *Αυτοεκτίμηση μαθητών*. Διαθέσιμο
http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_26.html

Παπάνης, Ε., & Τριάντος, Ν. (2004). Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της. Ανακτήθηκε
από: http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_2910.html

Χατζηχρήστου, Χρ., Λαμπροπούλου, Αικ., Αδαμοπούλου, Ειρ. *Ψυχική ανθεκτικότητα*:
<http://www.connecting4caring.gr/en/node/413>

ARTICLES ON CHILDREN'S DEVELOPMENT-ADJUSTMENT

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

(+)σχολ.

1. Μου αρέσει να αναλαμβάνω ευθύνες στον σχολικό χώρο.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)σχολ.

2. Ξεπερνάω γρήγορα τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σχολικό χώρο.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)κ.

3. Είμαι ντροπαλός/ή με τους ανθρώπους.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)εξ.

4. Απογοητεύομαι εύκολα, όταν δέχομαι αρνητικά σχόλια για την εξωτερική μου εμφάνιση.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)ενδ.

5. Νιώθω μοναξιά.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)ενδ.

6. Μετανιώνω για αποφάσεις που έχω πάρει στο παρελθόν.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)κ.

7. Πιστεύω πως οι άλλοι με συμπαθούν.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)σχολ.

8. Τα αρνητικά σχόλια των συμμαθητών δεν επηρεάζουν την απόδοσή μου.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)οικ.

9. Δε νιώθω σίγουρος, όταν παίρνω αποφάσεις χωρίς την έγκριση της οικογένειάς μου.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)σχολ.

10. Πιστεύω πως έχω επιτύχει τους περισσότερους σχολικούς (μορφωτικούς) στόχους, που έχω θέσει μέχρι τώρα.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)ενδ.

11. Νιώθω ότι έχω πολλά να πω, αλλά φοβάμαι να τα εκφράσω.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)εξ.

12. Υπάρχουν πολλά πράγματα που θα ήθελα να αλλάξουν στην εμφάνισή μου.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)σχολ.

13. Είμαι διεκδικητικός/η στο σχολικό μου χώρο.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)οικ.

14. Με την οικογένειά μου περνάμε πολύ καλά, όταν βρισκόμαστε μαζί.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)σχολ.

15. Αισθάνομαι ότι οι συμμαθητές μου δεν εκτιμούν αυτά που προσφέρω.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)εξ.

16. Προσέχω πολύ την εμφάνισή μου, όταν βρίσκομαι σε δημόσιους χώρους, γιατί πιστεύω ότι οι γύρω μου θα με σχολιάσουν.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(Ψ)

17. Λέω πάντα την αλήθεια.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)εξ.

18. Πιστεύω πως το άλλο φύλο με βρίσκει ελκυστικό/ή.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)σχολ.

19. Έχω υψηλές σχολικές (επαγγελματικές) φιλοδοξίες.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)κ.

20. Νιώθω ότι μπορώ να κάνω λάθη χωρίς να χάσω τον σεβασμό ή την αγάπη των άλλων.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)κ.

21. Συνήθως οι άνθρωποι της οικογένειάς μου καταλαβαίνουν τα συναισθήματά μου.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)ενδ.

22. Μου αρέσει ο εαυτός μου και τον δέχομαι όπως είναι.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)εξ.

23. Πιστεύω πως η επιτυχία στη ζωή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εξωτερική εμφάνιση.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(Ψ)

24. Ποτέ δεν είμαι στενοχωρημένος/η.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)οικ.

25. Μιλάω εύκολα με τους ανθρώπους που δεν γνωρίζω.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)σχολ.

26. Δεν είμαι σίγουρος ότι έχω κάνει καλή δουλειά, εκτός αν κάποιος άλλος κάνει θετικά σχόλια γι' αυτή.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)οικ.

27. Οι άνθρωποι της οικογένειάς μου έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από μένα και με οδηγούν στο να κάνω πράγματα μόνο και μόνο για να τους ικανοποιήσω.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)εξ.

28. Πιστεύω ότι σε μια σχολική ή εξωσχολική δραστηριότητα μου η εξωτερική μου εμφάνιση θα επιδρούσε αρνητικά στην επιτυχία της.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(Ψ)

29. Συμπαθώ όλους όσους γνωρίζω.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)κ.

30. Προτιμώ να υποχωρώ παρά να έρχομαι σε σύγκρουση με τους άλλους.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)οικ.

31. Η οικογένειά μου δεν μου δίνει όση σημασία θα ήθελα.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)ενδ.

32. Νιώθω αποτυχημένος/η.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(Ψ)

33. Ποτέ δεν μου κάνουν αρνητικά σχόλια ή παρατηρήσεις.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)εξ.

34. Η εξωτερική μου εμφάνιση παίζει αρνητικό ρόλο στην πρώτη εντύπωση που δίνω στους άλλους.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)ενδ.

35. Είμαι καλός/ή στο να παίρνω αποφάσεις.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)οικ.

36. Υπάρχουν (ή υπήρξαν) φορές που θέλω να εγκαταλείψω την οικογένειά μου.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)εξ.

37. Επηρεάζομαι από το τι σκέφτονται και τι λένε οι άλλοι για μένα.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(Ψ)

38. Ποτέ δεν ντρέπομαι.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)κ.

39. Αισθάνομαι ωραία, όταν είμαι το επίκεντρο της παρέας.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)κ.

40. Πιστεύω ότι οι άλλοι βρίσκουν την προσωπικότητά μου ενδιαφέρουσα.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)ενδ.

41. Παρά τις προσπάθειές μου, νιώθω ότι στη ζωή δεν τα καταφέρνω τόσο καλά, όσο οι άλλοι.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)οικ.

42. Συχνά νιώθω πιεσμένος/η από την οικογένειά μου.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)εξ.

43. Ακολουθώ πιστά και ανελλιπώς τη μόδα, ώστε να αρέσω στους άλλους.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)σχολ.

44. Όταν υπάρχει ανταγωνιστικό κλίμα στο σχολικό χώρο, η απόδοσή μου επηρεάζεται αρνητικά.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)ενδ.

45. Θεωρώ τον εαυτό μου άξιο για την αγάπη των άλλων.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)οικ.

46. Η οικογένειά μου με έχει στηρίξει στις δύσκολες στιγμές της ζωής μου.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)εξ.

47. Η γνώμη των άλλων για την εξωτερική μου εμφάνιση επηρεάζει την ψυχολογική μου διάθεση.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(-)ενδ.

48. Ό,τι έχω καταφέρει μέχρι σήμερα, είναι αποτέλεσμα των προσωπικών μου επιλογών.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)κ.

49. Όταν αποκαλύπτω τον πραγματικό μου εαυτό, προκαλώ αντιπάθειες.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

(+)οικ.

50. Τα μέλη της οικογένειάς μου με επιβραβεύουν (ή με επιβράβευαν) σε κάθε μου επιτυχία.

- | | | |
|---------------------|------------|---------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ εν μέρει |
| 4. Συμφωνώ εν μέρει | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

1^η Παρέμβαση

Εισαγωγική, με σκοπό να εισαχθούν οι μαθητές/τριες στις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και στο συγκεκριμένο σχεδιασμό μαθήματος.

Τίτλος: «Τα προσωπικά αντικείμενα ως αφορμή ανακάλυψης στοιχείων για τον εαυτό και τους άλλους»

Συμμετοχή: 26 μαθητές

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Στόχοι:

Η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει ως στόχους:

- ✓ την εισαγωγή των μαθητών/τριων στο πλαίσιο των σχεδιασμένων παρεμβάσεων.
- ✓ την προετοιμασία των μαθητών/τριων για τη διεξαγωγή του μαθήματος με χρήση των τεχνικών της ΔΤΕ.
- ✓ την έκφραση και το μοίρασμα στοιχείων για τον εαυτό τους μέσα από τη χρήση προσωπικών αντικειμένων.
- ✓ την εμπάθυνση στη γνωριμία με τους άλλους.
- ✓ τη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης και εμπιστοσύνης.

Δομή διαδικασίας-δραστηριότητες

1. **Εισαγωγή:** α) Η εμπυχωτρία παρουσιάζει σύντομα το σκοπό και τους στόχους της συνάντησης, τη δομή και τη διάρκεια της. Συζητά και συναποφασίζει με τους συμμετέχοντες τους κανόνες λειτουργίας. β) Όλα τα μέλη της ομάδας δηλώνουν πώς νιώθουν, ώστε να επικεντρωθούν στον παρόντα χώρο και χρόνο της διεργασίας (εδώ και τώρα) και να αποφορτιστούν από αρνητικά συναισθήματα. γ) Η εμπυχωτρία ζητά από τους μαθητές να επιλέξουν ένα προσωπικό αντικείμενο και να το τοποθετήσουν με όποιον τρόπο θέλουν σε ένα ειδικά διαμορφωμένο χώρο από δύο θρανία, φροντίζοντας να μην το δουν οι άλλοι. Τα αντικείμενα εκτίθενται σε κοινή θέαση.
2. **Ενεργοποίηση:** α) Άσκηση χαλάρωσης: Όρθιοι σε κύκλο κάνουμε ασκήσεις με αναπνοές, τέντωμα και τίναγμα του σώματος β) Άσκηση συντονισμού: Η εμπυχωτρία

δίνει ένα ρυθμό χτυπώντας τα χέρια και κάθε μέλος της ομάδας επαναλαμβάνει το ρυθμό με χτυπήματα ή ήχους χρησιμοποιώντας τα χέρια, τα πόδια, τη φωνή. Επαναλαμβάνουν ταυτόχρονα όλοι μαζί τον ίδιο ρυθμό με το δικό του τρόπο ο καθένας και η καθεμιά. γ) Εξέλιξη άσκησης: Κάποιος από την ομάδα αλλάζει το ρυθμό και οι υπόλοιποι τον ακολουθούν με το δικό τους τρόπο. Αφού ολοκληρώσουν, δηλ. αφού όλα τα μέλη προτείνουν ένα ρυθμό, παίρνουν έναν αριθμό από το 1 έως το 26. Στη συνέχεια οι μονοί αριθμοί φτιάχνουν ένα εξωτερικό κύκλο και παράγουν με χτυπήματα ή άλλης προέλευσης ήχους ένα μουσικό ρυθμό. Οι ζυγοί αριθμοί χορεύουν σύμφωνα με το ρυθμό σε εσωτερικό κύκλο. Ακολουθεί αλλαγή ρόλων και θέσεων στους κύκλους δηλ. οι έχοντες ζυγούς αριθμούς παράγουν ήχους και οι έχοντες μονούς χορεύουν.

3. **Ανάπτυξη-παρουσίαση:** α) Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ζευγάρια και ο καθένας περιγράφει στον άλλον το αντικείμενο του χωρίς να το ονομάζει. Όταν ολοκληρώσουν τη διαδικασία όλα τα ζευγάρια, τα παιδιά πλησιάζουν το χώρο έκθεσης των αντικειμένων και το καθένα πρέπει να ανακαλύψει το ακριβές αντικείμενο που του περιγράφηκε και να το δώσει στον άλλο από το ζευγάρι του. β) Τα ζευγάρια ενώνονται σε υποομάδες και μοιράζονται στοιχεία για το αγαπημένο τους αντικείμενο: π.χ. πώς το απέκτησαν, τι σημαίνει για αυτούς και όποια άλλη πληροφορία θέλουν. Δημιουργήθηκαν έξι (6) υποομάδες. γ) Μετά το μοίρασμα καλούνται στις υποομάδες να συνθέσουν μια φανταστική ιστορία στην οποία θα παίζουν ρόλο όλα τα αντικείμενα της υποομάδας. δ) Κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία της στην ολομέλεια. Μετά την παρουσίαση της ιστορίας κάθε υποομάδα παρουσιάζει μια παγωμένη εικόνα, εμπνευσμένη από τις ιστορίες μιας άλλης υποομάδας. Έτσι όλες οι ιστορίες αναπαρίστανται με παγωμένες εικόνες.
4. **Κλείσιμο-Αναστοχασμός και αξιολόγηση:** Καθισμένοι σε καρέκλες στον κύκλο συζητούμε για όσα ζήσαμε, για τα συναισθήματα που νιώσαμε, για τις δυσκολίες που συναντήσαμε και για τις εντυπώσεις μας από την εξέλιξη της συνάντησης.

Συνοπτικές παρατηρήσεις από το συμμετοχικό ημερολόγιο

Τίτλοι ιστοριών που δημιουργήθηκαν:

- ✓ Οι μικροί ερευνητές
- ✓ Η ξεχασμένη κασετίνα
- ✓ Το ρολόι του μονόκερου
- ✓ Τα αγαπημένα πράγματα του Πέτρου

- ✓ Η δημιουργία ενός ελάσματος
- ✓ Το χαμένο δαχτυλίδι

Όλοι οι μαθητές δήλωσαν ευχαριστημένοι. Παρουσιάστηκαν ορισμένα προβλήματα στη συνεργασία με συγκεκριμένους μαθητές που έχουν δυσκολίες συγκέντρωσης και παρορμητική συμπεριφορά. Κάποιοι ανέφεραν πως είχαν άποψη συνεργασία με συμμαθητές για τους οποίους είχαν άλλη γνώμη και δεν το περίμεναν. Στην αναπαράσταση των ιστοριών με παγωμένες εικόνες κάποια παιδιά ήταν συνεσταλμένα με περιορισμούς στη σωματική έκφραση.

2^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Φιλία- Οι σημαντικοί άλλοι»

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Συμμετοχή: 25 μαθητές (απουσιάζει μια μαθήτρια λόγω παρακολούθησης τμήματος ειδικής στήριξης)

Στόχοι: Η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει ως στόχους:

- ✓ τη βιωματική επεξεργασία του κειμένου: « Μικρός πρίγκιπας» του Αντουάν ντε Σαιν Εξυπερύ.
- ✓ την πρόκληση δημιουργικών ανταποκρίσεων στο κείμενο.
- ✓ την ανάδειξη και κατανόηση της σημασίας των φιλικών σχέσεων στη ζωή μας.
- ✓ την ανάπτυξη λεκτικής και εξωλεκτικής έκφρασης και επικοινωνίας.
- ✓ την ενίσχυση του συντονισμού και της συνεργασίας της ομάδας.

Δομή διαδικασίας-δραστηριότητες

1. **Εισαγωγή:** α) Η ομάδα είναι καθισμένη σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας και η εμψυχώτρια αναφέρεται στο θέμα της συνάντησης και στο κείμενο που θα επεξεργαστεί η ομάδα. β) Οι μαθητές δηλώνουν πώς νιώθουν στον παρόντα χώρο και χρόνο
2. **Ενεργοποίηση:** α) Άσκηση χαλάρωσης: Η εμψυχώτρια ζητά από τους μαθητές να καθίσουν χαλαρά στην καρέκλα τους , να κλείσουν τα μάτια και να παρακολουθήσουν την αναπνοή τους και τη ροή του αίματός τους από τα δάχτυλα των ποδιών μέχρι το

κεφάλι, αναφέροντας η ίδια τα σημεία του σώματος που εστιάζουν. Όταν φτάσουν στο κεφάλι, τους καλεί να ανασύρουν από τη μνήμη τους ή να συνθέσουν μια όμορφη εικόνα ενός τόπου, να φανταστούν τον εαυτό τους εκεί σε κάποια δραστηριότητα και να απολαύσουν τις στιγμές. Με το χτύπημα των χεριών από την εμπυχώτρια ο καθένας ανοίγει σιγά-σιγά τα μάτια και παρουσιάζει σύντομα την εικόνα του. Η άσκηση επιλέχθηκε, γιατί αρκετά παιδιά έχουν πρόβλημα συγκέντρωσης και είναι υπερκινητικά. Επίσης, η άσκηση βοηθά να επικεντρώσουμε στο σώμα και να νιώσουμε θετική διάθεση. Στη συνέχεια, καθισμένοι, σε κυκλική ροή διαβάζουμε ομαδικά το απόσπασμα από το Μικρό πρίγκιπα.

- 3. Ανάπτυξη-παρουσίαση:** α) Ιδεοθύελλα: η εμπυχώτρια ζητά από τους μαθητές να απαντήσουν στο εξής ερώτημα: Αν η φίλια ήταν λουλούδι, τι λουλούδι θα ήταν; Οι μαθητές /τριες απαντούν και εκείνη γράφει τις απαντήσεις στον πίνακα. β) Άσκηση-καθρέφτης: οι μαθητές/τριες παρατάσσονται σε δύο σειρές απέναντι. Όσοι βρίσκονται στη δεξιά προς την εμπυχώτρια σειρά επιλέγουν να κάνουν μια κίνηση, σαν να ήταν το λουλούδι που ανέφεραν στην προηγούμενη άσκηση. Αυτός ή αυτή που στέκεται απέναντί τους επαναλαμβάνει την κίνηση. Αφού ολοκληρώσουν τα άτομα της μιας σειράς ακολουθεί η άλλη σειρά. γ) Η εμπυχώτρια ζητά από τα παιδιά να περιπλανηθούν ελεύθερα στο χώρο, να φέρουν στο μυαλό τους το κείμενο και να διαλέξουν ένα χαρακτήρα. Όταν αυτή ακουμπά το κάθε παιδί, εκείνο λέει μια φράση που αντιστοιχεί στο χαρακτήρα που διάλεξε και τη συνοδεύει με μια κίνηση. δ) Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε υποομάδες και δίνουν ως όνομα σε κάθε υποομάδα ένα από τα λουλούδια που προαναφέρθηκαν. Δημιουργούνται πέντε υποομάδες. Η εμπυχώτρια καλεί τους συμμετέχοντες να διαλέξουν μία φράση, πρόταση ή περίοδο λόγου που τους ενδιαφέρει από το κείμενο. ε) Αυτοσχεδιασμοί: Η εμπυχώτρια ζητά από τους μαθητές να προετοιμάσουν αυτοσχεδιασμούς με ή χωρίς λόγο (παντομίμα, δρώμενο, τραγούδι) με θέμα τις φιλικές σχέσεις εντάσσοντας σε κάθε αυτοσχεδιασμό το απόσπασμα που διάλεξαν από το κείμενο. Ακολουθεί η παρουσίαση των αυτοσχεδιασμών.
- 4. Κλείσιμο-Αναστοχασμός και αξιολόγηση:** Στο τέλος καθισμένοι στον κύκλο συζητούμε αυτά που κατανοήσαμε από τους αυτοσχεδιασμούς για τη δύναμη τις φιλίας. Αναστοχαζόμαστε πάνω σε όλες τις δραστηριότητες της συνάντησης. Παρουσιάζουμε τα συναισθήματα που νιώσαμε, τις δυσκολίες που πιθανόν συναντήσαμε και γενικά τις εντυπώσεις μας από την εξέλιξη της συνάντησης. Σε ένα φύλλο χαρτί σημειώνουμε μια σύντομη πρόταση για την αξιολόγηση της συνάντησης

Συνοπτικές παρατηρήσεις από το συμμετοχικό ημερολόγιο

Τίτλοι αυτοσχεδιασμών:

- ✓ Καινούρια γνωριμία (παντομίμα)
- ✓ Η ματαιώση ενός καυγά (μικρό δρώμενο)
- ✓ Τι είναι η φιλία- Μάθημα στην τάξη(μικρό δρώμενο)
- ✓ Το τέλος μιας φιλίας (αυτοσχέδιο τραγούδι)
- ✓ Δουλεύοντας με τον καλύτερό μου φίλο(παντομίμα)

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι χάρηκε με τις δραστηριότητες και ιδιαίτερα με την ομαδική συνεργασία. Δύο μαθητές δυσκολεύτηκαν να συνεργαστούν και δεν συμμετείχαν στις δραστηριότητες των αυτοσχεδιασμών με κάποιο ρόλο. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της δραστηριότητας έδειξαν αδιαφορία και άκουσαν παράπονα από τα μέλη της ομάδας στην οποία δούλεψαν. Και οι δύο αναγνώρισαν τις δυσκολίες τους και δεσμεύτηκαν να προσπαθήσουν περισσότερο την επόμενη φορά. Στα σχόλια αξιολόγησης υπήρχαν οι φράσεις: Πέρασα καταπληκτικά! /Τι ωραίο μάθημα! /Συνεργαστήκαμε αρμονικά και συνδυάσαμε τις ιδέες μας./ Μου αρέσουν τα παιχνίδια που κάνουμε./ Μου άλλαξε η διάθεση, έφυγε η βαρεμάρα που ένιωθα./ Όταν συνεργάζομαι μου έρχονται πολλές ιδέες./ Αν και εκνευρίστηκα με κάποια παιδιά, στο τέλος καταφέραμε να συνεργαστούμε./ Είχαμε διάφορες ωραίες ιδέες στην ομάδα μου αλλά η ιδέα να φτιάξουμε ένα τραγούδι ήταν τέλεια.

3^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Φίλος ή εχθρός;»

Συμμετοχή: 26 μαθητές

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Στόχοι:

Η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει ως στόχους:

- ✓ τη βιωματική επεξεργασία του διηγήματος «Γιατί» του Γιάννη Μαγκλή.
- ✓ τον προβληματισμό στις έννοιες πόλεμος και η ειρήνη.
- ✓ την ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης.

- ✓ τον συσχετισμό πεζού και ποιητικού λόγου για το ίδιο θέμα και την παραγωγή κειμένων δημιουργικής γραφής.
- ✓ τη χρήση δραματικών τεχνικών για την οργάνωση του δραματικού πλαισίου, την εμβάθυνση στους χαρακτήρες, στα κίνητρά τους και στη σύγκρουση.

Δομή διαδικασίας-δραστηριότητες

- 1. Εισαγωγή:** α) Η ομάδα είναι καθισμένη σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας και η εμψυχώτρια αναφέρεται στο θέμα της συνάντησης και στο κείμενο που θα επεξεργαστεί η ομάδα. β) Οι μαθητές δηλώνουν πώς νιώθουν στον παρόντα χώρο και χρόνο
- 2. Ενεργοποίηση:** α) Άσκηση χαλάρωσης- προετοιμασίας: Η εμψυχώτρια ζητά από τους συμμετέχοντες να παραμερίσουν τις καρέκλες και να κινηθούν αμίλητοι στο χώρο σύμφωνα με τις οδηγίες της κοιτάζοντας όποιον συναντούν διαδοχικά στα πόδια χαμηλά, στα γόνατα, στην κοιλιά, στο στήθος, στους ώμους, στα μάτια. Ενώ οι μαθητές/τριες κινούνται, τοποθετεί στο δάπεδο τόσα φύλλα εφημερίδων όσα και οι μαθητές/τριες και τους λέει ότι κινδυνεύουν, γιατί πέφτουν βόμβες και θα σωθούν μόνο αν πατήσουν το φύλλο της εφημερίδας. Τα παιδιά πατούν το φύλλο της εφημερίδας και η εμψυχώτρια τους ζητά να ξαναπερπατήσουν. Εκείνη φροντίζει να αφαιρέσει τα μισά φύλλα εφημερίδας από το δάπεδο. Τους ζητά πάλι να τρέξουν να σωθούν κάνοντας τον ήχο του βομβαρδισμού. Τα παιδιά πατούν δύο μαζί σε κάθε φύλλο. Τους ζητά πάλι να περπατήσουν αργά και αφαιρεί κι άλλα φύλλα, έτσι ώστε 4-5 άτομα να χωρούν να πατήσουν σε κάθε φύλλο εφημερίδας, όταν ακουστεί ο ήχος του βομβαρδισμού πάλι. Τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζονται και να παραχωρούν χώρο στους άλλους. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά στο τέλος της άσκησης βρίσκονται χωρισμένα σε υποομάδες.
- 3. Ανάπτυξη-παρουσίαση:** α) Δημιουργούνται έξι ομάδες των 4-5 ατόμων και καθεμία διαλέγει ένα χώρο στην αίθουσα όπου μαζεύονται και διαβάζουν από κοινού το διήγημα «Γιατί» του Γ. Μαγκλή. β) Δραματοποίηση: Όταν ολοκληρώσουν το διάβασμα, η εμψυχώτρια χωρίζει τις ομάδες σε δύο αντίπαλα στρατόπεδα στρατιωτών που πολεμούν μεταξύ τους και τους ζητά να αναπαραστήσουν όπως θέλουν μοιρασμένοι σε διάφορα σημεία της αίθουσας την πρώτη σκηνή από το κείμενο: «Οι στρατιώτες μετά το τέλος της μάχης καθώς σουρουπώνει». γ) Δραματοποίηση: Η εμψυχώτρια ζητά έναν εθελοντή από κάθε ομάδα. Δημιουργούνται 3 ζευγάρια αντιπάλων στρατιωτών. Η εμψυχώτρια τους ζητά να παίξουν αυτοσχεδιάζοντας τη δεύτερη σκηνή από το διήγημα: «Δύο αντίπαλοι συναντιούνται στο ποτάμι». Η σκηνή πρέπει να

αποδοθεί με την εξέλιξη που έχει στο διήγημα. Η σκηνή τελειώνει με το φόνο του ενός στρατιώτη από τον άλλο. Οι μαθητές ολοκληρώνουν την αναπαράσταση και η εμφυχώτρια κρατά στη έξω από τις ομάδες τους μαθητές που είχαν τον ρόλο του στρατιώτη που επέζησε σκοτώνοντας τον αντίπαλο. δ) Διάδρομος της συνείδησης: Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο παράλληλες σειρές και οι επιζήσαντες στρατιώτες περνούν ανάμεσα. Κάθε μαθητής λέει κάτι θετικό ή αρνητικό στο στρατιώτη για την πράξη που έκανε, παίζοντας το ρόλο της συνείδησής του η οποία τον ελέγχει. ε) Δραματοποίηση: Μετά το τέλος της προηγούμενης άσκησης η εμφυχώτρια ζητά από τα ζευγάρια που προέκυψαν στην γ' δραστηριότητα να παίξουν την τελευταία σκηνή του διηγήματος « Η μεταμέλεια του στρατιώτη». στ) Αφού ολοκληρωθεί η παρουσίαση και αυτών των σκηνών, η εμφυχώτρια μοιράζει στους μαθητές δύο αποσπάσματα ποιημάτων από το έργο του Μ. Αναγνωστάκη « Ποιήματα που μας διάβασε ένα βράδυ ο λοχίας Otto V» για να τα διαβάσουν. Καλεί τους μαθητές/τριες να γράψουν ένα γράμμα του στρατιώτη από το μέτωπο προς τους συγγενείς του (σύζυγο, γονείς, παιδιά). Οι μαθητές/τριες παράγουν κείμενα δημιουργικής γραφής εμπνεόμενοι/ες από όσα κείμενα διάβασαν και από τις δραστηριότητες που συμμετείχαν.

- 4. Κλείσιμο-Αναστοχασμός και αξιολόγηση:** Στο τέλος όλοι καθισμένοι στον κύκλο συζητούμε για τις εντυπώσεις, τα συναισθήματα, τις δυσκολίες από όλες τις δραστηριότητες της συνάντησης. Σχολιάζουμε την εξέλιξη της ιστορίας, παρουσιάζουμε αυτά που ενώνουν κι αυτά που χωρίζουν τους αντιπάλους στρατιώτες. Σε ένα φύλλο χαρτί σημειώνουμε μια σύντομη πρόταση για την αξιολόγηση της συνάντησης.

Συνοπτικές παρατηρήσεις από το συμμετοχικό ημερολόγιο

Οι μαθητές/τριες δήλωσαν ικανοποιημένοι/ες από την εξέλιξη των δραστηριοτήτων. Όσοι πέρασαν από το διάδρομο της συνείδησης ανέφεραν ότι ένιωσαν πολύ έντονα συναισθήματα και ένας είπε ότι του ήρθε να κλάψει. Επίσης, κάποιοι ένιωσαν ιδιαίτερη συγκίνηση στην τελευταία σκηνή και κάποιες μαθήτριες συγκινήθηκαν, όταν έγραφαν το γράμμα. Τα παράπονα για τη διασπαστική συμπεριφορά ορισμένων ήταν ελάχιστα. Ακόμη οι περισσότεροι είπαν ότι τους άρεσαν τα ποιήματα και ότι τους βοήθησαν για να καταλάβουν τη θέση και τα συναισθήματα του στρατιώτη στον πόλεμο.

4^η Παρέμβαση

Τίτλος: « Έφηβοι και οικογένεια»

Συμμετοχή: 26 μαθητές

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Στόχοι:

Η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει ως στόχους:

- ✓ τη βιωματική επεξεργασία του κειμένου: Από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ».
- ✓ την αναγνώριση των δυσκολιών της εφηβείας.
- ✓ την έκφραση προσωπικών συναισθημάτων και σκέψεων σχετικά με την εφηβεία.
- ✓ την κατανόηση του ρόλου των μελών της οικογένειας και της επιρροή που ασκεί στο άτομο.
- ✓ τη βελτίωση της σωματικής έκφρασης.

Δομή διαδικασίας-δραστηριότητες

1. **Εισαγωγή:** α) Η ομάδα είναι καθισμένη σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας και η εμψυχώτρια αναφέρεται στο θέμα της συνάντησης και δίνει απαραίτητα στοιχεία για το κείμενο που θα επεξεργαστεί η ομάδα. β) Οι μαθητές δηλώνουν πώς νιώθουν στον παρόντα χώρο και χρόνο
2. **Ενεργοποίηση:** α) Άσκηση κινητικής έκφρασης- παγωμένη εικόνα: Η εμψυχώτρια ζητά από τους συμμετέχοντες να παραμερίσουν τις καρέκλες και να κινηθούν αργά στο χώρο χωρίς να μιλάνε. Κάθε φορά που η εμψυχώτρια αναφέρει μια λέξη οι συμμετέχοντες σταματούν την κίνηση και φτιάχνουν μια παγωμένη εικόνα με θέμα τη λέξη. Έτσι με τη σειρά η εμψυχώτρια αναφέρει τις λέξεις: πατέρας, μητέρα, αδελφός, αδελφή, παππούς, γιαγιά και οι συμμετέχοντες αναπαριστούν. β) Το γλυπτό της ομάδας: Στη συνέχεια τους χωρίζει σε 4 υποομάδες και ζητά ένας από κάθε υποομάδα να γίνει ο γλύπτης που θα φτιάξει ένα γλυπτό με τα σώματα των άλλων μελών της υποομάδας. Το θέμα του γλυπτού είναι η οικογένεια. Κάθε ομάδα παρουσιάζει το γλυπτό της και οι υπόλοιποι το βλέπουν, το σχολιάζουν, προσπαθούν να καταλάβουν τι απεικονίζει από το θέμα και του δίνουν έναν τίτλο.

3. Ανάπτυξη-παρουσίαση: α) Οι υποομάδες από την προηγούμενη άσκηση κάθονται σε διαφορετικά σημεία στην αίθουσα και διαβάζουν το κείμενο «Από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ». β) Ρόλος στον τοίχο: Όταν ολοκληρώσουν, η εμπυχωτέρα που ήδη έχει απλώσει ένα χαρτί του μέτρου στο πάτωμα ζητά από ένα παιδί να ξαπλώσει και κάποιο άλλο να φτιάξει με μαρκαδόρο το περίγραμμα του σώματος του στο χαρτί. Έπειτα, ζητά από τους μαθητές να γράψουν με μαρκαδόρο μέσα στο σώμα όσα σκέφτεται η Άννα και έξω από το σώμα όσα σκέφτονται οι άλλοι γι αυτήν. γ) Συνέντευξη: ένα άτομο από κάθε ομάδα παίρνει το ρόλο της Άννας και οι υπόλοιποι του υποβάλλουν ερωτήσεις που αφορούν τη ζωή του, τα προβλήματα του, το παρελθόν, τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του για το μέλλον. Η δραστηριότητα παρουσιάζεται ξεχωριστά για κάθε υποομάδα. δ) Καθένας συσκέπτεται καταγράφει τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της Άννας και παρουσιάζει τις σκέψεις της στην ολομέλεια. ε) Αυτοσχεδιασμός: Η εμπυχωτέρα ζητά από τους συμμετέχοντες να προετοιμάσουν μικρές σκηνές με θέμα: «ένα σημαντικό οικογενειακό γεγονός» Ακολουθεί η παρουσίαση των δρώμενων.

4. Κλείσιμο-Αναστοχασμός και αξιολόγηση: Στο τέλος όλοι καθισμένοι στον κύκλο ανταλλάσσουμε απόψεις για το θέμα «οικογένεια και έφηβοι» και προσπαθούμε να αιτιολογήσουμε τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των εφήβων καθώς και τη συμπεριφορά των γονέων. Επίσης, συζητούμε για τις εντυπώσεις, τα συναισθήματα, τις δυσκολίες από όλες τις δραστηριότητες της συνάντησης. Σε ένα φύλλο χαρτί σημειώνουμε μια σύντομη πρόταση για την αξιολόγηση της συνάντησης

Συνοπτικές παρατηρήσεις από το συμμετοχικό ημερολόγιο

Οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν σοβαρό προβληματισμό για τις σχέσεις των εφήβων με την οικογένεια, επισήμαναν περιπτώσεις υπερβολικής ή χειριστικής συμπεριφοράς από την πλευρά των εφήβων και υπερβολές ή παραλείψεις από την πλευρά των γονιών. Επίσης, αναφέρθηκαν σε προβλήματα ή συγκρούσεις με τα αδέρφια τους. Δήλωσαν ευχαριστημένοι από τις δραστηριότητές και τις χαρακτήρισαν πολύ ενδιαφέρουσες. Μίλησαν για τη χαρά που νιώθουν στην ομαδική συνεργασία και παρατήρησαν ότι έχουν μειωθεί σημαντικά κάποια προβλήματα που αντιμετώπισαν οι ομάδες στις προηγούμενες συναντήσεις.

5^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Η διεκδίκηση των δικαιωμάτων»

Συμμετοχή: 26 μαθητές

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Στόχοι:

Η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει ως στόχους:

- ✓ τη βιωματική επεξεργασία του κειμένου: «Ένας αριθμός» του Άντον Τσέχοφ.
- ✓ την εξέταση των εργασιακών δικαιωμάτων στο παρελθόν και στο παρόν.
- ✓ τη συσχέτιση της παθητικής συμπεριφοράς με την καταπίεση και την καταπάτηση των δικαιωμάτων.
- ✓ τη συνειδητοποίηση της αξίας της διεκδίκησης και της δυνατότητας αλλαγής.
- ✓ την κατανόηση των εννοιών της διεκδίκησης και της παραίτησης και των συνεπειών που έχουν στην αυτοεκτίμησή του ατόμου.

Δομή διαδικασίας-δραστηριότητες

- 1. Εισαγωγή:** α) Η ομάδα είναι καθισμένη σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας και η εμψυχώτρια αναφέρεται στο θέμα της συνάντησης και δίνει απαραίτητα στοιχεία για το κείμενο που θα επεξεργαστεί η ομάδα. β) Οι μαθητές δηλώνουν πώς νιώθουν στον παρόντα χώρο και χρόνο.
- 2. Ενεργοποίηση:** α) Άσκηση: Τρεις αλήθειες κι ένα ψέμα: Η εμψυχώτρια ζητά από τους συμμετέχοντες να πουν 4 προτάσεις σχετικά με τον εαυτό τους από τις οποίες οι τρεις θα τους αντιπροσωπεύουν ενώ η μία θα είναι ψεύτικη, με όποια σειρά θέλουν. Κάθε φορά που κάποιος/α παρουσιάζει τις προτάσεις του η ομάδα καλείται να ανακαλύψει το ψέμα. β) Μετά την ολοκλήρωση της προηγούμενης άσκησης, η εμψυχώτρια ζητά από τους μαθητές να γίνουν ζευγάρια και κάθε ζευγάρι να χορέψει σε ένα δικό του ρυθμό. γ) Παιχνίδι ρόλων: Η εμψυχώτρια καλεί τα ζευγάρια να προετοιμάσουν και να παρουσιάσουν μια σκηνή διαλόγου με δύο ρόλους εργαζόμενος- εργοδότης.
- 3. Ανάπτυξη-παρουσίαση:** α) Χωρισμός σε ομάδες. Δημιουργούνται 4 ομάδες. β) Ανάγνωση του κειμένου του Τσέχοφ από τους/ τις μαθητές/τριες στις ομάδες. γ) Προετοιμασία δραματοποίησης: Η εμψυχώτρια ορίζει δύο σκηνές για τη δραματοποίηση του έργου: i. Η πληρωμή της Ιουλίας ii. Η αποκάλυψη της φάρσας.

Αναθέτει στην πρώτη ομάδα να παρουσιάσει την πρώτη σκηνή, στη δεύτερη ομάδα να παρουσιάσει τη δεύτερη σκηνή σύμφωνα με το κείμενο παίζοντας τους εξής ρόλους: εργοδότης και alter ego εργοδότη, Ιουλία και alter ego Ιουλίας. Οι δύο άλλες ομάδες (τρίτη και τέταρτη) αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν μια δική τους εκδοχή για την υπόθεση διαφοροποιώντας τους χαρακτήρες και τις αντιδράσεις τους, έτσι ώστε η υπόθεση να έχει άλλη εξέλιξη. δ) Παρουσίαση σκηνών. ε) Συζήτηση για τις διαφορετικές εκδοχές της υπόθεσης, για τη συμπεριφορά των ηρώων και τις συνέπειες που έχει, σύγκριση των συνθηκών εργασίας στο παρελθόν (δραματικός χρόνος του έργου τέλη 19^{ου} αιώνα) με την εποχή μας.

- 4. Κλείσιμο-Αναστοχασμός και αξιολόγηση:** Στο τέλος, όλοι καθισμένοι στον κύκλο αναφέρουν τις εντυπώσεις τους από το παίξιμο των ρόλων και την εξέλιξη της δραματοποίησης. Συνοψίζουν τα συμπεράσματα τους για το θέμα «εργασιακές σχέσεις και δικαιώματα» και συζητούμε τις έννοιες διεκδίκηση και παθητικότητα στην εργασία αλλά και σε άλλους τομείς της ζωής. Επίσης, συζητούμε για τις εντυπώσεις, τα συναισθήματα, τις δυσκολίες από όλες τις δραστηριότητες της συνάντησης. Σε ένα φύλλο χαρτί σημειώνουμε μια σκέψη για όλη τη διαδικασία της συνάντησης.

Συνοπτικές παρατηρήσεις από το συμμετοχικό ημερολόγιο

Οι συμμετέχοντες σχολίασαν θετικά τη συμμετοχή τους στα παιχνίδια ρόλων αναφέροντας πως σε αυτή τη συνάντηση βρήκαν πιο επιτυχημένες τις αναπαραστάσεις. Επίσης, τους άρεσε ο τρόπος που έπαιζαν το ρόλο τους μαθητές και μαθήτριες που στις προηγούμενες συναντήσεις ήταν λιγότερο εκδηλωτικοί και δυσκολεύονταν σε αυτό. Έκαναν εύστοχες παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά του εργοδότη και τη φάρσα που έκανε στην Ιουλία με σκοπό να την αφυπνίσει και επισήμαναν ιδιαίτερα τις επιπτώσεις της παθητικότητας στις ανθρώπινες σχέσεις και ιδιαίτερα στην ιδέα που έχει κάποιος για τον εαυτό του και αυτά που μπορεί να πετύχει. Ακόμη διέκριναν την ανασταλτική δύναμη του φόβου. Χαρακτηριστικές σκέψεις που έγραψαν κατά τη φάση του αναστοχασμού: Μην σταματάς ν' αγωνίζεσαι. / Αξίζεις το καλύτερο./ Μην φοβάσαι διεκδίκησε αυτά που σου ανήκουν./ Όταν κλείνεις το στόμα δεν έχεις μέλλον./ Όσο το θύμα σωπαίνει τόσο ο θύτης δυναμώνει./ Πίστεψε στον εαυτό σου, μη γίνεις σαν την Ιουλία./ Μην κάνεις τον έξυπνο σε ανθρώπους πιο αδύναμους, δε θα τους αλλάξεις έτσι./ Στην εποχή μας φοβούνται οι εργαζόμενοι μήπως μείνουν άνεργοι.

6^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Η ματαίωση των προσδοκιών»

Συμμετοχή: 24 μαθητές (δύο απουσιάζουν)

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Στόχοι:

Η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει ως στόχους:

- ✓ τη βιωματική επεξεργασία αποσπάσματος κειμένου με τίτλο : «Γραφείο ευρέσεως εργασίας.
- ✓ την κατανόηση των συναισθημάτων και της εσωτερικής σύγκρουσης του ήρωα
- ✓ την αναγνώριση των συνεπειών της ανεργίας.
- ✓ την διερεύνηση τρόπων διαχείρισης του άγχους, ώστε αυτό να μην αποτελέσει πηγή ματαίωσης των προσπαθειών.
- ✓ την ενίσχυση της εμπιστοσύνης στον εαυτό και την ομάδα.

Δομή διαδικασίας-δραστηριότητες

- 1. Εισαγωγή:** α) Η ομάδα είναι καθισμένη σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας και η εμπυχώτρια αναφέρεται στο θέμα της συνάντησης και δίνει απαραίτητα στοιχεία για το κείμενο που θα επεξεργαστεί η ομάδα. β) Οι μαθητές δηλώνουν πώς νιώθουν στον παρόντα χώρο και χρόνο.
- 2. Ενεργοποίηση:** α) Άσκηση εμπιστοσύνης: η εμπυχώτρια καλεί του μαθητές να περπατήσουν χαλαρά στο χώρο και όταν αυτή χτυπήσει τα χέρια της, να γίνουν ζευγάρια με όποιον/α βρίσκεται πιο κοντά τους. Αφού γίνουν ζευγάρια, μοιράζει ένα μαντήλι σε κάθε ζευγάρι και ζητά ο ένας να καλύψει τα μάτια του (τυφλός) και ο άλλος να τον οδηγήσει (οδηγός) με ασφάλεια στο χώρο της αίθουσας, φροντίζοντας να μη συγκρουστούν με τ' άλλα ζευγάρια που θα κάνουν το ίδιο ταυτόχρονα. Έπειτα ακολουθεί εναλλαγή ρόλων, δηλ αυτός που προηγουμένως ήταν τυφλός γίνεται τώρα οδηγός και τα ζευγάρια επαναλαμβάνουν την άσκηση.
- 3. Ανάπτυξη-παρουσίαση:** α) Η ομάδα βρίσκεται πάλι καθισμένη σε κύκλο και η εμπυχώτρια αναθέτει σε δύο εθελοντές να διαβάσουν μεγαλόφωνα το κείμενο στην ολομέλεια της τάξης. Στη συνέχεια, ζητά από τους μαθητές να διακρίνουν σκηνικές ενότητες δίνοντας τίτλο. Εκείνοι αποφασίζουν να χωρίσουν το κείμενο ως εξής: i. Ο Αναστάσης στη διαδρομή για το γραφείο ευρέσεως εργασίας. ii. Η αναμονή του

Αναστάση στο γραφείο ευρέσεως εργασίας. β) Συνέντευξη με τον ήρωα της ιστορίας: Η εμπυχωτρία ζητά από ένα μαθητή να πάρει το ρόλο του άνεργου Αναστάση και οι υπόλοιποι μαθητές αναλαμβάνουν να του πάρουν συνέντευξη. Η συνέντευξη εξελίσσεται και το ρόλο του Αναστάση παίρνουν και άλλοι 6 μαθητές διαδοχικά για να συμπληρώσουν διαφορετικά στοιχεία από τη ζωή, τις σκέψεις και τα συναισθήματα και το χαρακτήρα του ήρωα του ήρωα. γ) Η εμπυχωτρία χωρίζει με χαρτάκια διαφορετικού χρώματος την τάξη σε τέσσερις ομάδες και τους ζητά ανά ομάδα να συνθέσουν μια παγωμένη εικόνα από το παρελθόν του ήρωα, μια από τη διαδρομή του για το γραφείο, μία από την παραμονή του στο γραφείο και μία από το μέλλον του Αναστάση. δ) Δυναμοποίηση εικόνας: Οι εικόνες παρουσιάζονται και κατά την παρουσίαση η εμπυχωτρία αγγίζει τους συμμετέχοντες και τους ζητά να μιλήσουν και να κινηθούν ανάλογα με το ρόλο που έχουν στην εικόνα. ε) Οι προηγούμενες ομάδες αναλαμβάνουν να γράψουν ένα κείμενο σαν να ήταν φίλοι του ήρωα με σκοπό να τον στηρίξουν και να τον συμβουλέψουν. Τα κείμενα παρουσιάζονται στην ολομέλεια.

- 4. Κλείσιμο-Αναστοχασμός και αξιολόγηση:** Όλοι καθισμένοι στον κύκλο μοιράζονται σκέψεις και συναισθήματα από την εξέλιξη των δραστηριοτήτων. Επίσης, προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά του ήρωα και να επισημάνουν χαρακτηριστικά δικά του και του περιβάλλοντος που συνέβαλαν στη δημιουργία πανικού και στη φυγή του από το γραφείο ευρέσεως εργασίας. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν δικά τους βιώματα στα οποία το άγχος έπαιξε αρνητικό ρόλο. Τέλος αξιολογούν με μια σύντομη πρόταση τη συνάντηση.

Συνοπτικές παρατηρήσεις από το συμμετοχικό ημερολόγιο

Οι μαθητές ανέφεραν ότι διασκέδασαν πολύ με το παιχνίδι εμπιστοσύνης και ότι ανακάλυψαν τη δυσκολία που έχει ο ρόλος του τυφλού σε αυτό, όταν δεν εμπιστεύεται τον οδηγό του. Συμμετείχαν πρόθυμα κάνοντας ουσιαστικές ερωτήσεις στη συνέντευξη με τον ήρωα. Αντιπροσωπευτικές ήταν και οι παγωμένες εικόνες και τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στη δυναμοποίηση. Λίγοι δυσκολεύτηκαν να εκφραστούν αυθόρμητα σε αυτό το στάδιο. Στην εικόνα από το μέλλον του Αναστάση φαντάστηκαν τον ήρωα να έχει μεταναστέψει και να δουλεύει στο εξωτερικό. Πολύ ενδιαφέρον είχαν και τα κείμενα υποστήριξης προς τον Αναστάση με ύφος οικείο και συμβουλευτικό. Σε αυτά η μαθητές/ τριες ενθάρρυναν τον ήρωα, έγραψαν για την αξία της υπομονής, της ελπίδας και της επιμονής. Κάποιοι πρότειναν και τεχνικές

αντιμετώπισης του άγχους, όπως βαθιές αναπνοές, περίπατο και ανάκληση όμορφων εικόνων. Κάποια μέλη της ομάδας μίλησαν για την ανεργία που αντιμετωπίζουν ορισμένα μέλη από την οικογένειά τους και τον τρόπο που η οικογένεια τα στηρίζει. Θετικά σχόλια διατυπώθηκαν και στα σημειώματα αξιολόγησης για την εξέλιξη της διαδικασίας και επισημάνθηκε η βελτίωση στη συμπεριφορά των μαθητών που είχαν απασχολήσει την προηγούμενη συνάντηση.

7^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Η ξενιτιά»

Συμμετοχή: 26 μαθητές

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Στόχοι:

Η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει ως στόχους:

- ✓ τη βιωματική επεξεργασία των δημοτικών τραγουδιών « Θέλω να πά στην ξενιτιά» και « Ξενιτεμένο μου πουλί».
- ✓ την ανάδειξη των προβλημάτων και των συναισθημάτων του ξενιτεμένου.
- ✓ την ανάδειξη των προβλημάτων και των συναισθημάτων της οικογένειας που άφησε ο ξενιτεμένος στην πατρίδα.
- ✓ την εξέταση διαφορετικών πτυχών του φαινομένου: μετανάστευση, προσφυγιά και τη συσχέτιση με την εποχή μας.
- ✓ τη δημιουργική χρήση της μουσικής και του τραγουδιού για την ενδυνάμωση της ομάδας και τη διεύρυνση της αισθητικής απόλαυσης.

Δομή διαδικασίας-δραστηριότητες

- 1. Εισαγωγή:** α) Η ομάδα είναι καθισμένη σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας και η εμπνευστήτρια αναφέρεται στο θέμα της συνάντησης και δίνει απαραίτητα στοιχεία για το κείμενο που θα επεξεργαστεί η ομάδα. β) Οι μαθητές δηλώνουν πώς νιώθουν στον παρόντα χώρο και χρόνο.

- 2. Ενεργοποίηση:** α) Μουσική ακρόαση- χορός: Η εμψυχώτρια βάζει μουσική και ζητά από του μαθητές να κινηθούν και να χορέψουν ακολουθώντας το μουσικό κομμάτι που ακούγεται. β) Καθώς χορεύουν η εμψυχώτρια τους, αφού χαμηλώσει πολύ τη μουσική, ζητά να σχηματίσουν ελεύθερα εικόνες ακούγοντας τη λέξη ξενιτιά και να κρατήσουν μία φράση που αποδίδει την έννοια στο μυαλό τους. γ) Φωνητική άσκηση: Η εμψυχώτρια ζητά να πουν την προηγούμενη φράση όλοι μαζί διαδοχικά: χαμηλόφωνα, πολύ δυνατά, με κανονική ένταση ενώ συνεχίζουν να κινούνται. Έπειτα τους χωρίζει σε δύο σειρές οι οποίες βρίσκονται παράλληλα σε απόσταση δύο μέτρων περίπου μεταξύ τους. Τους καλεί να πουν ένας- ένας τη φράση του στο άτομο που βρίσκεται απέναντί τους και εκείνο να απαντήσει με τη δική του φράση. δ) Στη συνέχεια τους ζητά να τραγουδήσουν τη φράση στον απέναντί τους και αυτός να απαντήσει τραγουδώντας τη δική του.
- 3. Ανάπτυξη-παρουσίαση:** α) Αφού παρουσιάσουν ανά δύο όλοι οι μαθητές, η εμψυχώτρια τους ζητά να βρουν μια κοινή μελωδία και να τη σιγοτραγουδούν φτιάχνοντας ένα μουσικό χαλί, όσο εκείνη έχει το ρόλο του αφηγητή που απαγγέλει. β) Δάσκαλός σε ρόλο: Αφού μοιράσει σε φωτοτυπίες τα δημοτικά τραγούδια σε όλα τα παιδιά, η εμψυχώτρια παίρνοντας το ρόλο του ξενιτεμένου εκτελεί δραματική απαγγελία του δημοτικού τραγουδιού «Θέλω να πα στην ξενιτιά». Ακολουθεί με τον ίδιο τρόπο η απαγγελία του τραγουδιού «Ξενιτεμένο μου πουλί» με την εμψυχώτρια στο ρόλο της γυναίκας του ξενιτεμένου». γ) Έπειτα ζητά από ένα μαθητή να απαγγείλει το τραγούδι και οι άλλοι να επαναλαμβάνουν συντονισμένοι. Το ίδιο γίνεται και με το δεύτερο τραγούδι. δ) Απαγγελία εν χορώ: Η εμψυχώτρια χωρίζει την τάξη σε αγόρια και κορίτσια. Τ' αγόρια αναλαμβάνουν να απαγγείλουν εν χορώ το τραγούδι «Θέλω να πα στην ξενιτιά» και τα κορίτσια το τραγούδι «Ξενιτεμένο μου πουλί» Στα κείμενα, που θα απαγγελθούν σαν διάλογος ενός άντρα και μιας γυναίκας, έχει σημειωθεί σε ποιους στίχους απαγγέλει η ομάδα των αγοριών και με ποιους στίχους απαντά η ομάδα των κοριτσιών. Ακολουθεί η εκτέλεση της απαγγελίας εν χορώ στην οποία έχει ζητηθεί να προστεθεί και συντονισμένη ομαδική κίνηση. η) Αυτοσχεδιασμός: ε) Συζήτηση σε ομάδες- αυτοσχεδιασμός: Μετά την απαγγελία η εμψυχώτρια χωρίζει την τάξη σε τέσσερις μεικτές υποομάδες. Μοιράζει στις υποομάδες τα ποιήματα: «Για τον όρο μετανάστες» του Μπέρτολ Μπρέχτ και «Γλυκό του κουταλιού» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη. Καλεί τους μαθητές να συζητήσουν στις ομάδες τους τα κείμενα και να εξετάσουν τις αιτίες της ξενιτιάς και τις συνθήκες που ανάγκασαν τους ξενιτεμένους να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους και τα

συναισθήματα που νιώθουν για τον ξένο τόπο και την πατρίδα τους. Όταν ολοκληρώσουν τη συζήτηση, θα επιλέξουν όποιο ποίημα θέλουν ολόκληρο ή απόσπασμα και θα το αποδώσουν με έναν αυτοσχεδιασμό. Τέλος, ακολουθεί παρουσίαση των αυτοσχεδιασμών.

- 4. Κλείσιμο-Αναστοχασμός και αξιολόγηση:** Όλοι καθισμένοι στον κύκλο εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές στα κείμενα που επεξεργάστηκαν και αναφέρουν τις σκέψεις και συναισθήματα που τους προκάλεσαν για το θέμα τις ξενιτιάς. Επίσης, συζητούν τις εντυπώσεις τους από την εξέλιξη των δραστηριοτήτων. Τέλος, διατυπώνουν προφορικά μια σύντομη πρόταση για τη συνολική αξιολόγησης της συνάντησης.

Συνοπτικές παρατηρήσεις από το συμμετοχικό ημερολόγιο:

Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πολύ ευχαριστημένοι από τη χρήση της μουσικής και τον τρόπο απαγγελίας των ποιημάτων. Ελάχιστα προβλήματα παρατηρήθηκαν στο συντονισμό και στη συνεργασία. Αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες δήλωσαν ότι συγκινήθηκαν πολύ και αναφέρθηκαν σε δικά τους βιώματα. Σύμφωνα με τα λόγια ημεδαπών μαθητών, φαίνεται ότι συναισθάνθηκαν περισσότερο τη θέση των μεταναστών και προσφύγων στην κοινωνία μας σήμερα. Αρκετά παιδιά πήραν περισσότερες πρωτοβουλίες σε σχέση με τα προηγούμενα μαθήματα και μίλησαν περισσότερο για τον εαυτό και τα συναισθήματά τους. Επίσης, αναφέρθηκαν από αρκετούς μαθητές φαινόμενα ρατσιστικής συμπεριφοράς που αντιμετώπισαν οι γονείς τους και οι ίδιοι ως μετανάστες. Ακόμη, οι συμμετέχοντες έδειξαν ιδιαίτερη ευαισθησία για τους πρόσφυγες που έρχονται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και συζήτησαν τα προβλήματα που προκύπτουν και ιδιαίτερα τις επιθετικές, ρατσιστικές συμπεριφορές από την τρέχουσα επικαιρότητα εναντίον των προσφύγων.

8^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Για ένα παιδί που κοιμάται»

Συμμετοχή: 26 μαθητές

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Στόχοι:

Η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει ως στόχους:

- ✓ τη βιωματική επεξεργασία του ποιήματος « Για ένα παιδί που κοιμάται» της Δήμητρας Χ. Χριστοδούλου.
- ✓ την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ευαισθητοποίησης σε σύγχρονα προβλήματα.
- ✓ την κατανόηση του ρόλου των ενηλίκων στη ζωή των παιδιών.
- ✓ τη χρήση της ζωγραφικής για τη δημιουργία ανταποκρίσεων στο κείμενο.
- ✓ την ενίσχυση επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Δομή διαδικασίας-δραστηριότητες

1. **Εισαγωγή:** α) Η ομάδα είναι καθισμένη σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας και η εμψυχώτρια αναφέρεται στο θέμα της συνάντησης και δίνει απαραίτητα στοιχεία για το κείμενο που θα επεξεργαστεί η ομάδα. β) Οι μαθητές δηλώνουν πώς νιώθουν στον παρόντα χώρο και χρόνο.
2. **Ενεργοποίηση:** α) Άσκηση κίνησης έκφρασης και συντονισμού- Παράξενο βάδισμα: Η εμψυχώτρια ζητά από τους συμμετέχοντες να περπατήσουν στο χώρο ακολουθώντας ένα περίεργο τρόπο που θα δείξει αρχικά η ίδια. Μετά αγγίζει ένα μαθητή και του ζητά να προτείνει εκείνος ένα περίεργο τρόπο βαδίσματος για να τον μιμηθεί η ομάδα. Η άσκηση ολοκληρώνεται, όταν όλοι έχουν προτείνει ένα δικό τους τρόπο βαδίσματος.
3. **Ανάπτυξη-παρουσίαση:** α) Η εμψυχώτρια μοιράζει στα παιδιά το ποίημα και τα καλεί να το διαβάσουν μεγαλόφωνα (ένα στίχο ο καθένας) ενώ κινούνται στην αίθουσα. Αρχικά διαβάζουν χαμηλόφωνα κινούμενα αργά, έπειτα με δυνατή ένταση κινούμενα γρήγορα και τέλος με μέτρια ένταση και κανονική κίνηση. Ζητά επίσης να θυμούνται το στίχο που διάβασαν. Έπειτα κάθε φορά που αυτή αγγίζει ένα άτομο αυτό σταματά και λέει το στίχο με όποιο τρόπο θέλει. β) Η εμψυχώτρια απλώνει χαρτί του μέτρου στο δάπεδο της αίθουσας και μαρκαδόρους και ζητά από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ό,τι θέλουν από το ποίημα. γ) Στη συνέχεια γράφει στον πίνακα την ερώτηση: Τι θα μας

έλεγε το παιδί - ήρωας του ποιήματος; Ζητά από τους συμμετέχοντες να γράψουν ο καθένας τη δική του απάντηση στον πίνακα. δ) Χωρισμός σε ομάδες- αυτοσχέδιο δρώμενο: η εμπυχωτρία χωρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε 5 ομάδες και μοιράζει στην καθεμία τον τίτλο για τον αυτοσχεδιασμό που θα οργανώσει. Οι τίτλοι είναι οι εξής: i. Η ζωή του παιδιού στην πατρίδα του. ii. Οι συνθήκες ζωής του παιδιού στην Ελλάδα. iii. Οι αναμνήσεις από την πατρίδα. iv. Όνειρα και προσδοκίες για μια ζωή στην Ελλάδα. v. Η συμπεριφορά των ενηλίκων απέναντί του στην Ελλάδα. ε) Οι ομάδες παρουσιάζουν τους αυτοσχεδιασμούς.

- 4. Κλείσιμο-Αναστοχασμός και αξιολόγηση:** Οι συμμετέχοντες καθισμένοι στον κύκλο ανταλλάσσουν απόψεις για το παρελθόν και το παρόν του παιδιού, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, το φαινόμενο της παιδικής εγκατάλειψης και εκμετάλλευσης των παιδιών των φαναριών και τη στάση των ενηλίκων. Χαρακτηρίζουν τη στάση κάποιων εκμεταλλευτική, άλλων επιθετική, προσβλητική, κάποιων αδιάφορη και άλλων συμπνετική και στηρικτική. Δηλώνουν τα συναισθήματα που ένιωσαν τα οποία έχουν εκφραστεί και με τις φράσεις που έγραψαν στον πίνακα. Εκφράζουν την ευχαρίστησή τους για τη ζωγραφική και κάποιοι λένε πως θα ήθελαν περισσότερο χρόνο για αυτή τη δραστηριότητα. Επίσης συζητούν τις εντυπώσεις τους από την εξέλιξη των δραστηριοτήτων. Τέλος, διατυπώνουν προφορικά μια σύντομη πρόταση για τη συνολική αξιολόγηση της συνάντησης.

Συνοπτικές παρατηρήσεις από το συμμετοχικό ημερολόγιο :

Η διαδικασία κύλησε ομαλά. Η εμπυχωτρία ενέπλεξε κάποιους μαθητές (που παλινδρομούν σε ανώριμες συμπεριφορές) σε ρόλο βοηθού της, με αποτέλεσμα αυτοί να επιδείξουν πιο ώριμη συμπεριφορά και υπευθυνότητα. Δύο άλλοι μαθητές συγκρούστηκαν κατά την προετοιμασία του δρώμενου στην ομάδα και η ομάδα αντιμετώπισε με επιτυχία το πρόβλημα. Η εκφραστικότητα σωματική και γλωσσική έχει βελτιωθεί με αξιοσημείωτο τρόπο σε ορισμένα παιδιά. Στην αξιολόγηση δήλωσαν πολύ ευχαριστημένα και κάποιοι συμφώνησαν ότι νιώθουν πιο όμορφα με το σώμα τους και τον εαυτό τους. Επίσης σχολίασαν θετικά το γεγονός της κατανόησης του ποιήματος και της δημιουργία ιδεών καθώς και την ανάπτυξη συνεργασίας στις ομάδες. Αμεσότητα και ενσυναίσθηση εκφράστηκε στις προτάσεις που σημείωσαν στον πίνακα.

9^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Αναζητώντας την ομορφιά και την επικοινωνία»

Συμμετοχή: 25 μαθητές (μια μαθήτρια απουσιάζει)

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Στόχοι:

Η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει ως στόχους:

- ✓ τη βιωματική επεξεργασία του ποιήματος « Στα καμένα» του Μιχάλη Γκανά.
- ✓ την αναζήτηση των κοινωνικών προβλημάτων που θίγει το ποίημα.
- ✓ την κατανόηση και την κριτική προσέγγιση του σύγχρονου τρόπου ζωής στην πόλη.
- ✓ την ενίσχυση της κατανόησης και της αποδοχής του άλλου.
- ✓ τη δημιουργική χρήση ενός σύγχρονου τραγουδιού.

Δομή διαδικασίας-δραστηριότητες

1. **Εισαγωγή:** α) Η ομάδα είναι καθισμένη σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας και η εμψυχώτρια αναφέρεται στο θέμα της συνάντησης και δίνει απαραίτητα στοιχεία για το κείμενο που θα επεξεργαστεί η ομάδα. β) Οι μαθητές δηλώνουν πώς νιώθουν στον παρόντα χώρο και χρόνο.
2. **Ενεργοποίηση:** α) Άσκηση-Το φανταστικό μπαλόκι: Η εμψυχώτρια καλεί τους συμμετέχοντες να περπατήσουν, να φανταστούν ότι κρατούν ένα μπαλόκι και να παίξουν με αυτό κάνοντας ανάλογες κινήσεις. Το μπαλόκι στην αρχή είναι μικρό και στη συνέχεια μεγαλώνει, ώσπου γίνεται τεράστιο. Με αυτή τη συνθήκη οι συμμετέχοντες εξακολουθούν να κινούνται παίζοντας με το μπαλόκι και προσέχοντας να μην εμποδίζουν τους διπλανούς. Το μπαλόκι επανέρχεται στο κανονικό μέγεθος και οι συμμετέχοντες το διώχνουν ψηλά στον ουρανό στέλνοντας μαζί του ένα μήνυμα.
β) Άσκηση συνεργασίας και συντονισμού. Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια ονομάζοντας με Α και Β κάθε μέλος του ζευγαριού συμφωνούν μια μελωδία. Μετά η εμψυχώτρια τους ζητά να σκορπιστούν στην αίθουσα Στο ένα μέλος κάθε ζευγαριού (Α) δίνεται μαντίλι για να καλύψει τα μάτια. Όταν καλυφθούν τα μάτια όλων των Α, η εμψυχώτρια αλλάζει θέση στους Β απομακρύνοντας τους σε μια σταθερή θέση διάσπαρτους στην αίθουσα και τους ζητά να σιγοτραγουδήσουν τη μελωδία που είχαν

αποφασίσει στο ζευγάρι τους. Τα άτομα με τα καλυμμένα μάτια προσπαθούν περπατώντας στο χώρο και εστιάζοντας την προσοχή τους στους ήχους που ακούγονται να ανακαλύψουν το άλλο μέλος από το ζευγάρι τους. Όταν αυτό συμβεί για όλους, τότε η άσκηση επαναλαμβάνεται με αλλαγή των ρόλων των Α και Β (τώρα καλύπτονται τα μάτια όσων προηγουμένως ήταν Β και σιγοτραγουδούν όσοι ήταν Α).

- 3. Ανάπτυξη-παρουσίαση:** α) Μουσική ακρόαση: Οι μαθητές ακούγοντας μελοποιημένο το ποίημα (έχει μελοποιηθεί από το Λαυρέντη Μαχαιρίτσα) περιφέρονται αργά στην αίθουσα και προσπαθούν να συγκρατήσουν μια εικόνα από το ποίημα. β) Όταν τελειώσει το τραγούδι, η εμπυχωτρία τους αγγίζει διαδοχικά και καθέναν μένοντα ακίνητος λέει με μια φράση την εικόνα που συγκράτησε και μετά συνεχίζει να κινείται. γ) Οι μαθητές/τριες κάθονται στις καρέκλες τους σε κύκλο και συζητούν τα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου της πόλης, τα οποία αναδεικνύονται με το ποίημα- τραγούδι. Από τη συζήτηση προκύπτουν τα εξής προβλήματα: i. Οι πυρκαγιές, ii. η έλλειψη της φύσης, iii. η εικονική πραγματικότητα της τηλεόρασης, iv. η έλλειψη επικοινωνίας, v. η ρουτίνα και η ένταση της καθημερινότητας. δ) Ραδιοφωνική εκπομπή: Η εμπυχωτρία χωρίζει τους συμμετέχοντες σε πέντε ομάδες ζητώντας από κάθε ομάδα να επιλέξει ένα από τα παραπάνω θέματα, ώστε να καλυφθούν όλα και να προετοιμάσει μια ραδιοφωνική εκπομπή για αυτά. Θα πρέπει να συνθέσουν το ηχητικό σήμα της εκπομπής και να βρουν ένα τίτλο για αυτή από τους στίχους του ποιήματος. Στην εκπομπή μπορούν να συμπεριλάβουν και το ρόλο ενός ειδικού στο θέμα (τεχνική μανδύας του ειδικού). ε) Παρουσιάστηκαν οι εκπομπές με τους εξής τίτλους:
- i. «πουλιά και πεύκα συλλογίσου ενός καμένου παραδείσου»
 - ii. «έρχονται δύσκολες ημέρες μουτζουρωμένες σαν Δευτέρες»
 - iii. «έλα και πάρε με μαζί σου στην κυριακάτικη εκδρομή σου»
 - iv. «κι άφησε μόνη στο τραπέζι την τηλεόραση να παίζει»
 - v. «να δείχνει έγχρωμο τον πόνο δίπλα σ' ένα φιλέτο τόνο». Σε τρεις από τις εκπομπές χρησιμοποιήθηκε ειδικός (οικολόγος, πυροσβέστης, ψυχολόγος, διαφημιστής).
- 4. Κλείσιμο-Αναστοχασμός και αξιολόγηση:** Οι συμμετέχοντες καθισμένοι στον κύκλο συζητούν τα συμπεράσματά τους για τα κοινωνικά προβλήματα που εκτέθηκαν με τις δραστηριότητες και κάνουν προτάσεις για την αντιμετώπισή τους. Επίσης, παρουσιάζουν τις εντυπώσεις, τα συναισθήματα και τις πιθανές δυσκολίες από την εξέλιξη των δραστηριοτήτων. Τέλος, γράφουν μια πρόταση αξιολόγησης όλης της διαδικασίας σε ένα χαρτί.

Συνοπτικές παρατηρήσεις από το συμμετοχικό ημερολόγιο :

Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν με επιτυχία. Οι μαθητές/ μαθήτριες δήλωσαν την ευχαρίστησή τους από τα παιχνίδια ενεργοποίησης στα οποία πρόθυμα συμμετείχαν. Δυσκολεύτηκαν λίγο με τα μάτια καλυμμένα αλλά κατάφεραν να βρουν το ταίρι τους δείχνοντας ενθουσιασμό γι αυτό. Κάποιοι είπαν ότι ανακάλυψαν τον άλλον εύκολα, γιατί συγκεντρώθηκαν στη μελωδία και χρησιμοποίησαν άλλες αισθήσεις (ακοή, όσφρηση, αφή). Όλοι βρήκαν ενδιαφέρουσα την παραγωγή εκπομπής και είχαν πολλές ιδέες για αυτήν. Ανέφεραν ότι τους άρεσαν όλες οι εκπομπές ως συμμετέχοντες και ως θεατές και ότι βρήκαν πολλά πρωτότυπα στοιχεία. Μόνο σε μια ομάδα εκδηλώθηκε πρόβλημα συνεργασίας με μαθητή που επέμενε στην πρότασή του. Τελικά με μικρή βοήθεια από την εμψυχώτρια έγινε σύνθεση προτάσεων. Στην παρουσίαση της εκπομπής εκφράστηκαν περισσότερο με τον προφορικό λόγο κάποια παιδιά που σε άλλες συναντήσεις μιλούσαν περιορισμένα.

10^η Παρέμβαση (τελική)

Τίτλος: «Φανταστικό ταξίδι»

Συμμετοχή: 26 μαθητές

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Στόχοι:

Η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει ως στόχους:

- ✓ τη βιωματική επεξεργασία του ποιήματος» Βγαίνοντας από το σχολείο» του Ζακ Πρεβέρ.
- ✓ την κατανόηση της ανάγκης φυγής των εφήβων.
- ✓ την ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας.
- ✓ την αναζήτηση τρόπων που μας ενθαρρύνουν να ανακαλύψουμε και να εκφράσουμε τις επιθυμίες και τα όνειρα μας.
- ✓ την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων με τη χρήση τεχνικών της ΔΤΕ.

Δομή διαδικασίας-δραστηριότητες

- 1. Εισαγωγή:** α) Η ομάδα είναι καθισμένη σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας και η εμπυχωτρία αναφέρεται στο θέμα της συνάντησης και δίνει απαραίτητα στοιχεία για το κείμενο που θα επεξεργαστεί η ομάδα και επισημαίνει ότι με αυτή τη συνάντηση ολοκληρώνεται ο κύκλος των μαθημάτων που σχεδιάστηκαν με αυτή τη δομή και τη χρήση παιχνιδιών και δραματικών τεχνικών. β) Οι μαθητές δηλώνουν πώς νιώθουν στον παρόντα χώρο και χρόνο.
- 2. Ενεργοποίηση:** α) Άσκηση ανταλλαγής θετικών δηλώσεων: Η εμπυχωτρία ζητά από τους συμμετέχοντες να κινηθούν γρήγορα στην αίθουσα σαν να βιάζονται να πάνε κάπου. Έπειτα τους ζητά να κινηθούν αργά χαζεύοντας το χώρο και τους άλλους. Τέλος, τους ζητά να κινηθούν και να εστιάσουν την προσοχή τους σε κάποιον/α άλλον/η, να τον συναντήσουν και να του απευθύνουν ένα θετικό σχόλιο για την εμφάνιση ή το χαρακτήρα ή τη συμπεριφορά του. Εκείνος/η πρέπει να απαντήσει επίσης με ένα θετικό σχόλιο. Όλοι πρέπει να συναντηθούν με όλους και να ανταλλάξουν θετικές δηλώσεις για να ολοκληρωθεί η άσκηση. β) Άσκηση ομαδικής έκφρασης και συνοχής: Η εμπυχωτρία καλεί όλη την ομάδα να συσχεφτεί σε ένα σημείο της αίθουσας και να συναποφασίσει μια θετική δήλωση που θα αντιπροσωπεύει την ομάδα. Αυτή η δήλωση θα παρουσιαστεί από όλους συγχρόνως με μια συντονισμένη κοινή κίνηση.
- 3. Ανάπτυξη-παρουσίαση:** α) Ανάγνωση ποιήματος. Καθισμένοι στον κύκλο διαβάζουν μεγαλόφωνα και διαδοχικά 1- 2 στίχους από το ποίημα μέχρι να ολοκληρωθεί η ανάγνωση από όλους. Ακολουθεί συζήτηση για το περιεχόμενο του ποιήματος και τις εντυπώσεις που αφήνει. β) Ζωγραφική: Η εμπυχωτρία μοιράζει σε όλους φύλλα χαρτιού A4 και μαρκαδόρους ή ξυλομπογιές και ζητά από τον /την καθένα/μια να ζωγραφίσουν κάτι εμπνεόμενοι από όποιους στίχους θέλουν και να σημειώσουν του στίχους στο χαρτί με τη ζωγραφιά. γ) Η εμπυχωτρία χωρίζει τους συμμετέχοντες σε έξι ομάδες μοιράζοντας χαρτάκια με διαφορετικά σχήματα (τρίγωνο, τετράγωνο, κύκλος, παραλληλόγραμμο, ρόμβος, τραπέζιο). Τους ζητά να δείξουν τις ζωγραφίες τους στην ομάδα και να συζητήσουν γι αυτές. Στο τέλος της δραστηριότητας οι ζωγραφίες αναρτώνται στους τοίχους της τάξης σε κοινή θέα για όλους. δ) Δημιουργική γραφή: Έπειτα καλείται κάθε ομάδα να γράψει ένα δικό της κείμενο με τίτλο « Βγαίνοντας από το σχολείο συναντήσαμε...». Το κείμενο μπορεί να είναι πεζό ή ποιητικό. Πρέπει να αποδίδει μια φανταστική διαδρομή και απρόσμενες συναντήσεις σε αυτή και να ανατρέπει με φανταστικές εικόνες τη λογική τάξη των πραγμάτων. ε) Αυτοσχεδιασμός-δραματική παρουσίαση κειμένου: Κάθε ομάδα, αφού διαλέξει ένα τρόπο παρουσίασης

του κειμένου στην ολομέλεια της τάξης, θα προετοιμάσει ένα δρώμενο γι αυτό το σκοπό. στ) Ακολουθεί παρουσίαση των δρώμενων.

- 4. Κλείσιμο-Αναστοχασμός και αξιολόγηση:** Οι συμμετέχοντες καθισμένοι μοιράζονται σκέψεις και συναισθήματα από την εξέλιξη των δραστηριοτήτων. Συζητούν για τις στιγμές που νιώθουν αρνητικά συναισθήματα στην καθημερινή ζωή τους και για την ανάγκη τους να ξεφεύγουν μέσα από τη φαντασία και την τέχνη. Η εμπυλωτρία τους ζητά να σηκωθούν όρθιοι και να φτιάξουν μια ομαδική παγωμένη εικόνα με την οποία θα αποτυπώνεται η αξιολόγησή τους για τη σημερινή συνάντηση και να δώσουν ένα τίτλο. Τέλος, τοποθετεί χαρτί Α3 στην πλάτη του καθένα και στη δική της και καλεί όλους να γράψουν ένα σχόλιο στο χαρτί καθενός και καθεμιάς για όποιο στοιχείο της προσωπικότητάς του θέλουν, όπως αυτή εκδηλώθηκε στο σύνολο των παρεμβάσεων. Ο καθένας θα πάρει ως αναμνηστικό το χαρτί με τις σημειώσεις όλων πάνω σε αυτό.

Συνοπτικές παρατηρήσεις από το συμμετοχικό ημερολόγιο :

Στη σημερινή διαδικασία οι μαθητές/τριες εκφράστηκαν με πρωτοτυπία και αυθορμητισμό και συμμετείχαν πλήρως σε όλες τις δραστηριότητες. Δεν εκδηλώθηκαν τα συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς από ορισμένους. Όλοι φάνηκε ότι ευχαριστήθηκαν και μίλησαν με ενθουσιασμό για τη διαδικασία και ζήτησαν να συνεχιστεί αυτός ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος. Επίσης ανέφεραν ότι γνώρισαν περισσότερο τους συμμαθητές τους και ότι έκαναν καινούριους φίλους. Τα προφορικά και γραπτά σχόλια του ενός για τον άλλο προκάλεσαν θετικά συναισθήματα και ικανοποίηση. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι έγιναν πιο συνεργάσιμοι και πιο ανεκτικοί με τους άλλους. Επίσης, συμπλήρωσαν ότι ανακάλυψαν καινούρια πράγματα που μπορούν να κάνουν και ότι περίμεναν με ανυπομονησία όλη την εβδομάδα το μάθημα της Λογοτεχνίας. Η ομαδική παγωμένη εικόνα αποτύπωσε τα συναισθήματα για την ομάδα και τη δυναμική των σχέσεων. Ο τίτλος που έδωσαν ήταν χαρακτηριστικός: «Μαζί ταξιδεύουμε, μαθαίνουμε, δημιουργούμε... Ακόμη χάρηκαν πολύ με τα σχόλια που διάβασαν για τον εαυτό τους από τους άλλους στην τελευταία δραστηριότητα.

3. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΛΟΛΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΕ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΠΟΥ ΑΞΙΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Από το σχολικό βιβλίο: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου:

1. «Ο μικρός πρίγκιπας και η αλεπού» Αντουάν ντε Σαιντ- Εξυπερύ» (απόσπασμα πεζού)
2. «Γιατί» Γιάννης Μαγκλής (διήγημα)
3. «Ποιήματα που μας διάβασε ένα βράδυ ο λοχίας Otto V (I, II)» (ποιήματα Μανώλης Αναγνωστάκης)
4. «Από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» Άννα Φρανκ (απόσπασμα πεζού)
5. « Ένας αριθμός» Αντον Τσέχοφ (αφήγημα)
6. «Γραφείον ευρέσεως εργασίας» Μένης Κουμανταρέας (απόσπασμα διηγήματος)
7. «Θέλω να πά στην ξενιτιά» Δημοτικό τραγούδι
8. «Ξενιτεμένο μου πουλί» Δημοτικό τραγούδι
9. «Για τον όρο “μετανάστες”» Μπέρτολ Μπρεχτ (ποίημα)
10. «Γλυκό του κουταλιού» Κυριάκος Χαραλαμπίδης (ποίημα)
11. «Για ένα παιδί που κοιμάται» Δήμητρα Χ. Χριστοδούλου (ποίημα)
12. « Στα καμένα» Μιχάλης Γκανάς (ποίημα)
13. «Βγαίνοντας από το σχολείο» Ζακ Πρεβέρ (ποίημα)

4. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Τι σου άρεσε περισσότερο από τις δραστηριότητες που κάναμε στο μάθημα;
2. Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο σε αυτές;
3. Νομίζεις ότι επηρεάστηκε η συμπεριφορά σου από τα μαθήματα που ήταν σχεδιασμένα με αυτό τον τρόπο; Αν ναι, πώς επηρεάστηκε;
4. Ανακάλυψες καινούρια πράγματα για τον εαυτό σου. Αν ναι, ποια είναι αυτά;
5. Ανακάλυψες καινούρια πράγματα για τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες σου. Αν ναι, ποια είναι αυτά;
6. Ανακάλυψες καινούρια πράγματα για την καθηγήτρια που σου διδάσκει το μάθημα; Αν ναι, ποια είναι αυτά;
7. Άλλαξε ο τρόπος που αντιμετωπίζεις το μάθημα της Λογοτεχνίας; Ποιες αλλαγές διαπιστώνεις;
8. Τι άλλο νομίζεις ότι σου πρόσφερε ο ομαδικός τρόπος εργασίας και η χρήση των τεχνικών της δραματικής τέχνης στο μάθημα της Λογοτεχνίας;
9. Ποια στοιχεία θα ήθελες να αλλάξουν στην οργάνωση και διεξαγωγή του μαθήματος με αυτό το τρόπο , ώστε αυτό να γίνει καλύτερο ;
10. Πώς νιώθεις τώρα που ολοκληρώθηκε αυτό το πρόγραμμα παρεμβάσεων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας;