



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΦΗΒΟΥΣ:
ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΔΗΜΟΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Ποταμιάνου Δήμητρα
Α.Μ. : 5052201501024

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΚΑΛΔΗ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΑΝΤΩΝΗΣ ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ
ΜΑΡΙΑ ΣΠΥΡΙΔΟΠΟΥΛΟΥ

ΝΑΥΠΛΙΟ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2017

I. Ευχαριστίες

Η παρακολούθηση των μαθημάτων του προγράμματος του μεταπτυχιακού και η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας υπήρξε για μένα μια ιδιαίτερος ξεχωριστή εμπειρία, ένα ταξίδι στον κόσμο της Θεατρικής Τέχνης και των εργαλείων που αυτή προσφέρει για μια διαφορετική θέαση του κόσμου. Στη διαδικασία αυτή και στην απόλαυση των στιγμών της συνέβαλαν άνθρωποι πολύ ξεχωριστοί, χαρισματικοί, που θα ήθελα να τους ευχαριστήσω από τα βάθη της ψυχής μου.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην Κοσμήτορα της Σχολής, κ. Αλκ. Κοντογιάννη, για την ευκαιρία που μου έδωσε να τη γνωρίσω από κοντά, για την πληθωρική παρουσία της.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην καθηγήτρια κ. Σταυρούλα Καλδή που επόπτευε την εργασία όλο το διάστημα της συγγραφής της, για την αμεσότητά της και την ασφάλεια που μου ενέπνεε.

Η διεξαγωγή της έρευνας δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την καίρια παρέμβαση της κ. Γιούλης Ηλιοπούλου, σχολικής συμβούλου στη Δ΄ Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας, γιατί μου άνοιξε διάυλο επικοινωνίας με το δημόσιο σχολείο με το οποίο συνεργάστηκα.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να εκφράσω στην ομάδα των 17 μαθητών με τους οποίους συνεργάστηκα, για τη φρεσκάδα των ιδεών τους, την ομορφιά της παρουσίας τους και την αλήθεια που τους χαρακτήριζε.

Το ταξίδι αυτό είχε ως «λαθρεπιβάτες» την οικογένεια μου, το Φώτη και την Αριάδνη, που ακούραστα με φώτιζαν...

II. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 1

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 2

1.2 Η ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ 9

1.2.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ
ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ 15

1.2.2 ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ 16

1.3 ΕΦΗΒΕΙΑ: ΜΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

1.3.1 ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ 18

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 22

2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ 22

2.3 ΜΕΘΟΔΟΣ 23

2.3.1 ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ: ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ 24

2.4 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.4.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 27

2.4.2 ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ 29

2.5 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ- ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

2.5.1 ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ 31

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3.1 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΛΙΜΑΚΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ..... 32

3.1.1 ΑΡΧΑΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ-ΜΥΚΗΝΑΪΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ... 32

3.1.2 ΑΡΧΑΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ-Α'ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΣ 34

3.1.3 ΟΜΗΡΟΥ ΟΔΥΣΣΕΙΑ-ΡΑΨΩΔΙΑ 36

3.1.4 ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ- *ΤΟ ΠΙΟ ΓΛΥΚΟ
ΨΩΜΙ* ΛΑΪΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ 37

3.2 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΛΙΜΑΚΑ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ	39
3.2.1 ΕΓΩ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ	40
3.2.2 ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΣΕ ΠΑΡΤΙ	41
3.2.3 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ	42
3.3 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΛΙΜΑΚΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ	43
3.3.1 ΕΓΩ ΚΑΙ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ	44
3.3.2 ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ	45
3.4 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΛΙΜΑΚΑ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	46
3.4.1 ΤΟ ΠΙΟ ΚΑΛΟ ΠΑΙΔΙ	46
3.4.2 Ο ΚΗΠΟΣ ΜΕ ΤΑ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΑ	47
ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
4.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	49
4.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	52
4.2.5 ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	69
ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
5.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	71
5.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	75
5.3 ΘΕΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	84

III. Περίληψη στα Ελληνικά

Θέμα της παρούσας εργασίας είναι η ενίσχυση της αυτοαντίληψης μέσω της Δραματικής Τέχνης σε μια ομάδα μαθητών Α΄ Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία της Θεατρικής Τέχνης προκειμένου να ενισχυθούν επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης, όπως η σχέση με τους συνομηλίκους, η φυσική εμφάνιση, η σχολική ικανότητα και η διαγωγή-συμπεριφορά. Η έρευνα διεξήχθη σε ένα δημόσιο Γυμνάσιο της Νέας Σμύρνης με τη συμμετοχή 17 μαθητών που φοιτούσαν στην Α΄ Γυμνασίου και είχε διάρκεια πέντε μήνες. Αποτελεί μια έρευνα δράσης με ερευνητικά εργαλεία το ερωτηματολόγιο και το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν στο βαθμό που τα προγράμματα της Δραματικής Τέχνης μπορούν να ενισχύσουν την αυτοαντίληψη των παιδιών και αν και κατά πόσο παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Παράλληλα, μέσω της παρατήρησης επιχειρήθηκε να απαντηθεί το ερώτημα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος και τα θετικά σημεία και τις προκλήσεις που πρέπει να τονιστούν. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος η έρευνα κατέδειξε μικρή μεταβολή στο βαθμό της αυτοαντίληψης. Παρατηρήθηκε διαφορά στους μέσους όρους πριν και μετά τη διεξαγωγή της έρευνας αλλά δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Λέξεις-κλειδιά: δραματική τέχνη, αυτοαντίληψη, έφηβοι, έρευνα δράσης, θεατρική αγωγή, σχολική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, συνομήλικοι, συμπεριφορά.

IV. Abstract

This study aims to investigate the implementation of an educational program which targets to reinforce the self-concept of students who attend the first class of junior high school incorporating drama techniques. Specifically, tools from the art of Theatre were used in order to promote individual parameters of self-concept such as the peer relationships, the physical appearance, the school competence and the conduct-

behavior. The research took place in a public school in Athens and 17 students participated. The duration of the educational program was five months. The research method applied was action research and the research tools used were (a) questionnaires and (b) field-notes during classroom observations. The outcomes of this research study show that there was small change in self-concept before and after the educational program. The outcomes of the study are discussed under the frame of the self-expression as depicted in the drama techniques and main elements which lead to the success of such programs.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της παρούσας εργασίας προέκυψε ύστερα από την πρακτική εφαρμογή των εργαλείων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε ένα τμήμα εφήβων μαθητών Ιδιωτικού Εκπαιδευτηρίου στην Αθήνα. Είχα την τύχη και τη χαρά να δουλέψω με μια τέτοια ομάδα προκειμένου να συμμετάσχουμε στο Φεστιβάλ Εφηβικού Θεάτρου που διοργανώνεται κάθε χρόνο στη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών. Η επαφή με το χώρο του Θεάτρου και η γενική παραδοχή ότι η θεατρική τέχνη απελευθέρωσε ζώσες δυνάμεις στα παιδιά οδηγήθηκα στην επιλογή αυτού του θέματος προκειμένου να υποστηριχθεί και θεωρητικά.

Η εμπειρία από το χώρο της σχολικής τάξης, του τρόπου λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου και των προτεραιοτήτων που αυτό θέτει καταδεικνύει με τον πιο έκδηλο τρόπο την απουσία ενδιαφέροντος για την υγιή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου. Ως διδάσκοντες καλούμαστε να εφαρμόσουμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που καθιστά το μαθητή παθητικό δέκτη προκατασκευασμένων εννοιών στοχεύοντας αποκλειστικά στη γνωστική πλευρά. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οι μαθητές νιώθουν πίεση, συνεχές άγχος και αδυναμία να εκφράσουν τις ανησυχίες τους. Η δυναμική, όμως, λειτουργία του θεάτρου μπορεί να καταστήσει τα υποκείμενα ζωντανά κύτταρα του κοινωνικού ιστού, να αποκαλύψει πτυχές και κλίσεις που παραμένουν αδρανείς και να γονιμοποιήσει δημιουργικά τη δράση τους (Τσιάρας, 2016).

Με την εργασία αυτή επιχειρείται να αναδειχθεί η στενή σχέση μεταξύ της Δραματικής Τέχνης και της αυτοαντίληψης των εφήβων καθώς η πρώτη αλληλεπιδρά με τη δεύτερη. Ειδικότερα, όταν αυτή εφαρμόζεται στο πλαίσιο του ωρολόγιου σχολικού προγράμματος και συνδυάζεται με τα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα τα αποτελέσματα είναι αξιοπρόσεκτα. Προσφέρει αυτό που απουσιάζει από το εκπαιδευτικό σύστημα: τη χαρά της ενεργητικής βιωματικής μάθησης. Στην παρακάτω έρευνα οι έφηβοι μπόρεσαν να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους, να εκφραστούν ελεύθερα και να βιώσουν συναισθήματα χαράς μέσα στο σχολείο. Άλλωστε η αυτοαντίληψη αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Δραματική Τέχνη αποτελεί ένα άριστο παιδαγωγικό εργαλείο που στοχεύει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου. Ως όρος εμφανίζεται στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1960 από τους Αγγλοσάξονες (Drama in Education), οι οποίοι αναζητούν μια πιο μαθητοκεντρική μάθηση. Αντλεί τα υλικά και τις τεχνικές της από το θέατρο αποτελώντας μια εφαρμογή της θεατρικής αγωγής. Όπως όλες οι μορφές τέχνης έτσι και αυτή απελευθερώνει τον άνθρωπο, δρα ενωτικά, διευκολύνει την αυτοέκφραση και καλλιεργεί αισθητικά όσους συμμετέχουν. Σύμφωνα με την Dorothy Heathcote (1984) η Δραματική Τέχνη προσφέρεται ως εργαλείο που ερευνά όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθώς παρέχει τη δυνατότητα για επαναθεώρηση αυτής, κάτι που δεν μπορεί να γίνει στην πραγματική ζωή. Διαθέτει, λοιπόν, ως ισχυρό όπλο τη δημιουργία φανταστικών χώρων και χαρακτήρων μέσα από τα οποία επιτυγχάνεται η δημιουργική μάθηση, η ουσιαστική επικοινωνία και η προσωπική έκφραση.

Η διαδικασία της Δραματικής Τέχνης είναι παιγνιώδης και συνδέεται με την ανάγκη του παιδιού να έρθει αντιμέτωπο με τον καθημερινό κόσμο μέσα από συμβολική γλώσσα φαντασιακού χαρακτήρα. Όπως υποστήριξε και ο Vygotsky (1978), το παιχνίδι έχει πρωτίστως κοινωνικό χαρακτήρα αφού αποτελεί μια μορφή άσκησης και αλληλεπίδρασης με την πραγματικότητα. Η Δραματική Τέχνη προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να υιοθετήσει στάσεις και κανόνες συμπεριφοράς, να τις επεξεργαστεί και να διαμορφώσει την κοινωνική του ταυτότητα.

Παράλληλα, η Δραματική Τέχνη είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία ο συμμετέχων, και κυρίως τα παιδιά, μαθαίνουν για τον κόσμο, εκτονώνονται και απελευθερώνονται.

Παίζοντας με ρόλους τα παιδιά μπορούν να εξετάσουν πώς διαφορετικοί άνθρωποι αντιδρούν σε κοινωνικές καταστάσεις και πώς συνδέονται μεταξύ τους. Προσφέρει σημαντική βοήθεια στην κατανόηση του φύλου τους και τα βοηθά να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές συμβάσεις σχετικά με το πώς τα αγόρια και τα κορίτσια πρέπει να ενεργούν, σε σχέση δηλαδή με τα κοινωνικά στερεότυπα (Corsaro, 2012: 488).

Η Δραματική Τέχνη συνδέεται με πολλές παιδαγωγικές πρακτικές και μετασχηματίζεται συνεχώς. Η Κοντογιάννη (2008) διερωτάται αν μπορεί να διατυπωθεί ένας ορισμός της, δεδομένου ότι

εμφανίζεται με τόσες πολλές μορφές, αποτελεί εργαλείο για τόσο πολλούς διαφορετικούς στόχους και για διάφορα γνωστικά αντικείμενα, απευθύνεται σε τόσες ηλικίες, ενώ κάθε δάσκαλος- εμψυχωτής και κάθε ομάδα δημιουργούν ο καθένας ένα νέο δικό του τρόπο έκφρασης, που δεν κλείνεται και δεν περιορίζεται σε ένα πλαίσιο καθοδήγησης, αλλά αναζητά τη δημιουργικότητα και αναπαριστά την ίδια τη ζωή και ό,τι ακόμη μπορεί να φανταστεί κανείς (Κοντογιάννη, 2008: 217).

Επιπλέον, συμβάλει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού ως ατόμου και ως μέλους μιας κοινωνικής ομάδας (Griffiths, 2010). Του δίνει την ευκαιρία να αναπτύξει όλα τα εκφραστικά του μέσα, το σώμα, το λόγο, τη φωνή (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007) μέσα από μια βιωματική, συνεργατική, ενεργητική μάθηση, που προωθεί την κριτική σκέψη και αναπτύσσει το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης. «Ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού, αποβλέπει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του κόσμου» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:19).

Μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης οι συμμετέχοντες διαμορφώνουν την εμπειρία τους και επιτυγχάνουν κοινωνικές κατακτήσεις. Μέσω της κίνησης, της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας οι μαθητές κατακτούν τους διάφορους τύπους της μάθησης, όπως είναι η κοινωνική, συναισθηματική και η ενεργητική ανάλογα με την εμπειρία τους. Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης σχετίζονται άμεσα με την πολλαπλή νοημοσύνη και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτή απαιτεί την ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί η γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική μάθηση (Dikici, Yavuzer, & Gundogdu, 2008).

Η Δραματική Τέχνη είναι παράλληλα μια σπουδαία διαδικασία αυτοέκφρασης.

Το δραματικό παιχνίδι παρέχει στα παιδιά ένα εξαιρετικό τρόπο για να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις του κόσμου που τους περιβάλλει. Είναι, επίσης, ένας εναλλακτικός τρόπος για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς να συλλάβουν, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις φωνές των παιδιών, λόγω των δυσκολιών που έχουν τα παιδιά στην έκφραση ιδεών μέσω της προφορικής και γραπτής γλώσσας (Sierra, 1997).

Η Δραματική Τέχνη έχει ευεργετικά αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα της μάθησης. Για τα μεγαλύτερα παιδιά παρέχει μια εναλλακτική προσέγγιση της μάθησης, η οποία ενσωματώνει διάφορα είδη, όπως είναι η γλώσσα κι ο πολιτισμός. Πάνω απ’

όλα, όμως, είναι μια βιωματική διαδικασία εφόσον οι συμμετέχοντες υποδύονται ρόλους κρατώντας παράλληλα μια ασφαλή απόσταση από τη φανταστική ιστορία. Έτσι, μπορούν να ασκήσουν την αυτοπαρατήρηση, να ελέγξουν τα όριά τους και να σκεφτούν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης μιας κατάστασης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Επίσης, η Δραματική Τέχνη οδηγεί σε μια ενεργητική μάθηση καθώς ο δάσκαλος παύει να έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας ο δάσκαλος εμφανίζεται ως αυθεντία. Στη Δραματική Τέχνη εφαρμόζεται η *μέθοδος της σκαλωσιάς*, όπως την ονόμασε ο Bruner, καθώς ο δάσκαλος ως εμπυχωτής συντονίζει την ομάδα, αναζητά το θέμα που απασχολεί τους μαθητές και μέσα από μια διαδικασία θεατρικών πρακτικών οι μαθητές βιώνουν την ανάλογη εμπειρία (Γκόβας, 2003).

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι οι εξής: διάδρομος συνείδησης, γλυπτό, ανακριτική καρέκλα, παιχνίδι ρόλων, ρόλος στον τοίχο, παραγωγή ήχων και παγωμένη εικόνα (Κοντογιάννη, 2008· Τσιάρας, 2005· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Heathcote & Bolton, 1995).

Σε παγκόσμιο επίπεδο αναγνωρίζεται πλέον η σημασία της Δραματικής Τέχνης στη διαμόρφωση υγιών προσωπικοτήτων. Μάλιστα οι τέχνες φαίνεται να οδηγούν σε μια βιωματική μάθηση καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία ελκυστική (Κοντογιάννη, 2012).

Ειδικότερα, το θεατρικό παιχνίδι ξεκινά από μια επινόηση της στιγμής που προκύπτει από κάποια ερέθισμα, από έναν στίχο, μια τυχαία λέξη, ένα τυχαίο γεγονός, τα οποία αποτελούν το υλικό για αυτοσχεδιασμούς και δραματοποίηση. Οι φάσεις από τις οποίες διέρχεται είναι οι ακόλουθες: α) *απελευθέρωση*: ο εμπυχωτής προσπαθεί μέσα από ασκήσεις χαλάρωσης και ενδυνάμωσης της ομάδας να ενεργοποιήσει τη φαντασία των συμμετεχόντων, να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά προσωπικές αναστολές, να απελευθερώσει σωματικές και διανοητικές δυνάμεις ώστε να ακολουθήσουν οι άλλες φάσεις που απαιτούν εμπλοκή των μαθητών, β) *αναπαραγωγή*: μετά το ζέσταμα των μαθητών ο εμπυχωτής δίνει ένα ερέθισμα, παρουσιάζει μια προβληματική κατάσταση ή χτίζει μια ιστορία την οποία εξελίσσουν οι μαθητές. Εκείνοι αναλαμβάνουν ρόλους, αυτοσχεδιάζουν και έτσι εμπλέκονται συναισθηματικά βιώνοντας συναισθήματα πρωτόγνωρα. Στη φάση αυτή αντικείμενα απλά, χρηστικά, καθημερινά μεταμορφώνονται και υπηρετούν τις ανάγκες του «σεναρίου», γ) *θεατρική δράση*: είναι η φάση του θεατρικού δρώμενου όπου οι μαθητές υποδυόμενοι τους ρόλους τους εκτελούν μια σύνθεση. Πρόκειται για τη στιγμή της δυναμικής

παρέμβασης αφού οι μαθητές παρουσιάζουν την προσωπική τους εκδοχή στην ιστορία.

δ) αξιολόγηση: είναι η στιγμή του αναστοχασμού και της συζήτησης για όσα προηγήθηκαν. Τα μέλη της ομάδας συζητούν για όσα παρουσιάστηκαν, για τις σκέψεις που έγιναν, για πιθανά διλήμματα και προβληματισμούς που ενέσκηψαν. Η φάση αυτή είναι πολύ σημαντική καθώς ολοκληρώνει τη διαδικασία συνδέοντας τα «σενάρια» με την πραγματικότητα των παιδιών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια επιχειρείται μια προσπάθεια εφαρμογής της Δραματικής Τέχνης στο σχολείο. Το 2011 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Δια βίου Μάθησης εξέδωσε έναν Οδηγό για να πλαισιώσει θεωρητικά την προσπάθεια ένταξης και αναβάθμισης των δραστηριοτήτων τέχνης στο «Νέο Σχολείο». Το πνεύμα που χαρακτηρίζει τον παραπάνω Οδηγό αποτυπώνει την ανάγκη απεγκλωβισμού μαθητή και εκπαιδευτικού από την τυποποίηση δίνοντας έμφαση στην ενεργοποίηση των πνευματικών, ψυχοσυναισθηματικών και αισθητοκινητικών δυνάμεων του παιδιού.

Με αυτό το ερέθισμα, οι Κωστή (2016) και Παπαϊωάννου (2016) εφάρμοσαν τις τεχνικές αυτές στη σχολική τάξη. Η Κωστή επισημαίνει ότι η Δραματική Τέχνη περιλαμβάνει αλληλεπίδραση πνεύματος και γνώσης και, επομένως, συνδέεται στενά με την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος πολλών μαθημάτων και δη της Ιστορίας. Η Παπαϊωάννου, από την άλλη, αναγνωρίζει τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της αισθητικής απόλαυσης που αποτελούν ζητούμενα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Προωθεί τη θετική στάση των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Στον Οδηγό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παρατίθενται μεθοδολογικές επισημάνσεις που αφορούν στο ρόλο του εκπαιδευτικού, το χώρο που ενδείκνυται για τέτοιες δραστηριότητες, τον ομαδικό χαρακτήρα της θεατρικής αγωγής και την αξιολόγηση. Στη συνέχεια δίνονται τα βασικά εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα. Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται αυτά:

A. ΒΑΣΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΠΙ 2011)

1. Ενεργοποίηση (σωματική – φωνητική – αισθητηριακή)

1.1. Αισθητηριακές ασκήσεις

1.2. Ασκήσεις παρατηρητικότητας
1.3. Αναπνοή/φωνή
1.4. Κίνηση
1.5. Χώρος/χρόνος-ρυθμός/χορός
1.6. Συγκέντρωση/συντονισμός
1.7. Φαντασία και μεταμορφώσεις
2. Έκφραση και επικοινωνία
2.1. Σωματική εκφραστικότητα / Έκφραση συναισθημάτων
2.2. Επικοινωνιακοί κώδικες (Μη λεκτική επικοινωνία - Λεκτική επικοινωνία)
2.3. Έντεχνη λεκτική επικοινωνία (απαγγελία, θεατρικό αναλόγιο, αφήγηση)
3. Δημιουργική συνεργασία ομάδας
3.1. Παιχνίδια γνωριμίας
3.2. Παιχνίδια επαφής
3.3. Παιχνίδια εμπιστοσύνης
3.4. Παιχνίδια συνεργασίας
4. Μορφές δραματικής έκφρασης
4.1. Μιμόδραμα
4.2. Θεατρικό παιχνίδι
4.3. Παιχνίδια ρόλων
4.4. Αυτοσχεδιασμός
5. Δημιουργική γραφή
5.1. Διάκριση αφηγηματικού από δραματικό κείμενο
5.2. Ανάλυση δραματικού κειμένου
5.3. Δομικά στοιχεία του δράματος (διάλογος, δράση, πλοκή, χαρακτήρες, δραματική κατάσταση) *
5.4. Δραματοποίηση (Μετα-γραφή αφηγηματικού σε δραματικό λόγο)
5.5. Εργαστήρι Γραφής *
5.6. Από το εκπαιδευτικό δράμα στη διερευνητική δραματοποίηση
5.7. Διακειμενική Σύνθεση *
6. Από το Δραματικό κείμενο στη Θεατρική Παράσταση -

Στοιχεία Σκηνοθεσίας

6.1. Δραματουργική επεξεργασία (ανάγνωση του κειμένου - νόημα του έργου)

6.2. Θεατρική κατάσταση και θεατρικός ρόλος (χαρακτήρας, σύγκρουση, ρόλος)

6.3. Κώδικας της υποκριτικής (δεδομένες συνθήκες, σωματικές δράσεις)

6.4. Δομή χώρου – χρόνου (Σκηνογραφία)

7. Είδη και μορφές παραστατικών τεχνών

7.1. Κουκλοθέατρο και Μαριονέτες

7.2. Θέατρο Σκιών

7.3. Πολυθέαμα

7.4. Θεατρικό Δρώμενο (χάπενινγκ)

7.5. Συνομιλία Τεχνών

*Οι παραπάνω προτάσεις του Υπουργείου ήταν υπό διαμόρφωση όταν εκδόθηκε ο οδηγός.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών η Θεατρική Αγωγή εφαρμόζεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και επανέρχεται στην Α' Λυκείου ως μάθημα επιλογής στο πλαίσιο της Καλλιτεχνικής Παιδείας. Ειδικότερα, σύμφωνα με το ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.) ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΦΕΚ 303B/13-03-2003 & ΦΕΚ 304B/13-03-2003) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους κινείται η Θεατρική Αγωγή είναι οι εξής τέσσερις:

A. Η κινησιολογική έκφραση, με ασκήσεις που ελευθερώνουν το σώμα, ενεργοποιούν τις αισθήσεις και εξοικειώνουν το άτομο με το χώρο και την ομάδα.

B. Ο αυτοσχεδιασμός και το θεατρικό παιχνίδι, η δράση δηλαδή σε δοσμένες συνθήκες, με βάση την έμπνευση της στιγμής ενισχύοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του μαθητή.

Γ. Η δραματική έκφραση και η δραματοποίηση μέσα από ερεθίσματα που μπορούν να δραματοποιηθούν: κείμενα (αποσπάσματα παραμυθιών, δημοτικά τραγούδια, ποιήματα), οπτικά ερεθίσματα (φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής), μια

προφορική αφήγηση, μια ιστορία, ένα όνειρο. Εδώ ερευνάται η δράση και η σύγκρουση των προσώπων, ο χώρος της δράσης, τα σημεία που καθιστούν δραματική την εξέλιξη του μύθου.

Δ. Η τέχνη του Θεάτρου: σύντομη καταγραφή των συστατικών της τέχνης του ηθοποιού, του σκηνογράφου, του μουσικού, του σκηνοθέτη. Είναι η πρώτη επαφή των μαθητών με το μαγικό κόσμο του θεάτρου.

Η διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής στο **Γυμνάσιο** σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΦΕΚ 303B/13-03-2003) επιδιώκει ποικίλους στόχους. Ένας από αυτούς είναι να βοηθήσει τους μαθητές να καλλιεργήσουν τις ψυχικές και πνευματικές τους ικανότητες, αποκτώντας ταυτόχρονα γνώσεις, πληροφόρηση, αισθητική εμπειρία και θεωρητική κατάρτιση γύρω από τη Θεατρική Τέχνη. Παράλληλα, επιδιώκει να τους οδηγήσει να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δυνατότητες. Ένας ακόμη στόχος που σχετίζεται με την αισθητική καλλιέργεια είναι να μπορέσουν οι μαθητές να διαμορφώσουν ένα υψηλό αισθητικό επίπεδο ως δέκτες θεαμάτων εκφράζοντας τις καλλιτεχνικές τους κλίσεις στο σχολείο. Έτσι, θα εισέλθει δυναμικά η Τέχνη και ο Πολιτισμός στο σχολείο. Τέλος, θα υπάρξουν δυναμικές αλλαγές στον τρόπο και στις σχέσεις μαθητών-δασκάλων στη διδασκαλία και θα ερευνηθούν νέα πεδία έρευνας και γνώσης, μέσα από μια πολυδιάστατη και σύνθετη μεθοδολογία προσέγγισης γνωστικών αντικειμένων αλλά και συνδυασμού θεωρίας και πράξης, εμπειρίας.

1.2 Η Αυτοαντίληψη

Η αυτοεικόνα (self-concept) αποτελεί ως έννοια μια από τις βασικές συνιστώσες της ανθρώπινης φύσης. Ήδη από τον 5^ο π.Χ. αιώνα η σωκρατική ρήση «γνώθι σαυτόν» αποκαλύπτει την προσπάθεια του ανθρώπου να εξερευνήσει πτυχές του εαυτού του, να καταλάβει ποιος είναι και να επιχειρήσει να δώσει απαντήσεις σε θεμελιώδη υπαρξιακά ερωτήματα. Ο Σωκράτης σηματοδοτεί μια εποχή κατά την οποία το ενδιαφέρον του ανθρώπου στρέφεται από την ανακάλυψη το σύμπαντος και την ερμηνεία των φυσικών φαινομένων στη διερεύνηση της ουσίας της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο ίδιος υποστήριζε ότι η αρετή είναι γνώση και ότι πρότιστο μέλημα πρέπει να είναι η ανακάλυψη του σκοπού του ανθρώπου. Το πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος είναι η συνείδηση και η αποδοχή της άγνοιας του ανθρώπου. Ο ίδιος διατύπωσε τη φράση «ἐν οἴδᾳ ὅτι οὐδὲν οἴδα» επιχειρώντας να δείξει το μέγεθος της άγνοιάς του και την ανάγκη να τον γνωρίσει.

Ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης επιχειρώντας να διερευνήσουν τα μέρη της ανθρώπινης ψυχής εντόπισαν 'το λόγον ἔχον μέρος της και το ἄλογον': το πρώτο περιλαμβάνει τις διανοητικές και ηθικές λειτουργίες του ανθρώπου και γι'αυτό εκεί εδράζεται η γνώση και η αρετή ενώ το δεύτερο αντιστοιχεί στις αισθήσεις και τα ένστικτα του ανθρώπου. Νοείται ως ένα όλον, ως μια ενότητα, άφθαρτη και άυλη (στους Φλουρή, Κουλοπούλου & Σπυριδάκη, 1981). Ο δυισμός, λοιπόν, της ανθρώπινης ψυχής αποτελεί και τον πυρήνα πάνω στον οποίο στηρίχθηκαν όλες οι θεωρίες του εαυτού που αναπτύχθηκαν στο χώρο της ψυχολογίας.

Η περίοδος του Μεσαίωνα χαρακτηρίζεται από την άγνοια και το σκοταδισμό με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον για τον άνθρωπο και την ψυχή του να εξαλείφεται. Ακολουθεί, όμως, η περίοδος της Αναγέννησης στην οποία ο άνθρωπος αναδεικνύεται ως η απόλυτη αξία, τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όλων των επιστημών και των τεχνών και αρχίζει να διερευνάται. Ο Descartes διακρίνει τον άνθρωπο σε σώμα και ψυχή υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για δύο παράλληλες οντότητες ανεξάρτητες μεταξύ τους. Η θεμελιακή θέση του «cogito ergo sum» εισάγει την έννοια του «σκεπτόμενου εαυτού» και αναγνωρίζει την ανθρώπινη ύπαρξη μέσω της σκέψης (στους Φλουρή, Κουλοπούλου & Σπυριδάκη, 1981). Ο Hume και ο Kant απέρριψαν

τις ιδέες του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη υποστηρίζοντας ότι ο εαυτός είναι μια σειρά από εμπειρίες. Τόνισαν, λοιπόν, την έννοια του «εμπειρικού εαυτού», ο οποίος αποτελεί μια ψευδαίσθηση καθώς οι εμπειρίες και τα βιώματα που τον διαμορφώνουν βρίσκονται σε μια διαρκή κίνηση και εξέλιξη. Ο Locke θεώρησε τη γνώση πυρήνα του εαυτού υποστηρίζοντας ότι μόνο οι εμπειρίες μας μπορούν να οδηγήσουν στη σύλληψη και γνώση του εαυτού μας (Λεονταρή, 1996).

Στις αρχές του 20^{ου} αι. ο όρος *αυτοσυναίσθημα* αποτέλεσε βασικό άξονα μελέτης στο πλαίσιο της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η έννοια επιχειρήθηκε να οριστεί από ψυχολόγους, παιδαγωγούς και κοινωνιολόγους, ωστόσο ο ορισμός των Canfield και Wells (1976:1) δείχνει να την αποτυπώνει με σαφή τρόπο: «Αυτοσυναίσθημα είναι το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του. Αυτές καθορίζουν ποιος είναι, τι νομίζει ότι είναι, τι επαγγέλλεται και τι μπορεί να γίνει στη ζωή του». Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα πως η επίδραση του αυτοσυναίσθηματος είναι καταλυτικής σημασίας για την εξέλιξη της ζωής του ανθρώπου σε όλους τους τομείς της δράσης του. Φαίνεται ότι προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα πορευτεί, καθορίζει την επιτυχία ή όχι διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων και την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη ζωή.

Ήδη, όμως, στη διατύπωση του ορισμού αναδεικνύεται μια άλλη έννοια, άρρηκτα συνδεδεμένη με την αυτοαντίληψη. Πρόκειται για την έννοια του *εαυτού* (self). Στο βιβλίο του «Εγκέφαλος, Εαυτός και Κοινωνία» (Mind, Self and Society) ο Mead (1934) υποστηρίζει ότι ο «εαυτός» είναι κοινωνικό προϊόν και διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική εμπειρία. Περιλαμβάνει τις αξίες, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις της κοινωνίας, τις οποίες σταθμίζει και σταδιακά τις συμπληρώνει. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και εξέλιξη του εαυτού παίζουν οι «γενικοί άλλοι» (generalized others). Πρόκειται για την οργανωμένη κοινότητα μέσα στην οποία το άτομο ζει και μέσω της οποίας αφομοιώνει τα πλαίσια αυτής. Οι «γενικοί άλλοι» αποτελούν το ιδεολογικό σύστημα που επιδρά καταλυτικά στην ανάπτυξη του εαυτού. Μέσα σ' αυτή την κοινωνική ομάδα ανήκουν και οι «ουσιώδεις άλλοι» (significant others) που επηρεάζουν ακόμη περισσότερο το παιδί. Πρόκειται για τα άτομα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος, για τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς που διατηρούν στενότερο δεσμό με το παιδί και των οποίων οι στάσεις και οι αξίες χρησιμεύουν ως πρότυπα γι' αυτό. Η συμπεριφορά που αναπτύσσουν και οι ρόλοι που έχουν συμβάλλουν στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού.

Για την πληρέστερη κατανόηση της έννοιας του εαυτού αξίζει να αναφερθεί και ο δυσπρόστατος χαρακτήρας του. Ο Mead (1934) αναφέρει ότι αποτελείται από το «εγώ» (I) και το «εμένα» (me). Το «εγώ» αφορά στην αρχική ταυτότητα του ατόμου και έχει υποκειμενικό χαρακτήρα καθώς περιλαμβάνει όλα όσα κάνουμε για να δείξουμε την ταυτότητά μας ενώ το «εμένα» αποτελεί το σύνολο των στάσεων που αποκτά μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Στη φροϋδική θεωρία, αντίστοιχα, ο S. Freud (1943) επισημαίνει ότι ο άνθρωπος αποτελείται από το «Εγώ», το «Εκείνο» και το «Υπερεγώ». Το «Εγώ» αντιπροσωπεύει την έννοια του εαυτού και παρεμβάλλεται μεταξύ των βιολογικών αναγκών και των αρχέγονων ενστίκτων του ατόμου που βρίσκονται στο «Εκείνο» και των κοινωνικο-ηθικών αναγκών που χαρακτηρίζουν το «Υπερεγώ» (στον Παπαδόπουλο, 2004). Το «Εγώ» είναι ανύπαρκτο κατά τη γέννηση του ανθρώπου και διαμορφώνεται σταδιακά μέσω των ερεθισμάτων από τον εξωτερικό κόσμο. Επομένως, ο εαυτός ως «Εγώ» είναι μια επίτευξη.

Ο C. Rogers (1951) αντιμετωπίζει το άτομο ως μια ολότητα που έχει την ικανότητα να εξελιχθεί και να επιτύχει την αυτοπραγμάτωσή του. Βάση της θεωρίας του αποτελεί η άποψη ότι ο άνθρωπος τείνει φυσιολογικά προς την ολοκλήρωσή του και σε αυτό συμβάλλει η επίδραση του περιβάλλοντος με τις θετικές και αρνητικές εμπειρίες που αποκομίζει. Έτσι, η διαμόρφωση του «εαυτού» βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με αυτό. Όρισε λοιπόν τον εαυτό ως «μια οργανωμένη μορφή των αντιλήψεων που γίνονται αποδεκτές από τη συνείδηση» (Rogers, 1951: 136).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αυτοαντίληψη δεν είναι εγγενές χαρακτηριστικό στον άνθρωπο αλλά είναι προϊόν των εμπειριών που αποκτά το παιδί μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους «ουσιώδεις» άλλους, πρωτίστως, αλλά και με τους «γενικούς» άλλους. Η διαμόρφωσή του αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία που πραγματοποιείται κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου.

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον έχει στραφεί στη μελέτη των ατομικών και αναπτυξιακών διαφορών και στο ρόλο που η αυτοαντίληψη διαδραματίζει στο σύστημα του εαυτού. Ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος ως αυθύπαρκτη οντότητα αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σχετίζεται με το αξιακό του σύστημα, τις ιδέες και τις φιλοδοξίες του (Burns, 1982).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Mead (1934), οι άνθρωποι γεννιούνται αδιαμόρφωτοι, χωρίς προηγούμενες εμπειρίες, και σταδιακά διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους μέσω των ερεθισμάτων που εγχαράσσονται από το κοινωνικό

περιβάλλον. Η θεωρία αυτή, γνωστή ως θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social interaction), αναδεικνύει τη σημασία των κοινωνικών εμπειριών και το βαθμό στον οποίο οι άλλοι επηρεάζουν την αντίληψη του εαυτού.

Παράλληλα, ο James (1890) διέκρινε τέσσερις πτυχές του εαυτού αναδεικνύοντας τον πολυδιάστατο και δυναμικό του χαρακτήρα: α) τον υλικό εαυτό, που περιλαμβάνει το σώμα μας και τα υλικά αγαθά που αποκτούμε μέσω της συνεχούς προσπάθειας, β) τον κοινωνικό εαυτό, που σχετίζεται με την αναγνώριση που παίρνουμε από το κοινωνικό μας περιβάλλον. Αυτοί οι εαυτοί είναι τόσοι όσοι και οι άνθρωποι που συναναστρεφόμαστε και γι' αυτό μεταξύ τους μπορεί και να είναι αντιφατικοί. γ) τον πνευματικό εαυτό, που περιλαμβάνει τις εσωτερικές διεργασίες και τα σταθερά χαρακτηριστικά του «Εγώ» μας και δ) το *καθαρό Εγώ*, που γίνεται αντιληπτό με έναν αφηρημένο τρόπο.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον W. James (1963) η αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των αντιλήψεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητες του. Η εικόνα του εαυτού καθορίζεται από την εικόνα των άλλων (αντίληψη - αξιολόγηση) για αυτόν. Ο Carl Rogers (1951) προσθέτει στον παραπάνω ορισμό ότι αυτή διαμορφώνεται κατά τη συναλλαγή του ατόμου με το περιβάλλον (στον Φλουρή, 1989).

Η εικόνα που θα διαμορφώσει ο άνθρωπος σχετικά με τον εαυτό του μπορεί να απηχεί την πραγματικότητα και να είναι ρεαλιστική, ενώ κάποιες φορές μπορεί αυτό να μη συμβαίνει. Ως λειτουργία πάντως προσομοιάζει με αυτή της ατομικής ταυτότητας όταν ο άνθρωπος ως σωματική και ψυχοπνευματική υπόσταση αποκτά μια εικόνα για τον εαυτό του. Η διαδικασία αυτή της προσωπικής αναζήτησης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να αποκτήσει πλήρη γνώση του εαυτού του και να θέσει τους στόχους στη ζωή του (Πουρκός, 1997).

Σύμφωνα με τον Higgins (1989) το σύνολο των αντιλήψεων που το άτομο διαμορφώνει για τον εαυτό του βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τις τρεις οπτικές του εαυτού. Πιο συγκεκριμένα υπάρχει η *προσωπική* αυτοαντίληψη, η εικόνα δηλαδή που έχει το άτομο για τον εαυτό του, η *κοινωνική* αυτοαντίληψη, η άποψη που έχει το άτομο για τον τρόπο με τον οποίο νομίζει ότι το βλέπουν οι άλλοι, και, τέλος, η *ιδανική* αυτοαντίληψη, τα χαρακτηριστικά που θα ήθελε το άτομο να έχει ο εαυτός του. Όταν υπάρχει συμφωνία μεταξύ της προσωπικής αυτοαντίληψης και της κοινωνικής τότε το άτομο βρίσκεται σε ισορροπία και μπορεί να νιώσει την ευτυχία για όσα κάνει. Η αδυναμία του, όμως, να φέρει σε αντιστοιχία τις δύο παραπάνω εικόνες του εαυτού του τον γεμίζει με ανασφάλεια και συναισθήματα απογοήτευσης.

Η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης συνδέεται άρρηκτα με το οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί μεγαλώνει. Ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται και τις προσλαμβάνουσες διαμορφώνει αντιστοίχως θετική ή αρνητική αυτοαντίληψη. Μέχρι την ενηλικίωση τροποποιείται και αλλάζει, όμως αποτελεί μια σταθερή κατασκευή που δύσκολα μεταβάλλεται. Μετά την ενηλικίωση και ανάλογα με τον τρόπο που αυτή διαμορφώθηκε στα προηγούμενα στάδια αυτή εμπλουτίζεται και προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες. Ο Hattie (1992) τη χαρακτηρίζει σα σταθερή, ανθεκτική, διαρκή και με μηχανισμούς προστασίας απέναντι σε κάθε πιθανή μεταβολή.

Η διαδικασία σχηματισμού της αυτοαντίληψης ξεκινά από τους πρώτους μήνες ζωής του ανθρώπου όταν το παιδί αποκτά μια εικόνα για το σώμα του. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, στην προσχολική ηλικία η αυτοαντίληψη συνδέεται με την εμφάνιση του καθώς συμβαίνουν βασικές αλλαγές ενώ στη σχολική ηλικία υπεισέρχεται και ο παράγοντας του χαρακτήρα. Η διαμόρφωση της θετικής αυτοαντίληψης είναι ένας βασικός παράγοντας για τη συμμετοχή του ανθρώπου στη διαδικασία της μάθησης (Βαληλή, 2008).

Η Λεονταρή (1998: 61-62) χαρακτηριστικά αναφέρει:

«(Ετσι) μια θετική αυτοαντίληψη συνεπάγεται υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Οι παράμετροι αυτές φαίνεται ότι σχετίζονται με μία σειρά από επιθυμητά αποτελέσματα. Άτομα με θετική αυτοαντίληψη αισθάνονται υπεύθυνα για τις πράξεις τους, πιστεύουν στις ικανότητές τους, είναι στραμμένα προς την επιτυχία, η αποτυχία δεν τα αποθαρρύνει, αποδέχονται τα συναισθήματά τους και η συνειδητοποίηση των αδυναμιών τους δεν τους προκαλεί συναισθήματα κατωτερότητας. Ακόμη, η θετική αυτοαντίληψη θεωρείται ότι βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, επηρεάζει τα μελλοντικά του σχέδια, τις επαγγελματικές του επιλογές και γενικά την ψυχική του υγεία».

Οι Marsh & Shavelson (1985) διέκριναν επτά κρίσιμα χαρακτηριστικά της δομής της αυτοαντίληψης. Αυτή είναι δομημένη ή οργανωμένη, είναι πολυδιάστατη, αποκτά όλο και περισσότερες διαστάσεις με το πέρασμα της ηλικίας, είναι συγχρόνως περιγραφική και αξιολογική, είναι ιεραρχική, είναι σταθερή στην κορυφή της ιεραρχίας, αλλά γίνεται όλο και λιγότερο σταθερή στα κατώτερα επίπεδά της, και, τέλος, διαφοροποιείται από άλλες δομές.

Η μέτρηση και η αξιολόγηση της αυτοαντίληψης παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες καθώς δεν είναι εύκολος ο πλήρης προσδιορισμός των διαστάσεων της. Πάντως τα

τελευταία χρόνια που το ενδιαφέρον γι' αυτήν αυξάνεται έχουν χρησιμοποιηθεί οι παρακάτω κλίμακες (Φλουρής, Κουλοπούλου & Σπυριδάκης, 1981):

α) η κλίμακα αυτοαντίληψης του Coopersmith (1967). Αυτή αποτελείται από 58 ερωτήσεις σχεδιασμένες έτσι ώστε να διακρίνεται αν το υποκείμενο δίνει απαντήσεις ειλικρινείς ή σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές.

β) η κλίμακα αυτοαντίληψης των Piers και Harris (Piers & Harris Children's Self-Concept Scale) (1964). Αποτελείται από 80 προτάσεις και απαντώνται καταφατικά ή αρνητικά ανάλογα με το πώς νιώθει ο ερωτώμενος.

γ) η κλίμακα του Tennessee (Tennessee Self-Concept Scale) (Fitts, 1965). Αυτή περιέχει 90 ερωτήσεις που απαντώνται σε πεντάβαθμη κλίμακα καλύπτοντας όλες τις διαστάσεις του «εαυτού».

δ) το Primary Self-Concept Inventory (Marsh, 1988). Κατάλληλο για μαθητές που δεν ξέρουν να διαβάζουν, αποτελείται από είκοσι εικόνες παιδιών με θετικούς και αρνητικούς ρόλους και απαιτεί από το μαθητή να επιλέξει την εικόνα που του μοιάζει.

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι παιδιά με θετική αυτοαντίληψη παρουσιάζουν υψηλές σχολικές επιδόσεις και αντίστοιχη ακαδημαϊκή πορεία (Φλουρής, 1989· Δανασσής-Αφεντάκης, 1985). Οι μαθητές αυτοί έχουν αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Αντίθετα, μαθητές με χαμηλή αυτοαντίληψη εμφανίζουν κατάθλιψη, προβλήματα προσαρμογής, διατροφικές διαταραχές και χρήση ουσιών.

Στην Ελλάδα, μια τέτοια έρευνα (Tsiaras, 2012) διεξήχθη σε ένα δείγμα 141 παιδιών ηλικίας 8-11 ετών σε περιοχή της Αθήνας και απέδειξε α) ότι το δραματικό παιχνίδι ασκεί θετική επίδραση στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και β) ότι η θετική αυτή επίδραση επηρεάζει ανεξάρτητα από την ηλικία αφού οι ερευνητικές προσδοκίες επιβεβαιώθηκαν σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας.

Η βιβλιογραφική έρευνα αποκαλύπτει την ταύτιση των απόψεων των ερευνητών ως προς τις δύο βασικές συνιστώσες του εαυτού: πρόκειται για την αυτοαντίληψη (self-perception) και την αυτοεκτίμηση (self-esteem). Χρήσιμο είναι να επισημανθεί ότι οι όροι αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση δεν πρέπει να συγχέονται. Τη σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης περιγράφουν οι Wells και Marwell (1976) ως εξής: «Αν θεωρήσουμε ότι η αυτοαντίληψη απαρτίζεται από ένα σύνολο στάσεων προς τον «εαυτό», η αυτοεκτίμηση θα μπορούσε να οριστεί ως η αξιολογική πτυχή καθεμιάς από αυτές τις στάσεις ή το σύνολο αυτών των επιμέρους αξιολογήσεων».

Η αυτοεκτίμηση (self-esteem) αφορά στη συναισθηματική πλευρά του εαυτού ενώ η αυτοαντίληψη, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, συνδέεται με τη γνωστική πλευρά. Και οι δύο πάντως εμπεριέχουν την έννοια της αυτοαξιολόγησης και ως διαδικασίες ασκούν σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιδρά στα διάφορα γεγονότα της ζωής του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

1.2.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο το παιδί εντάσσεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του δρα καταλυτικά στη διαμόρφωση και την ενδυνάμωση της αυτοαντίληψής του. Ήδη από το οικογενειακό περιβάλλον το παιδί έχει δεχτεί ερεθίσματα που συνέβαλαν στη δόμηση ενός ιδεολογικού και πολιτιστικού συστήματος μέσω του οποίου θα γίνει αποδεκτό. Οι αντιδράσεις του συνόλου, θετικές ή αρνητικές, θα συμβάλουν στην υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και κυρίως εκείνων των διαστάσεων που σχετίζονται με την έννοια του εαυτού. Παιδιά τα οποία βιώνουν την απόρριψη και τον συνεχή ψόγο έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες να εξελίξουν τους εαυτούς τους, να θέσουν υψηλούς προσωπικούς στόχους και να νιώσουν ικανοποίηση. Τα παιδιά αυτά μπαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και με το αίσθημα της μειονεξίας.

Η στάση του δασκάλου είναι καθοριστικής σημασίας. Είναι το πρόσωπο εκείνο που εκπροσωπεί το εκπαιδευτικό σύστημα, καλλιεργεί μια σχέση εμπιστοσύνης και σεβασμού με το μαθητή και τον αξιολογεί. Ο δάσκαλος ανήκει στους «σημαντικούς άλλους» καθώς η καθημερινή επαφή με το μαθητή τον καθιστά σημαντικό πρόσωπο που συνδέεται συναισθηματικά με το παιδί. Σύμφωνα με τον Φλουρή (1981) χρέος του σχολείου είναι να διαμορφώνει ηθικοπνευματικά τον άνθρωπο και να του ανοίγει νέους ορίζοντες θέασης της ζωής. Οφείλει να αντιλαμβάνεται τις ιδιαιτερότητές του, τις ατομικές του ανάγκες και βάσει αυτών να διαμορφώνει και τους στόχους που τον αφορούν. Οι βιολογικές και συναισθηματικές αλλαγές που σημειώνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής είναι τόσο έντονες ώστε να απαιτείται ο δάσκαλος να διαμορφώνει ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον που θα διευκολύνει τη διαδικασία ωρίμανσης του μαθητή. Ενθαρρυντικό περιβάλλον σημαίνει να αισθάνεται ο μαθητής

πρόσωπο σεβαστό, να νιώθει ότι τον αγαπούν, ότι πιστεύουν στην αξία του και στους στόχους του.

Οι Covington και Beery (1976) θεωρούν ότι η επιτυχία ή η αποτυχία του παιδιού στο σχολείο εξαρτάται όχι από την πραγματική επίδοσή του αλλά από τα κριτήρια περί επιτυχημένης επίδοσης που επικρατούν στην τάξη. Έχοντας ως αφετηρία ότι οι άνθρωποι επιδιώκουν τη διαμόρφωση μιας όσο γίνεται θετικότερης εικόνας στοχεύοντας στην επιτυχία και ότι στις δυτικές κοινωνίες το σχολείο έχει ανταγωνιστικό χαρακτήρα συνδέοντας την αποτυχία με το αίσθημα της χαμηλής αυτοαντίληψης υποστήριξαν ότι η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση οδηγεί στη διαμόρφωση της άποψης ότι τα παιδιά αυτά είναι αποτυχημένα σε όλους τους τομείς της ζωής τους βιώνοντας ένα συνεχές άγχος.

Ο Ματσαγγούρας (2008:9) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Το σχολείο, για να παραμείνει ζωντανός και δημιουργικός θεσμός στα πλαίσια της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας, πρέπει συνεχώς να μετασχηματίζει σε διδακτικές προσεγγίσεις τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις δημιουργούμενες ανάγκες και απαιτήσεις της κοινωνίας».

1.2.2 ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

Πλήθος ερευνών έχουν διεξαχθεί τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα αναζητώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των μαθητών. Οι περισσότερες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης για την ικανότητά τους σ' ένα συγκεκριμένο σχολικό μάθημα και της επίδοσής τους σε αυτό (Brookover, 1962, Piers & Harris, 1964, Coleman, 1966).

Μία από τις πρώτες έρευνες που έγιναν στον ελλαδικό χώρο σχετικά με την αυτοαντίληψη μαθητών δημοτικού ήταν των Φλουρή-Ματζάνα (1978). Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή των Muller και Leonetti (1974) και αναζητούσε τη σχέση αντίληψης των μαθητών για τον εαυτό τους σε σχέση με τη σχολική επιτυχία. Από την ανάλυση των στοιχείων προέκυψε ότι ο μέσος όρος της αυτοαντίληψης των μαθητών ήταν υψηλός, όμως υπήρξε μικρή συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη των

μαθητών και τη σχολική τους επίδοση. Η Δραγώνα (1983, στη Λεονταρή, 1996) σε ένα δείγμα 1500 παιδιών ηλικίας 12 ετών σε πανελλαδικό επίπεδο διαπίστωσε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και στη σχολική επίδοση. Τις ίδιες διαπιστώσεις έκαναν και οι Marsh (1992) και Burns (1986) εστιάζοντας στον υψηλό βαθμό συσχέτισης αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης στους μαθητές που αποτυγχάνουν.

Στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε επίσης μια έρευνα (Καλογιάννης, 2007) σχετικά με την αυτοαντίληψη των μαθητών στο σχολείο, τον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν επιβεβαιώνουν την αμφίδρομη επίδραση μεταξύ των επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης και της ικανοποίησης που βιώνουν τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον κοινωνικό και σωματικό τομέα. Αυτή η ικανοποίηση, παράλληλα, τροφοδοτεί και ενισχύει την αυτοαντίληψη.

Άλλη μια έρευνα διεξήχθη (Μπάκα, 2011) προκειμένου να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας έδειξε ότι υπήρξαν σημαντικές αλλαγές τόσο στους μαθητές που είχαν νοητική στέρηση όσο και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τα ίδια επιβεβαίωσαν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Μέσα από 12 παρεμβάσεις οι μαθητές ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, εξωτερίκευαν πιο εύκολα σκέψεις και συναισθήματα και απέκτησαν καλύτερη αντίληψη του εαυτού τους.

Η έρευνα της Χατζηθεολόγου (1994) σε παιδιά του δημοτικού έδειξε ότι υπάρχει ευθύγραμμη θετική συνάφεια μεταξύ της γενικής αυτοαντίληψης και των επιδόσεών τους στο βαθμό ανάγνωσης και κατανόησης ενός κειμένου.

Η πιο πρόσφατη έρευνα έγινε από τον Τσιάρα (2012) σε ένα σύνολο 141 παιδιών ηλικίας 8 έως 11 ετών που φοιτούσαν σε 8 δημόσια σχολεία. Αντικείμενο της έρευνας ήταν ο ρόλος του δραματικού παιχνιδιού ως μέσου ανάπτυξης της αυτοαντίληψης παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση που ασκεί το Θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία και γι' αυτό διατυπώνεται η ανάγκη να εισαχθεί η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στο πρόγραμμα σπουδών.

Παράλληλα, στο διεθνή χώρο οι έρευνες μελετούν τη σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης και ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών. Μια τέτοια έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Marsh (1993) σύμφωνα με την οποία η ακαδημαϊκή

αυτοαντίληψη και η ακαδημαϊκή επίδοση αλληλοενισχύονται στο βαθμό που μια θετική ή αρνητική μεταβολή στη μια επηρεάζει την άλλη.

Πιο πρόσφατα, το 2016 μια ακόμη έρευνα (Lone & Lone) σε γυμνάσιο της Ινδίας κατέδειξε την άρρηκτη σχέση αυτοαντίληψης και ακαδημαϊκής επίδοσης. Στην ίδια έρευνα διερευνήθηκαν οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και αναδείχθηκε υψηλότερη συσχέτιση στα αγόρια. Παράλληλα, η παραπάνω έρευνα κατέδειξε πόσο σημαντικό είναι να ενσωματώνονται στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων ευκαιρίες και εμπειρίες που ενισχύουν την αυτοέκφραση των εφήβων.

Άλλη μια έρευνα (Pesu, Aunola, Viljaranta & Nurmi, 2016) σε ένα δείγμα 261 παιδιών στη Φινλανδία ανίχνευσε το ρόλο των πεποιθήσεων των γονέων στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης εφήβων μαθητών στα μαθηματικά και στον γλωσσικό εγγραμματισμό. Οι ερευνητές παρακολούθησαν την πορεία των μαθητών σε όλη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι όσο θετικότερη είναι η στάση των γονέων στην αρχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο ισχυρότερη είναι και η αυτοαντίληψη των παιδιών στα μαθηματικά μετά την ολοκλήρωσή της. Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο στη γλωσσική καλλιέργεια.

Η επισκόπηση των ερευνών καταδεικνύει τον θετικό ρόλο που ασκεί στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης.

1.3 ΕΦΗΒΕΙΑ: ΜΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

Η περίοδος της εφηβείας είναι μια μεταβατική περίοδος κατά την οποία το παιδί περνά από την παιδική ηλικία στην ενήλικη. Αρχίζει περίπου στα 12 χρόνια και λήγει στα 18. Τα όρια αυτά δεν είναι απόλυτα καθώς υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που τα επηρεάζουν. Η μετάβαση αυτή σχετίζεται και με το πέρασμα από την ανέμελη και ξέγνοιαστη περίοδο στη φάση της υπευθυνότητας και της ωριμότητας. Χαρακτηρίζεται δε και από ποικίλες αλλαγές τόσο βιολογικές και σωματικές όσο και ψυχοσυναισθηματικές. «Έχει, λοιπόν, την αρχή της στη βιολογία και το τέλος της στον πολιτισμό- στο σημείο εκείνο που το αγόρι και το κορίτσι έχουν αποκτήσει έναν ικανοποιητικό βαθμό ψυχολογικής ανεξαρτησίας από τους γονείς», όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Martin Herbert (1996).

Παράλληλα, ο τρόπος που θα τη βιώσει κανείς καθορίζει και τον τρόπο με τον οποίο θα αναπτύξει και θα ολοκληρώσει την προσωπικότητά του. Πολλοί βλέπουν την εφηβεία ως μια δεύτερη γέννηση που συμβαίνει προοδευτικά. Ειδικότερα, ο Michael Rutter (1987) διερευνώντας το ζήτημα της κατάθλιψης των εφήβων επισημαίνει ότι οι έφηβοι αντιμετωπίζουν ορμονικές αλλαγές, αύξηση του αριθμού των αγχογόνων καταστάσεων στο περιβάλλον τους και οικογενειακά περιβάλλοντα που πολλές φορές δεν παρέχουν στήριξη. Έτσι, οι νέοι άνθρωποι είναι ευάλωτοι σε αυτές τις δυσκολίες και συχνά καταλήγουν σε δρόμους άρνησης.

Επιχειρώντας μια προσέγγιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι θα λέγαμε ότι αυτά ομαδοποιούνται ως εξής: οι σχέσεις τους με τους γονείς τους, οι σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, η σχέση με το σώμα τους, η σχολική τους επίδοση, η διαμόρφωση ενός ηθικού κώδικα, η προετοιμασία για το μέλλον και ο προσδιορισμός της κοινωνικής τους ταυτότητας. Όλα αυτά τα ζητήματα ενσκήπτουν παράλληλα και αυτό καθιστά την περίοδο της εφηβείας δύσκολη (Χαρώνης, 1976).

Οι έφηβοι έχουν την ανάγκη του αυτοπροσδιορισμού και της αυτονόμησης από το στενό οικογενειακό περιβάλλον. Σ' αυτή τη φάση επιδιώκουν την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, επαναδιαπραγματεύονται τη σχέση με τους γονείς τους και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους (Μακρή- Μπότσαρη, 2001). Υπάρχουν γονείς που συνδυάζουν την αγάπη με τον έλεγχο, χωρίς να γίνονται υπερπροστατευτικοί, παραχωρώντας σταδιακά στα παιδιά τους ελευθερίες. Από την άλλη, υπάρχουν και εκείνοι που συμπεριφέρονται καταπιεστικά και αυταρχικά υπονομεύοντας τη σχέση με τα παιδιά τους. Απαιτούν τον απόλυτο έλεγχο ευνουχίζοντας οποιαδήποτε προσπάθεια για αυτενέργεια και ανεξαρτησία (Herbert, 1996).

Παράλληλα, οι έφηβοι μέσα στο σχολικό περιβάλλον καλούνται να ανταποκριθούν με επιτυχία στις αυξημένες απαιτήσεις της εκπαίδευσης και να επιτύχουν έναν υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης. Οι «σημαντικοί άλλοι» παίζουν σημαντικό ρόλο στο βαθμό της αυτοαντίληψης που διαμορφώνει ο έφηβος για τον εαυτό του. Ο προσδιορισμός της κοινωνικής τους ταυτότητας και το επίπεδο της κοινωνικής αποδοχής συνδέεται άμεσα με μια ισορροπημένη και ευχάριστη ζωή στην περίοδο της ενηλικίωσης (Ταγαράκης, 2011).

Σημαντική θέση, επίσης, κατέχει η ένταξη μέσα στο σχολικό περιβάλλον και ο βαθμός αποδοχής από τη σχολική κοινότητα. Υπάρχουν έφηβοι που νιώθουν άβολα στο σχολείο, περιθωριοποιούνται, χαρακτηρίζονται με αρνητικούς χαρακτηρισμούς

και εν τέλει το απορρίπτουν. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στην περίπτωση του σχολείου οι ενήλικες ασχολούνται με τις «εξωτερικευμένες» διαταραχές των παιδιών (ανυπακοή, υπερκινητικότητα, επιθετική συμπεριφορά) ενώ τα ίδια ενδιαφέρονται για τις «εσωτερικευμένες», όπως είναι η κατάθλιψη, το άγχος και η μοναξιά. Αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν ελλιπή αυτοέλεγχο, είναι παρορμητικά και εκδηλώνουν «άκομψα» τα συναισθήματά τους (Ronen, 2000). Το σχολείο μπορεί, λοιπόν, να αποβεί πηγή ψυχικών διαταραχών.

Στην εφηβεία, επίσης, ζητούμενο αποτελεί και η κατάκτηση ενός υψηλού βαθμού αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Ο έφηβος έχει ανάγκη να διαμορφώσει θετική εικόνα για τον εαυτό του, να θεωρεί ότι ελέγχει τη ζωή του, να νιώθει επαρκής και ευτυχισμένος. Η οικογένεια και το σχολείο παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση αυτών των δύο εννοιών. Μια υγιής διαπαιδαγώγηση από αυτούς τους δύο φορείς διαπλάθει υγιείς ενήλικους που σέβονται τον εαυτό τους και απολαμβάνουν πολλές πτυχές της ζωής (Παππά, 2006).

1.3.1 ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ

Ο Vygotsky (2000) μελέτησε το ρόλο των τεχνών στη διαχείριση των συναισθημάτων και στην τυπική εκπαίδευση. Υποστήριξε ότι η δραματική ένταση είναι ένα ουσιαστικό μέρος της ανάπτυξης της ανθρώπινης προσωπικότητας, ενώ είναι συνήθως συμπληρωματική στην επίτευξη των στόχων της συμβατικής εκπαίδευσης.

Ο Δανασσής- Αφεντάκης (1997) επισημαίνει τη σημασία της εφαρμογής της θεατρικής έκφρασης στους εφήβους, η οποία πρέπει να συνάδει με τα ενδιαφέροντά τους και τη διανοητική τους ανάπτυξη προκειμένου να συμβαδίζει με την κοινωνική εξέλιξη. Σκοπός, δηλαδή, είναι να διευκολύνει την προσαρμογή τους στην κοινωνική πραγματικότητα και όχι να επιδιώκει την απόδραση απ' αυτή.

Ο Gavin Bolton (1992) σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν το ρόλο των διαμεσολαβητών- εμπνευστών, ενδυναμώνοντας τους μαθητές τους όχι με την παραδοσιακή μετάδοση της μάθησης από το δάσκαλο στο μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο, υπάρχει μια συνεργασία μεταξύ δασκάλων και μαθητών και οι μαθητές αρχίζουν να καταλαβαίνουν και να συνεργάζονται με δική τους ευθύνη για τη μάθηση. Σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές χρησιμοποιούν μια διερευνητική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση, η οποία υποστηρίζεται από τις σύγχρονες θεωρίες της μάθησης.

Το Δράμα όχι μόνο δίνει στους εφήβους την ευκαιρία να μάθουν αλλά τους διδάσκει επίσης πώς να μαθαίνουν, δημιουργώντας μια δια βίου ικανότητα να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες της κριτικής τους σκέψης. Σε έρευνα που διεξήχθη σε δημόσια σχολεία στην Καλιφόρνια αναδείχθηκε ότι οι μαθητές που εμφανίζουν το μεγαλύτερο κίνδυνο για την αποτυχία σε παραδοσιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα κερδίζουν με το δράμα την ευκαιρία να ασχολούνται ουσιαστικά με το σχολείο και να επικοινωνούν καλύτερα με τους συμμαθητές τους. Αυτοί οι μαθητές συχνά γίνονται οι καλύτεροι μαθητές, εργάζονται σε ένα περιβάλλον που αγκαλιάζει την ολιστική μάθηση και απολαμβάνουν μια ποιοτική εκπαίδευση (Schiller, 2008).

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας οι νέοι έχουν την ανάγκη να ανεξαρτητοποιηθούν από τους γονείς τους. Αναζητούν την ελευθερία τους, επιδιώκουν την αυτενέργεια καθώς προετοιμάζονται για την ενήλικη ζωή. Ψάχνουν τρόπους να το επιτύχουν αυτό και η θεατρική τέχνη προσφέρει αυτή τη δυνατότητα.

Οι νεαροί έφηβοι, που χαρακτηρίζονται από εσωτερική σύγχυση, αναζητούν εργαλεία για να αμφισβητήσουν, να αναλύσουν και να επαναπροσδιορίσουν τις ηθικές επιταγές που τους προβάλλονται (Feldman, 2001). Το Θέατρο της Επινόησης τους παρέχει τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τις καταστάσεις της ζωής σ' ένα προστατευμένο περιβάλλον, να κατανοήσουν τον κόσμο των ενηλίκων και να πειραματιστούν με μελλοντικούς ρόλους και αξίες (Wagner, 1998). Το Θέατρο της Επινόησης έχει ως βασικό συστατικό το στοιχείο του αυθορμητισμού (Παπαδόπουλος, 2010). Οι έφηβοι παίζουν αυθόρμητα και ελεύθερα στηριζόμενοι στην προσωπική τους αλήθεια. Δεν πειθαρχούν στο θεατρικό ρόλο αλλά στις προσωπικές τους ανάγκες, σε όσα πηγάζουν από τη δική τους ματιά. Η κινητήριος δύναμη είναι η φαντασία τους, η οποία κινητοποιεί τη δράση τους. Η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού αποκαλύπτει τη δυνατότητα των ατόμων να προσαρμόζονται με ευελιξία και αποτελεσματικότητα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης, 2010). Οι έφηβοι μπορούν να βοηθηθούν από τον εμπνευστή στη δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού με τις παρακάτω ερωτήσεις: ποιος είμαι;, πού είμαι;, τι κάνω;, γιατί το κάνω;. Οι άξονες αυτοί βοηθούν ώστε να συνθέσουν ένα σχέδιο υπόθεσης και να ξεκινήσουν τη δράση τους. Έχουν, λοιπόν, την ευκαιρία να επιχειρήσουν πολλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις, να πειραματιστούν εκφραστικά και να προσεγγίσουν αισθητικά την υπόθεση αυτή (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης, 2010).

Οι παραπάνω, λοιπόν, διαπιστώσεις σχετικά με το ρόλο της Τέχνης και ειδικότερα του Θεάτρου στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα άλλων

ερευνών γύρω από την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των εφήβων αποτέλεσαν το έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης. Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο μπορούν τα εργαλεία και οι μέθοδοι της Δραματικής Τέχνης να βοηθήσουν εφήβους μαθητές να αναπτύξουν και να ενδυναμώσουν την αυτοαντίληψή τους, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τη ζωή και την ανάδειξη του δικού τους προσωπικού τρόπου να διαμορφώσουν την πραγματικότητα που τους περιβάλλει.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε για να διερευνήσει τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης σε εφήβους ηλικίας 12 – 13 ετών.

2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι τα εξής:

- α) Σε ποιο βαθμό μπορούν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης να βοηθήσουν στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών στην Α΄ Γυμνασίου;
- β) Ποιες διαφορές παρατηρούνται ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια πριν και μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος ενίσχυσης της αυτοαντίληψης διαμέσου της Δραματικής Τέχνης;
- γ) Ποια είναι τα θετικά σημεία και οι προκλήσεις από την εφαρμογή ενός προγράμματος ενίσχυσης της αυτοαντίληψης διαμέσου της Δραματικής Τέχνης σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου;
- δ) Ποιοι παράγοντες μπορεί να επηρεάζουν την επιτυχία ενός προγράμματος ενίσχυσης της αυτοαντίληψης διαμέσου της Δραματικής Τέχνης σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου;

2.3 ΜΕΘΟΔΟΣ

Οι επιστημονικές έρευνες διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές ανάλογα με το είδος των δεδομένων τους. Οι ποιοτικές έρευνες στοχεύουν στη διερεύνηση και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων δίνοντας έμφαση στη συλλογή στοιχείων και πληροφοριών που σχετίζονται με το «πώς» και το «γιατί». Χρησιμοποιούν την επαγωγική προσέγγιση καθώς ο ερευνητής επιχειρεί να ερμηνεύσει μια κατάσταση χωρίς να επιβάλλει προϋπάρχουσες προσδοκίες στα υπό μελέτη φαινόμενα (Mertens, 2009).

Στην έρευνά μας κρίθηκε απαραίτητο να υιοθετηθεί ένα είδος ποιοτικής έρευνας, η έρευνα δράσης (action research). Η συγκεκριμένη μέθοδος ενδείκνυται όταν πρόκειται για την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την επίτευξη αλλαγής και βελτίωσης μιας κατάστασης. Η βήμα προς βήμα διαδικασία διερευνάται διαρκώς και μέσω ποικίλων μηχανισμών (ερωτηματολόγια, παρατήρηση, σημειώσεις ημερολογίου) γίνεται ανάδραση με τις απαραίτητες αλλαγές, τροποποιήσεις και επαναπροσδιορισμούς του προγράμματος. Στον εκπαιδευτικό χώρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε περιβάλλον όπου παρουσιάζεται ένα πρόβλημα και ο ερευνητής επιδιώκει να το αντιμετωπίσει (Cohen & Manion, 1997). Οι λόγοι που υπαγόρευσαν αυτή την επιλογή είναι η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων και λόγοι πρακτικοί. Όπως αναφέρει και ο Patton (2002), η μέθοδος αυτή είναι κατάλληλη όταν η έρευνα εστιάζει στη διαδικασία, την εφαρμογή ή/και την ανάπτυξη ενός προγράμματος ή των ατόμων που συμμετέχουν σ' αυτό. Παράλληλα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν βασίζονται σε ανθρωπιστικές αξίες και κρίθηκε προτιμότερη η προσωπική επαφή της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες.

Η δική μας έρευνα επιχειρεί να ανιχνεύσει τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης εφήβων ηλικίας 12 – 13 ετών. Η έρευνα δράσης στην προκειμένη περίπτωση δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν υποθέσεις γύρω από το υπό εξέταση θέμα και στη συνέχεια αυτές να ελεγχθούν μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχεδιάστηκαν. Έτσι, η ερευνήτρια μπορεί να επιφέρει αλλαγές με συνειδητό τρόπο. Έχει, δηλαδή, παράλληλα το ρόλο του λειτουργού και του ερευνητή και μπορεί να ενοποιεί το θεωρητικό και πρακτικό προσανατολισμό της έρευνας. Όπως αναφέρουν οι Carr & Kemmis (1986), η πρακτική

έρευνα δράσης λειτουργεί απελευθερωτικά καθώς ο ρόλος του δασκάλου προσομοιάζει στο σωκρατικό δάσκαλο που υποβοηθά την ομάδα στο συνεργατικό αναλογισμό.

2.3.1 Έρευνα-δράσης: Ορισμός και χαρακτηριστικά

Η έρευνα-δράσης (action research) αποτελεί ένα είδος ερευνητικής προσέγγισης που χαρακτηρίζεται για την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα της. Σύμφωνα με τον J. Elliott (1991: 69) η έρευνα δράσης είναι «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης». Πρόκειται για μια μικρής κλίμακας επιτόπια έρευνα που αποσκοπεί στον εντοπισμό ενός συγκεκριμένου πρακτικού προβλήματος και επιχειρεί να το θεραπεύσει σ' ένα συγκεκριμένο τοπικό-πραγματικό πλαίσιο. Οι Kemmis & McTaggart (1992) αποσαφηνίζουν τον όρο υποστηρίζοντας πως είναι μια συμμετοχική διαδικασία, η οποία βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές κατανοώντας καλύτερα τις συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων οι πρακτικές αυτές εφαρμόζονται.

Παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να παρατηρεί και να κατανοεί όλες τις παραμέτρους και τους παράγοντες που καθορίζουν το μαθησιακό κλίμα και τη συμπεριφορά των εμπλεκομένων και να επανασχεδιάζει τα επόμενα βήματα της έρευνας (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, χ.χ). Ο συνδυασμός της έρευνας και της δράσης προσέελκυσε το ενδιαφέρον των ερευνητών, των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και έτσι χρησιμοποιείται σε κάθε περιβάλλον στο οποίο πρέπει να επιτευχθεί μια αλλαγή ή βελτίωση. Η έρευνα δράσης μπορεί να υλοποιηθεί είτε από έναν εκπαιδευτικό ή από περισσότερους που συνεργάζονται στο πλαίσιο του σχολείου ή από εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς ή πρόσωπα που σχετίζονται με το υπό παρακολούθηση ζήτημα (Holly & Whitehead, 1986). Οι Kemmis & McTaggart (1992) επιχειρούν να επισημάνουν τις διαφορές μεταξύ της έρευνας δράσης και μιας απλής καθημερινής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουν ότι η έρευνα δράσης έχει πιο συστηματικό χαρακτήρα, είναι περισσότερο οργανωμένη, είναι διαμορφωτική και επιχειρεί να μεταβάλει μια κατάσταση που χρήζει βελτιώσεως παρατηρώντας παράλληλα τα αποτελέσματα των εφαρμοσμένων αλλαγών.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι ότι:

A) Αποσκοπεί σε μια συγκεκριμένη γνώση, για ένα συγκεκριμένο πρακτικό πρόβλημα σε μια συγκεκριμένη πραγματική κατάσταση. Ξεκινά δηλαδή από πρακτικά

ζητήματα που προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στοχεύει στη βελτίωση της κατάστασης.

B) Υπάρχει ενεργός και ισότιμη συμμετοχή του ερευνητή σε όλη την πορεία της έρευνας με αποτέλεσμα να υπάρχει αυθεντικότερη ανάλυση της πραγματικότητας.

Γ) Πρέπει να είναι συμβατή με τις εκπαιδευτικές αξίες του σχολείου.

Δ) Χρησιμοποιεί μεθόδους και τεχνικές που είναι εύκολο να εφαρμοστούν από όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεγάλο κόστος.

Ε) Κάθε έρευνα δράσης είναι μοναδική, έχει το δικό της χαρακτήρα καθώς στην πορεία της ο εκπαιδευτικός συσχετίζει και αντιπαραθέτει τον αρχικό προβληματισμό του με το πρακτικό μέρος της έρευνας

ΣΤ) Υπάρχει αυτοαξιολόγηση καθώς σε όλη την πορεία της έρευνας ο ερευνητής αξιολογεί το σχέδιό του και προχωρά σε τροποποιήσεις. Η δυναμικότητα της ομάδας επιβάλλει τον επανασχεδιασμό σε κάθε φάση της έρευνας και μέσω αυτής της ανατροφοδότησης προβαίνει στις αντίστοιχες αλλαγές (Παρασκευόπουλος, 1993, Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Προκειμένου να εφαρμοστεί η έρευνα δράσης θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει μια αφετηρία (Α), η οποία σχετίζεται με την πρακτική του εμπειρία (βλ. πίνακα 1.1). Θα πρέπει, δηλαδή, να υπάρχει ένα σημείο προβληματισμού σχετικά με τις υφιστάμενες πρακτικές την οποία θα θέλει να βελτιώσει. Κατά κανόνα, οι αφετηρίες αυτές βρίσκονται σε σημεία όπου υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των προσδοκιών και των αποτελεσμάτων σε πρακτικό επίπεδο ή μεταξύ της πραγματικότητας και των γενικότερων στόχων ή αξιών στις οποίες είναι προσανατολισμένη εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη συνέχεια, αντλούνται στοιχεία με ποικίλες μεθόδους (B) για την παραπάνω προβληματική κατάσταση ώστε ο ερευνητής να μη μείνει στην «πρώτη εντύπωση» που τον οδήγησε και στην αναζήτηση λύσεων (βλ. πίνακα 1.1). Έτσι, μέσα από συνεντεύξεις, συζητήσεις και παρατήρηση, αναζητά επιπλέον γνώση για να θεμελιώσει τη σκέψη του και να ορίσει με σαφήνεια το πεδίο δράσης του.

Η παραπάνω αποσαφήνιση βοηθά στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών δράσης (Γ) ώστε να επιτευχθεί το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα (βλ. πίνακα 1.1). Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής αυτών των στρατηγικών πρέπει ο ερευνητής να μπορεί να αναστοχάζεται ώστε να βελτιώνει στα επόμενα στάδια τις πρακτικές του. Γι' αυτό οι στρατηγικές δράσεις αποτελούν μέρος της ερευνητικής διαδικασίας. Η επιτυχία ή η αποτυχία τους οδηγούν στην τροποποίηση ή στη ριζική αναθεώρηση των αρχικώς

σχεδιαζόμενων. Το τελευταίο στάδιο της έρευνας δράσης είναι η δημοσιοποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών (Δ) (βλ. πίνακα 1.1). Στο χώρο της εκπαίδευσης η παρουσίαση της γνώσης που παράγεται από προγράμματα έρευνας δράσης αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Η δημοσιοποίηση σώζει τη γνώση και συμβάλλει στην οικοδόμηση της συλλογικής εμπειρίας. Παράλληλα, εξασφαλίζεται αλληλεπίδραση καθώς τα αποτελέσματα αποτελούν αντικείμενο διαλόγου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να διατυπώνονται τεκμηριωμένες απόψεις και επιχειρήματα που θα συμβάλουν στην αναβάθμιση της δουλειά τους. Η διάχυση της γνώσης καθιστά πιο ενεργητικούς και υπεύθυνους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 1.1. Τα στάδια της έρευνας δράσης

A ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΜΙΑΣ ΑΦΕΤΗΡΙΑΣ
B ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ
Γ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΔΡΑΣΗΣ
Δ ΔΗΜΟΣΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αναλυτικότερα, στην έρευνα δράσης ο ερευνητής συμμετέχει ισότιμα σε όλη τη φάση της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος μέχρι την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό, σε μια σειρά επάλληλων ερευνητικών κύκλων. Η έρευνα-δράσης απαιτεί συνεχή αναστοχασμό και διαρκείς τροποποιήσεις καθώς κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων μπορεί να παραστεί ανάγκη να γίνουν αλλαγές στο αρχικό ερευνητικό σχέδιο. Υπάρχει, δηλαδή, μια πιο χαλαρή τήρηση των κανόνων της ερευνητικής μεθοδολογίας. Από την άλλη, επειδή το δείγμα της έρευνας είναι περιορισμένο τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν καθώς έχει περιορισμένη σκοπιά.

Αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη αλλαγής και βελτίωσης μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, γι' αυτό και χρησιμοποιείται ευρύτατα στις παιδαγωγικές έρευνες. Ειδικότερα, η έρευνα δράσης μπορεί να εφαρμοστεί α) ως μέθοδος διδασκαλίας προκειμένου να αντικαταστήσει τις παραδοσιακές μεθόδους, β)

ως στρατηγική μάθησης ώστε να συνδυάσει πολλά γνωστικά αντικείμενα και να προσφέρει ολοκληρωμένη μάθηση, γ) ως διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης, δ) ως μέσο για την ενθάρρυνση ή καλλιέργεια αξιών και θετικών στάσεων απέναντι στη ζωή και ε) ως μέσο για τη βελτίωση των πρακτικών και των μεθόδων μάθησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Μέσα στην ομάδα ο ερευνητής λειτουργεί ως συντονιστής και παρατηρητής. Λαμβάνει μέρος σε ορισμένες από τις δραστηριότητες, καταγράφει όσα συμβαίνουν για τους σκοπούς της έρευνας και σημειώνει κωδικοποιημένα τις εντυπώσεις του από το πρόγραμμα. Ο Morrison (1993) υποστηρίζει ότι η εμπάθυση του ερευνητή βοηθά στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα σημαντικά χαρακτηριστικά μιας κατάστασης και κατόπιν στην αναζήτηση των αιτιωδών σχέσεων των παραγόντων που τη δημιουργούν. Παράλληλα, ο συντονιστής, επειδή βρίσκεται πιο κοντά στην προβληματική κατάσταση, έχει το πλεονέκτημα να μπορεί να εργαστεί αποτελεσματικότερα για την αντιμετώπισή του.

2.4 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.4.1 Ερωτηματολόγιο

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως ένα από τα δύο ερευνητικά εργαλεία. Αυτό αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή εργαλεία της ποσοτικής έρευνας. Πρόκειται για ένα εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων που παρέχει δομημένα συνήθως αριθμητικά δεδομένα και είναι σχετικά εύκολο στην ανάλυση (Wilson & McLean, 1994). Η εξειδίκευση του στόχου της έρευνας και τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων οδήγησαν στην επιλογή αυτής της μεθόδου (Cohen, Manion & Morrison, 2007)

Το έντυπο που χρησιμοποιήθηκε περιείχε μια σειρά δομημένων ερωτήσεων οι οποίες παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη σειρά ώστε να διευκολύνεται η απάντησή του. Σε κάθε ερώτηση οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν πρώτα ποιος τύπος ατόμου

είναι από τους δύο εναλλακτικούς που περιγράφονται σε κάθε σκέλος και στη συνέχεια να αποφασίσουν κατά πόσο η περιγραφή του τύπου «απόλυτα μου ταιριάζει» ή «μάλλον μου ταιριάζει» τους αντιπροσωπεύει.

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου III- ΠΑΤΕΜ III της Μακρή Μπότσαρη (2013) που αποτελεί μια δέσμη εννέα (9) ψυχομετρικών κλιμάκων. Αυτοί αποτυπώνουν ισάριθμους τομείς αυτοαντίληψης.

Οι κλίμακες είναι οι ακόλουθες:

1) Γενική σχολική ικανότητα (αφορά στην αντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις του στα περισσότερα σχολικά μαθήματα).

2) Σχέσεις με τους συνομηλίκους (αφορά στο βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους του).

3) Σχέσεις με τους γονείς (αφορά στο βαθμό επικοινωνίας του μαθητή με τους γονείς του).

4) Ικανότητα στα μαθηματικά

5) Αθλητική ικανότητα (αφορά στην αντίληψη του μαθητή για τα σπορ και τον αθλητισμό).

6) Φυσική εμφάνιση (αφορά στην αντίληψη του μαθητή για τη σωματική του διάπλαση, την εξωτερική του εμφάνιση).

7) Ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα

8) Διαγωγή-συμπεριφορά (αφορά στο βαθμό στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι κάνει αυτό που είναι σωστό).

9) Στενοί φίλοι (διερευνά το κατά πόσο στη ζωή του υπάρχει ένα άτομο με τα χαρακτηριστικά του στενού φίλου).

Κάθε κλίμακα αποτελείται από πέντε (5) ερωτήσεις. Έτσι, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 45 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι κατάλληλο για χρήση σε μαθητές Γυμνασίου ηλικίας 13-15 ετών και αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Self-Perception Profile for Children της Harter. Όπως σημειώνεται, όμως στον πρόλογο, το ερωτηματολόγιο Self-Perception Profile for Children αποτυπώνει πέντε επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης. Στην ελληνική έκδοση διατηρήθηκαν αυτοί αλλά προστέθηκαν και τέσσερις νέοι επιμέρους τομείς που θεωρήθηκαν απαραίτητοι για την ελληνική πραγματικότητα. Αυτοί είναι οι σχέσεις με τους γονείς, η ικανότητα στα μαθηματικά, η ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα και οι στενοί φίλοι.

Ο μαθητής συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο ατομικά μέσα σε 25-30 λεπτά. Πρέπει να τονιστεί στους μαθητές ότι η συμπλήρωσή του δεν αποτελεί διαδικασία εξέτασης και ότι πρέπει να απαντήσουν με ειλικρίνεια καθώς δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται με 1,2,3,4 με τις υψηλότερες τιμές να αντανακλούν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δύο φορές, μια πριν από την έναρξη του προγράμματος και μια μετά την ολοκλήρωσή του ώστε να βρεθούν οι όποιες διαφορές.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας είναι το φύλο, η ηλικία, το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και οι ατομικές τους διαφορές. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η αυτοαντίληψη.

Το ερωτηματολόγιο έχει υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας και έχει υποβληθεί σε παραγοντική ανάλυση.

Ο χρονικός ορίζοντας αυτής της έρευνας δεν επέτρεπε την εξέταση όλων των κλιμάκων της αυτοαντίληψης. Πριν από την έναρξη του προγράμματος αποφασίστηκε να διερευνηθούν οι τέσσερις από αυτές. Αυτές είναι η Γενική σχολική ικανότητα, οι Σχέσεις με τους συνομηλίκους, η Φυσική εμφάνιση και η Διαγωγή-συμπεριφορά. Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε καθεμία από τις κλίμακες είναι οι ακόλουθες:

- Γενική σχολική ικανότητα 1, 12, 23, 34,45
- Σχέσεις με συνομηλίκους 2, 13, 24, 35, 46
- Φυσική εμφάνιση 6, 17, 28, 39, 50
- Διαγωγή- Συμπεριφορά 9, 20, 31, 42, 53

2.4.2. Σημειώσεις ημερολογίου

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας είναι οι σημειώσεις ημερολογίου. Το ημερολόγιο συνιστά ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία στην εκπόνηση μιας έρευνας. Η χρήση του είναι ευρέως διαδεδομένη στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να κρατά τις προσωπικές του σημειώσεις με την περιγραφή και το σχολιασμό όσων συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Συνιστά έναν πολύτιμο βοηθό αφού συνεισφέρει στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Η χρήση του μπορεί να συμβάλλει σε μια διαδικασία συστηματικής καταγραφής, προβληματισμού, ερμηνείας, και σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Η τήρηση του ημερολογίου είναι μια απλή και οικεία διαδικασία, η οποία οργανώνεται ευκολότερα από άλλες ερευνητικές μεθόδους. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε γιατί έδινε τη δυνατότητα από την αρχή της διαδικασίας στην ερευνήτρια να καταγράψει τις δραστηριότητες των υποκειμένων και τη συμπεριφορά τους ενώ παράλληλα μπορούσε να καταγράψει τις προσωπικές της παρατηρήσεις και σκέψεις που θα συμπλήρωναν ουσιωδώς την παρουσίαση των τελικών συμπερασμάτων.

Παράλληλα, ως διαδικασία δίνει τη δυνατότητα να μελετηθούν οι παρατηρήσεις πριν από την επόμενη συνάντηση με τους μαθητές και υλοποίηση μέρους του εκπαιδευτικού προγράμματος ώστε να επαναπροσδιοριστεί ο αρχικός σχεδιασμός και να υπάρξουν τροποποιήσεις υπηρετώντας καλύτερα τους σκοπούς της έρευνας (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος η ερευνήτρια ήταν εφοδιασμένη με μπλοκάκι και μολύβι ώστε ανά πάσα στιγμή να καταγράψει τις αντιδράσεις και τις ιδέες των συμμετεχόντων. Οι σημειώσεις ήταν βιαστικές, κωδικοποιημένες και σύντομες λόγω της εξέλιξης των προγραμμάτων. Στο τέλος κάθε προγράμματος, έχοντας ακόμη νωπές τις εικόνες και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, οι σημειώσεις συμπληρώνονταν με επάρκεια ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν πολύ αργότερα κατά την περίοδο της συγγραφής της εργασίας (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Οι καταγραφές αφορούσαν στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών και των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, αφορούσαν στις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και στην ευρηματικότητα και την πρωτοτυπία των απόψεών τους απέναντι στο σενάριο που καλούνταν να αντιμετωπίσουν. Η αξία αυτών των παρατηρήσεων ήταν ακόμη πιο μεγάλη όταν τα προγράμματα αφορούσαν τη μελέτη της γενικής σχολικής ικανότητας. Εκεί τα παιδιά κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν εκ νέου κεφάλαια της διδακτέας ύλης που ήδη είχαν δει μέσα στη σχολική τάξη με τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο και τώρα αυτό ανατρεπόταν.

2.5 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ- ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

2.5.1 Πλαίσιο της έρευνας και επιλογή δείγματος

Για την υλοποίηση της έρευνας επελέγη ένα δημόσιο σχολείο στη Νέα Σμύρνη λόγω εντοπιότητας της ερευνήτριας. Έγινε μια πρώτη τηλεφωνική επαφή με τη Γυμνασιάρχη του σχολείου στις αρχές Οκτωβρίου του 2016, η οποία ενδιαφέρθηκε αμέσως να ενημερωθεί για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προς εφαρμογή. Ακολούθησε η εκ του σύνεγγυς επαφή, η παρουσίαση των αναγκών και των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος και η επίλυση βασικών πρακτικών ζητημάτων, όπως η άδεια από το Υπουργείο ώστε να εφαρμοστεί το πρόγραμμα. Την περίοδο εκείνη των αρχών του Οκτωβρίου είχε σταλεί η εγκύκλιος του Υπουργείου ώστε κάθε σχολική μονάδα να δηλώσει τα πολιτιστικά και εκπαιδευτικά πρόγραμμα που θα εκπονήσει κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017. Αφού, λοιπόν, ο σύλλογος των διδασκόντων ενέκρινε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προτάθηκε από τη γράφουσα κι ερευνήτρια, συμπληρώθηκε η φόρμα υποβολής και στάλθηκε στο Υπουργείο. Η διαδικασία ήταν χρονοβόρα και έτσι η πρώτη συνάντηση με την ομάδα έγινε στις 24 Νοεμβρίου 2016 σε μια από τις σχολικές τάξεις του Γυμνασίου.

Κατά τη διάρκεια των επαφών με το σχολείο συζητήθηκε και το ζήτημα της επιλογής των συμμετεχόντων μαθητών. Η διεύθυνση του σχολείου πρότεινε την Α΄ Γυμνασίου καθώς οι άλλες τάξεις εμπλέκονταν σε άλλα προγράμματα και έτσι θα ήταν πιο εύκολο να σχηματιστεί η ομάδα που χρειαζόταν για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η τάξη αυτή κρίθηκε καταλληλότερη και για έναν παραπάνω λόγο. Κάθε Πέμπτη το ωρολόγιο πρόγραμμα τελείωνε στις 13:25, επομένως οι μαθητές μπορούσαν να παραμείνουν για μία ακόμη ώρα στο σχολείο για την υλοποίηση του προγράμματος. Η ερευνήτρια ετοίμασε ένα μικρό κείμενο ενημέρωσης των γονέων για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ώστε να δώσουν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή του παιδιού τους.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3.1 Πρόγραμμα για την επιμέρους κλίμακα της Σχολικής Ικανότητας

Για τη μελέτη αυτής της παραμέτρου αξιοποιήθηκαν αντικείμενα που οι μαθητές διδάσκονται σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν δύο κεφάλαια από την Αρχαία Ιστορία, ένα απόσπασμα από την Οδύσσεια και ένα λαϊκό παραμύθι από το βιβλίο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

3.1.1 ΑΡΧΑΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ- ΜΥΚΗΝΑΪΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Το διδακτικό αυτό σενάριο σχεδιάστηκε ώστε να ικανοποιηθούν οι παρακάτω γνωστικοί, αξιακοί και ψυχοσυναισθηματικοί στόχοι:

- Να προσεγγίσει βιωματικά ο μαθητής ένα κεφάλαιο της Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας.
- Να ενεργοποιήσει τη φαντασία του και τη δημιουργικότητά του.
- Να εξοικειωθεί με όρους του μυκηναϊκού κόσμου, με την κοινωνική διαστρωμάτωση και με τα καλλιτεχνικά επιτεύγματα της περιόδου αυτής.
- Να μπει στο κλίμα της εποχής, να κατανοήσει δηλαδή αντιλήψεις, ιδέες, συνήθειες και συναισθήματα (ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης).
- Να περιοριστεί ο βαθμός αποδοκμασίας και η επιφυλακτική έως και φοβική στάση την οποία οι μαθητές έχουν απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας.
- Να νιώσει δρων πρόσωπο και όχι παθητικός δέκτης μιας στείρας γνώσης.

Η συνάντηση ξεκίνησε με ασκήσεις προθέρμανσης και χαλάρωσης. Στόχος ήταν η ενεργοποίηση του σώματος και της φωνής ώστε τα μέλη της ομάδας να προετοιμαστούν ψυχολογικά για την υλοποίηση του προγράμματος. Αφού, λοιπόν, η ομάδα έπαιξε ώστε να ζεσταθεί, τοποθετήθηκε μια καρέκλα στο κέντρο από την ερευνήτρια και ανακοινώθηκε στα παιδιά ότι το θέμα της συνάντησής τους θα ήταν η Ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στο σχολείο. Στο στάδιο αυτό έπρεπε να γίνει η επαφή με το εν λόγω αντικείμενο. Οι πρώτες αντιδράσεις αποτύπωναν τη δυσαρέσκειά τους για το μάθημα και την απροθυμία τους να ασχοληθούν με αυτή. Επιλέχθηκε ως κεφάλαιο ο Μυκηναϊκός Κόσμος και η Μυκηναϊκή Τέχνη, ένα κεφάλαιο που ήδη έχουν διδαχτεί με παραδοσιακό τρόπο.

Στην επόμενη φάση ξεκίνησε η εξάσκηση προκειμένου να εμποδωθεί η νέα γνώση με οδηγίες που διατυπώνονταν με σαφήνεια από την ερευνήτρια. Στόχος ήταν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές με περισσότερο ενδιαφέρον το αντικείμενο της Ιστορίας ώστε να ενισχυθούν τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά. Δόθηκαν οδηγίες ώστε οι μαθητές να περπατήσουν στο χώρο και όταν καθένας θα ήταν έτοιμος να καθίσει σ' αυτή, οι άλλοι να παγώσουν και ο καθισμένος μαθητής να πει μια λέξη που του έρχεται στο μυαλό για την Ιστορία. Αφού ολοκληρώθηκε η σειρά των μαθητών, τους ανακοινώθηκε ότι βρίσκονται σε μια χρονοκάψουλα και μεταφέρονται πίσω στο μακρινό 1100 π.Χ. Η ερευνήτρια άνοιξε ένα χάρτη και κάλεσε τους μαθητές να εντοπίσουν τις Μυκήνες στο χάρτη. Τα παιδιά συνεργάστηκαν, εντόπισαν την περιοχή και στη συνέχεια ορίστηκαν δύο από αυτούς ως «αρχαιολόγοι». Αυτοί θα βοηθούσαν στην εξέλιξη του σεναρίου.

Οι «αρχαιολόγοι» βρήκαν κάποιες επιγραφές, οι οποίες χρειάζονταν αποκρυπτογράφηση. Οι επιγραφές αυτές ήταν κατασκευασμένες από την ερευνήτρια από χαρτόνι και απέπνεαν την αίσθηση του παλιού. Στην πρώτη αναγραφόταν: «Η κοινωνία στις Μυκήνες αποτελείται από...». Οι υπόλοιποι μαθητές καλούνται να αποτελέσουν τη μυκηναϊκή κοινωνία (άναξ, ιερατείο, τεχνίτες, έμποροι, γεωργοί και δούλοι). Οι «αρχαιολόγοι» διάβασαν τις πινακίδες και ανάλογα με το περιεχόμενό τους δίνονται στην τάξη που αντιστοιχούν.

Στη συνέχεια δόθηκε χρόνος προκειμένου με γλυπτό ή δραματοποίηση να παρουσιάσουν τις ιδιότητές τους (μια σκηνή από την καθημερινή ζωή, μια σκέψη τους...). Όταν κάθε ομάδα ετοιμάστηκε οι «αρχαιολόγοι» έδωσαν το λόγο σε κάθε τάξη/συμμετέχοντα προλογίζοντάς τον αφού καθένας τους είναι και μια ανακάλυψή τους.

Όταν ολοκληρώθηκαν οι δραματοποιήσεις έγινε μια γιορτή και όλοι μαζί στήθηκαν για να φωτογραφηθούν. Η οδηγία ήταν να αποτελέσουν ένα ενιαίο σύνολο.

Η τελευταία φάση του προγράμματος αφορούσε στην αξιολόγηση του εγχειρήματος και στο βαθμό επέκτασης της νέας γνώσης. Προκειμένου να συμβεί αυτό η ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές να γράψουν πάνω σε μικρά αυτοκόλλητα χαρτάκια τη λέξη που εξέφραζε τις σκέψεις τους για το πρόγραμμα. Αυτά μαζί με τις πρώτες εντυπώσεις μπήκαν σε ένα ταμπλό για να τα παρατηρήσουν. Στόχος ήταν να έχουν τη συνολική εποπτεία της δουλειάς τους και να αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης πιθανή διαφοροποίηση στη στάση που είχαν στην αρχή του προγράμματος με την αντίστοιχη στο τέλος. Η παρατήρηση αυτής της καταγραφής αποτελεί ένα ικανό εργαλείο ώστε να αντιληφθούν τα οφέλη που αποκόμισαν από το πρόγραμμα και να ανταλλάξουν απόψεις μεταξύ τους βλέποντας κι άλλες οπτικές.

3.1.2 ΑΡΧΑΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ- Α΄ ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΣ

Πρόκειται για το δεύτερο διδακτικό σενάριο που σχεδιάστηκε αντλώντας υλικό από το βιβλίο «Αρχαία Ιστορία» της Α΄ Γυμνασίου. Οι στόχοι και σε αυτό το πρόγραμμα είναι κοινοί με τους αντίστοιχους του παραπάνω προγράμματος. Το κεφάλαιο, όμως, επιλέχθηκε για να επιτευχθούν και οι παρακάτω γνωστικοί στόχοι:

- Να έρθει ο μαθητής αντιμέτωπος με την ανάγκη των πληθυσμών να μεταναστεύσουν.
- Να αντιληφθεί τη διαχρονικότητα του ζητήματος της μετακίνησης των πληθυσμών.
- Να συγκρίνει την εποχή του 12^ο αιώνα και των παραγόντων που ώθησαν τα ελληνικά φύλα να μετακινηθούν με τη σύγχρονη εποχή και τη συνεχή ροή μεταναστευτικού κύματος στην Ευρώπη.

Από την υλοποίηση του πρώτου διδακτικού σεναρίου η ερευνήτρια παρατήρησε ότι οι μαθητές δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον όταν το σενάριο που ακολουθείται έχει δράση και ανάληψη ρόλων. Έτσι, το παρόν κεφάλαιο αξιοποιήθηκε λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη αυτή την παρατήρηση. Επίσης, το πρόγραμμα είχε μεγαλύτερη συνοχή και καλύτερη ροή όταν οι οδηγίες ήταν σαφείς και ξεκάθαρες από την αρχή.

Οι μαθητές, λοιπόν, περπάτησαν στο χώρο, έκαναν ασκήσεις αυτοσυγκέντρωσης και προθέρμανσης και στη συνέχεια ακολούθησε η φάση της επεξεργασίας των νέων δεδομένων. Η ερευνήτρια τούς ανακοίνωσε ότι βρίσκονται στο 1100 π.Χ. όταν ο μυκηναϊκός πολιτισμός παρακμάζει και επικρατεί στον ελληνικό κόσμο αναστάτωση, ανασφάλεια και οικονομικός μαρασμός.

Με τη συνοδεία φόρμιγγας που ακουγόταν κατά τη διάρκεια του προγράμματος η ερευνήτρια είπε: «Είστε Έλληνες εκείνης της περιόδου και αποφασίζετε να μετακινηθείτε στα παράλια της Μ. Ασίας κατά φυλετικές ομάδες. Η μια ομάδα είναι οι Δωριείς, η άλλη οι Αιολείς και η τρίτη οι Ίωνες». Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και δόθηκε σε κάθε ομάδα ένας χάρτης που απεικόνιζε τις μετακινήσεις των πληθυσμών με διαφορετικά χρώματα. Σε εκείνο το στάδιο δόθηκε χρόνος ώστε κάθε ομάδα να αυτοσχεδιάσει ένα σύντομο δρώμενο με τις σκέψεις και τους προβληματισμούς για τη νέα μετεγκατάσταση. Στόχος ήταν να εκφραστούν σχετικά με την ανάγκη που ωθεί τον άνθρωπο να ιδρύσει μια αποικία, να διατυπώσουν λεκτικά αυτό που αναδύεται ως συναίσθημα από μια τέτοια απόφαση και πιθανότητα να ακουστούν διαφορετικές απόψεις πιο επιφυλακτικές και λιγότερο έτοιμες να το αποτολμήσουν.

Μετά την παρουσίαση των δρώμενων ζητήθηκε από όλες τις ομάδες να επενδύσουν με ήχο το ταξίδι προς τις αποικίες. Οι μαθητές έπρεπε να συνεννοηθούν μεταξύ τους ώστε να ντύσουν με όλους τους πιθανούς ήχους αυτό το μακρινό ταξίδι. Η ερευνήτρια τους ανακοίνωσε ότι μόλις καταγράφηκε ιστορικά ο Α΄ Ελληνικός Αποικισμός.

«Αιώνες μετά πέφτουν στα χέρια σας φωτογραφίες και αποκόμματα εφημερίδων από άλλους λαούς που αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν από χώρες της Ανατολής προς την Ευρώπη για παρόμοιους λόγους. Τι έχετε να τους πείτε;» Σ' αυτό το στάδιο ζητήθηκε από τους μαθητές να συνομιλήσουν με το παρόν μέσα από το ρόλο που είχαν αναλάβει και να αποτυπώσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα. Στόχος ήταν να αναδειχθεί η ιστορική συνέχεια των ανθρώπινων παθών με άλλους πρωταγωνιστές κάθε φορά. Για το λόγο αυτό τους δόθηκε από την ερευνήτρια αντίστοιχο υλικό για να ενισχύσει την άσκηση.

Στο τέλος μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων ακολούθησε το στάδιο του αναστοχασμού. Οι μαθητές έγραψαν ένα σύντομο μήνυμα για όσα τους άρεσαν από το πρόγραμμα και το τοποθέτησαν στο ταμπλό της τάξης ώστε όλοι να μπορούν να το

διαβάσουν. Ακολούθησε μια σύντομη συζήτηση για τον τρόπο με τον οποίο εισέπραξαν το πρόγραμμα.

3.1.3 ΟΜΗΡΟΥ ΟΔΥΣΣΕΙΑ- ΡΑΨ. ε

Το διδακτικό αυτό σενάριο σχεδιάστηκε ώστε να ικανοποιηθούν οι παρακάτω γνωστικοί, αξιακοί και ψυχοσυναισθηματικοί στόχοι:

- Να απολαύσει ο μαθητής αισθητικά το ποιητικό αυτό κείμενο χωρίς τη φορμαλιστική ανάλυση που προωθείται στην τάξη.
- Να κινητοποιήσει τη σκέψη και τη φαντασία του και να εμπλακεί προσωπικά στα ανθρώπινα πάθη.
- Να ενεργοποιήσει το σώμα και τη φωνή του για τη δημιουργία της περιρρέουσας ατμόσφαιρας στο νησί.
- Να έρθει αντιμέτωπος με τα διλήμματα που προκύπτουν στη ζωή και να πάρει θέση.
- Να αισθανθεί τη διαχρονικότητα του ομηρικού έπους.
- Να αντιληφθεί τη ρευστότητα της ανθρώπινης ζωής.

Η συνάντηση στηρίχθηκε στο μάθημα της Οδύσσειας και μάλιστα στη ραψωδία ε που είναι προσφιλής στους μαθητές. Η συγκεκριμένη ραψωδία προσφέρεται για τη χρήση των εργαλείων της Δραματικής Τέχνης καθώς παρουσιάζει ενδιαφέρον τόσο δραματουργικά όσο και καλλιτεχνικά. Ορισμένα χωρία της κινητοποιούν όλες τις αισθήσεις ενώ παράλληλα τα θέματα που τίγονται έχουν διαχρονικό χαρακτήρα. Παράλληλα, επειδή είχαν προηγηθεί οι συναντήσεις με αφορμή τα δύο κεφάλαια της Ιστορίας, η ερευνήτρια ήθελε να περάσει σε ένα πρόγραμμα που θύμιζε λιγότερο σχολείο και περισσότερο παραμύθι.

Η πρώτη φάση του προγράμματος είχε ως στόχο την ενδυνάμωση της ομάδας, το ζέσταμα της φωνής και του σώματος ώστε να αποτελέσουν τα εκφραστικά μέσα για να προσεγγίσουν το απόσπασμα του ποιητικού κειμένου βιωματικά. Μετά τις ασκήσεις ενδυνάμωσης της ομάδας οι μαθητές κλήθηκαν να κλείσουν τα μάτια και να ακούσουν το απόσπασμα των στίχων 66-82 από το σχολικό βιβλίο στο οποίο υπάρχει εκτενής περιγραφή του νησιού της Καλυψώς στο οποίο βρίσκεται ο Οδυσσεάς. Με την

ανάγνωση των στίχων εισαγόμαστε στη φάση της επεξεργασίας του γνωστού υλικού με νέο τρόπο μέσω της Δραματικής Τέχνης. Με καθοδηγούμενο, λοιπόν τρόπο, ομαδικά οι μαθητές αρχίζουν να εξασκούνται στην εμπέδωση της νέας γνώσης. Το απόσπασμα διαβάστηκε δύο φορές και στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να ντύσουν με ήχους την εικόνα που σχημάτισαν στο μυαλό τους από την περιγραφή. Για την υλοποίηση αυτού δόθηκαν μικρά μουσικά όργανα. Οι ήχοι ακούστηκαν ένας ένας και μετά όλοι μαζί ώστε να αποτελούν ένα αρμονικό σύνολο. Το σενάριο συνεχίστηκε εξηγώντας στους μαθητές ότι στο νησί οι μόνοι κάτοικοι είναι η νεράιδα Καλυψώ και ο ναυαγός Οδυσσεύς. Εκείνη είναι θεά, όμορφη αλλά και ανήσυχη γιατί οι θεοί θέλουν να πάρουν τον Οδυσσέα από εκεί. Διαβάστηκαν οι στίχοι 98-129 με τους οποίους ο Ερμής ανακοινώνει τη βούληση των θεών. Ο ήρωας βρίσκεται στην ακρογιαλιά γιατί λαχταρά να γυρίσει στην πατρίδα του. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και δόθηκε χρόνος ώστε να αυτοσχεδιάσουν μια σκηνή από τις σκέψεις της Καλυψώς και του Οδυσσέα.

Στη συνέχεια τα παιδιά σχημάτισαν διάδρομο συνείδησης ώστε καθένας να προτείνει στον ήρωα τι να κάνει. Ένας από τους μαθητές υποδύθηκε τον Οδυσσέα. Τα ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν στους παράγοντες που βαραίνουν περισσότερο στη λήψη μιας απόφασης, στο ρόλο του παρελθόντος και του παρόντος στη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Η ομάδα κατέληξε σε μια απόφαση. Τότε ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν μια σελίδα από το ημερολόγιο του ήρωα. Αυτό αποτέλεσε την τελευταία φάση του προγράμματος που σχετίζεται με την ανακεφαλαίωση και τη μεταγνωστική αξιολόγηση. Οι μαθητές διάβασαν τις προσωπικές τους σημειώσεις και ακολούθησε συζήτηση γύρω από τη στάση που κράτησαν. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αφορμή που δίνει ένα τόσο διαχρονικό κείμενο με έντονα παραμυθικά στοιχεία στο σημερινό αναγνώστη. Άλλωστε το θέμα που θίγει σχετικά με την προσωπική στάση απέναντι σε θεμελιώδη ζητήματα στη ζωή προσφέρεται για μια ευρύτερη συζήτηση για μεγάλα αξιακά ζητήματα, όπως η οικογένεια και η πατρίδα.

3.1.4 ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

ΤΟ ΠΙΟ ΓΛΥΚΟ ΨΩΜΙ- ΛΑΪΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να υπηρετήσει τους παρακάτω γνωστικούς, αξιακούς και ψυχοσυναισθηματικούς στόχους:

- Να εξασφαλιστεί η προσωπική συμμετοχή κάθε μαθητή στην εξέλιξη της ιστορίας.
- Να καλλιεργηθεί η φιλιαναγνωσία ως αξία απαραίτητη στην οικοδόμηση μιας υγιούς και αυτόνομης προσωπικότητας.
- Να απολαύσει αισθητικά το λαϊκό παραμύθι.
- Να αντιληφθεί την αξία της προσωπικής προσπάθειας ως μέσο αντίληψης του κόσμου που τον περιβάλλει.
- Να διαμορφώσει ένα υψηλό αξιακό σύστημα.
- Να αντιληφθεί την αλληλουχία και την εσωτερική συνοχή των στοιχείων που την αποτελούν.
- Να μάθει να μετατρέπει ένα αφηγηματικό κείμενο σε δραματικό, πράγμα που θα συντελέσει στη μαθησιακή και στην καλλιτεχνική ωρίμανσή του.

Η συνάντηση στηρίχθηκε στο σχολικό βιβλίο των κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και συγκεκριμένα στο λαϊκό παραμύθι «Το πιο γλυκό ψωμί», μια παραλλαγή από την Κεφαλονιά για την αξία της προσωπικής προσπάθειας. Οι μαθητές το είχαν διδαχθεί μέσα στην τάξη ακολουθώντας μια φορμαλιστική προσέγγιση που επιμένει περισσότερο στα τεχνικά χαρακτηριστικά και λιγότερο στην αισθητική απόλαυση.

Μετά από ένα παιχνίδι για να ζεσταθούν οι μαθητές, η ερευνήτρια ξεκίνησε την αφήγηση της ιστορίας εισάγοντας τους μαθητές στη φάση της επεξεργασίας του υλικού. «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς πολύ πλούσιος, ο οποίος είχε ό,τι επιθυμούσε. Όλοι τον θεωρούσαν ευτυχισμένο...». Εκεί διακόπτεται η ιστορία και οι μαθητές καλούνται ατομικά ο καθένας να αναπαραστήσουν το βασιλιά. Με αυτό τον τρόπο οικειοποιούνται το κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας και εισάγεται το βιωματικό στοιχείο. Τα παιδιά ήταν σκόρπια στο χώρο σε σημεία που επέλεξαν εκείνα και η αναπαράσταση γινόταν με το άγγιγμα της ερευνήτριας στον ώμο τους.

Η αφήγηση συνεχίζεται «... όμως εκείνος έπασχε από ανορεξία. Γιατροί πολλοί τον είδαν χωρίς να μπορούν να βρουν την αιτία και να λύσουν το πρόβλημά του. Ώσπου μια μέρα τον επισκέφθηκε ένα γέρος σοφός». Οι μαθητές σχηματίζουν ζευγάρια και δραματοποιούν τη συνάντηση των δύο προσώπων. Θέμα της συνάντησης είναι η πηγή της δυστυχίας του βασιλιά. Δίνεται, όμως, ως περιορισμός στο διάλογο που θα

διαμειφθεί να χρησιμοποιηθεί η λέξη *ψωμί*. Συμπληρωματικά δόθηκαν υφάσματα και μικρά μουσικά όργανα για να αξιοποιηθούν από τους μαθητές.

Κατόπιν τούτων διαβάζεται στους μαθητές το υπόλοιπο χωρίο με τη συνάντηση των δύο προσώπων, όπως αναφέρεται στην παραλλαγή, και σταματά στο σημείο που ο βασιλιάς έξω φρενών ξανασυναντά το γέρο σοφό. Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο, υποδύονται τους υπηκόους του βασιλείου και καλούνται να ντύσουν μουσικά με ήχους που θα παράγουν με το σώμα τους το σημείο αυτό της ιστορίας. Ακολουθεί η ανάγνωση της ιστορίας με το βασιλιά να ακολουθεί για τρεις μέρες το γέρο ώστε να γίνει καλά. Δίνονται μικρά χαρτόνια και καθένας γράφει τις σκέψεις του βασιλιά κατά τη διάρκεια της παραμονής του με το γέρο σοφό. Αυτά τα σηκώνουν ψηλά και διαβάζει ο ένας του άλλου. Οι παραπάνω ασκήσεις σχεδιάστηκαν ώστε τα παιδιά να εξασκηθούν και να έρθουν σε επαφή με το ήδη γνωστό κείμενο μέσα από ατομικές αλλά και ομαδικές ασκήσεις.

Στο τέλος οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ανά τρεις με τους εξής ρόλους: βασιλιάς, γέρος και ο σύγχρονος αφηγητής. Αφού ακούσουν το τέλος της ιστορίας πρέπει να φτιάξουν το δικό τους τέλος. Εκεί ακολούθησε συζήτηση για τις εντυπώσεις τους από την προσωπική τους συμμετοχή και την αξία της προσωπικής προσπάθειας στην κατάκτηση της ευτυχίας και της εσωτερικής πληρότητας. Η τελευταία αυτή φάση της συζήτησης και του αναστοχασμού επιδιώκει τη λογική επεξεργασία των πληροφοριών και των ερεθισμάτων που δέχτηκαν.

3.2 Πρόγραμμα για την επιμέρους κλίμακα της σχέσης με συνομηλίκους

Τα εκπαιδευτικά σενάρια που ακολουθούν και εξετάζουν τη σχέση των εφήβων με τους συνομηλίκους τους σχεδιάστηκαν ώστε να ικανοποιούν τους παρακάτω στόχους:

- Να τοποθετήσει ο μαθητής τον εαυτό του μέσα στην ομάδα.
- Να νιώσει την άνεση να εκφραστεί ελεύθερα χωρίς αναστολές.
- Να συνεργαστεί αρμονικά με τα μέλη της ομάδας.
- Να τονώσει την αυτοπεποίθησή του.
- Να νιώσει αποδεκτός.

- Να μπει στη θέση του άλλου, εκείνου που βρίσκεται στο περιθώριο.
- Να εξωτερικεύσει τις σκέψεις του και να καταστήσει και τους άλλους κοινωνούς αυτών.

3.2.1 «Εγώ και οι άλλοι»

Το θέμα του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν οι σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους τους και ο βαθμός κοινωνικής αποδοχής τους από αυτούς. Όταν σχεδιάζοταν αυτό το πρόγραμμα η ομάδα είχε αρχίσει να αποκτά συνοχή, μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και κοινές εμπειρίες. Τα παιδιά είχαν ήδη γνωριστεί μεταξύ τους, αναζητούσαν ο ένας τον άλλον στην έναρξη του προγράμματος και έτσι η ερευνήτρια έκρινε ότι μπορούσε να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα που θα ζητούσε από τα παιδιά να εκθέσουν περισσότερο τον εαυτό τους.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με ασκήσεις ενδυνάμωσης της ομάδας και στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να παρουσιάσουν δύο στιγμιότυπα από δύο στιγμές της ημέρας, ένα όταν είναι μόνοι τους και ένα όταν είναι με τους φίλους τους. Η εμπυχώτρια άγγιζε καθέναν ξεχωριστά στην πλάτη και εκείνος έλεγε δυνατά μια λέξη που τον εξέφραζε σε σχέση με τη στάση του σώματός του. Μετά την παρουσίαση των γλυπτών περπάτησαν στο χώρο και δόθηκε η οδηγία να σχηματίσουν τυχαία δυάδες και να μοιραστούν μια στιγμή που ένιωσαν άβολα όταν βρέθηκαν σε μια παρέα με συνομηλίκους τους. Δόθηκε χρόνος ώστε να περιγράψουν αυτή τη στιγμή ο ένας στον άλλο και στη συνέχεια να επιλέξουν, πάλι ανά ζευγάρι, μια από αυτές τις στιγμές και να την δραματοποιήσουν σταματώντας στο σημείο της κορύφωσης της δυσκολίας. Μ' αυτό τον τρόπο παρουσιάστηκαν εννιά ιστορίες.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα ζευγάρια να συνεχίσουν την ιστορία που δραματοποίησαν με όποιον τρόπο ήθελαν δίνοντας ένα άλλο τέλος σ' αυτή.

Ακολούθησε αναστοχασμός. Πόσο σημαντικό είναι να νιώθουμε αποδεκτοί από τους συνομηλίκους μας; Τι σημαίνει να ανήκουμε σε μια ομάδα εφήβων; Πώς αντιδρούμε όταν μας περιθωριοποιούν;

3.2.2 «Πρόσκληση σε πάρτι!»

Στην αρχή του προγράμματος έγιναν ασκήσεις χαλάρωσης και προετοιμασίας της φωνής και του σώματος ώστε να αναθερμανθεί το ενδιαφέρον των μαθητών μετά το πέρας μιας εβδομάδας από την προηγούμενη φορά. Αφού, λοιπόν, προετοιμάστηκαν, η ερευνήτρια τους ανακοίνωσε ότι είναι καλεσμένοι σ' ένα πάρτι. Οι μαθητές βρίσκονταν σε τυχαίο σημείο μέσα στο χώρο και η ερευνήτρια τους μοίρασε με τυχαίο τρόπο χαρτιά στα οποία αναγράφονταν ανθρώπινοι χαρακτήρες: ανυπόμονος, εγωιστής, καλλιτέχνης, άριστος μαθητής, κωμικός, αστείος, ντροπαλός, κοινωνικός, λιγομίλητος, ο ωραίος της τάξης, εσωστρεφής, φιλικός, χαρούμενος, μονίμως αδιάβαστος, ο ψυχολόγος της τάξης, κυκλοθυμικός, αισιόδοξος, σοβαρός. Δόθηκε χρόνος ώστε να προετοιμαστούν και να αυτοπαρουσιαστούν στους άλλους υιοθετώντας χαρακτηριστικά του τύπου που τους δόθηκε. Στη φάση αυτή επιδιώκεται η αυθόρμητη και ανεπιτήδευτη έκφραση των παιδιών κάτω από το μανδύα του ρόλου που ανέλαβαν.

Οι μαθητές παρουσίασαν το χαρακτήρα που υποδύονταν και στη συνέχεια τους δόθηκε η ακόλουθη συνθήκη: είναι όλοι καλεσμένοι, δεν γνωρίζονται μεταξύ τους και εκεί λόγω της δυνατής μουσικής μπορούν να συνομιλήσουν μόνο με έναν ακόμη καλεσμένο. Κλήθηκαν να σχηματίσουν, λοιπόν, δυάδες και να αυτοσχεδιάσουν έναν διάλογο μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Δόθηκε ο κατάλληλος χρόνος ώστε να προετοιμαστούν καθώς στόχος εδώ ήταν να ενεργοποιήσουν όλο το ψυχοσωματικό τους δυναμικό. Οι μικροί διάλογοί τους αποκάλυπταν και το χαρακτήρα που υποδύονταν δίνοντας έμφαση στα γενικά του χαρακτηριστικά. Μετά την παρουσίαση των διαλόγων περπατούν στο χώρο και χαιρετιούνται με όσους συναντούν, είτε με χειραψία είτε λεκτικά. Έτσι, όλοι γνωρίζονται με όλους. Τότε καταφτάνει στο πάρτι ένας άγνωστος και καλούνται να αποφασίσουν αν θα τον καλοδεχτούν ή θα τον αφήσουν να νιώθει απομονωμένος. Ακούστηκαν πολλές απόψεις και οι μαθητές αποφάσισαν να τον ενσωματώσουν στην ομάδα τους. Χωρίστηκαν λοιπόν σε τρεις ομάδες και τον καλωσόρισαν. Στο τέλος του προγράμματος ακολούθησε συζήτηση για τη σημασία που έχει η αποδοχή από τους άλλους, η αξία των υγιών σχέσεων και η κοινωνική ενσωμάτωση.

3.2.3 Πρόγραμμα με το Θέατρο της Επινόησης

Πυρήνας αυτού του διδακτικού σεναρίου ήταν η παραγωγή ενός μικρού θεατρικού δρώμενου που θα χρησιμοποιούσε τις εξομολογήσεις των ίδιων των μαθητών σε σχέση με τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους μέσα σε μια ομάδα. Στόχος ήταν να εκφράσουν αυτό που νιώθουν, να το μοιραστούν με τους άλλους και παράλληλα να διαπιστώσουν κατά πόσο και οι άλλοι συνομήλικοί τους έχουν τις ίδιες σκέψεις ή ανησυχίες με κείνους. Η ερευνήτρια αναζητούσε ένα νέο εργαλείο σε σχέση με όσα είχαν χρησιμοποιηθεί ως τότε ώστε να ανανεώσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε το Θέατρο της Επινόησης.

Αφού έγιναν ασκήσεις χαλάρωσης της ομάδας και κινητικής προετοιμασίας μοιράστηκαν χαρτιά και μαρκαδόροι στους μαθητές και δόθηκε χρόνος ώστε να αποτυπώσουν στο χαρτί με μια φράση, ένα σχέδιο, ένα στίχο ή ατάκτως ερριμμένες λέξεις τα συναισθήματά τους χωρίς ιδιαίτερη επεξεργασία ώστε το υλικό να είναι πρωτογενές. Η καταγραφή έγινε σε ατομικό επίπεδο από τον καθένα. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου η ερευνήτρια έστησε στη μέση της αίθουσας ένα σημείο αναφοράς του δρώμενου. Χρησιμοποίησε ένα θρανίο και τρεις καρέκλες τοποθετημένες τυχαία, ενώ πάνω στο θρανίο έβαλε δύο μικρά μουσικά όργανα, μαρκαδόρους και δύο μαντήλια. Όταν οι μαθητές ολοκλήρωσαν την άσκηση τοποθέτησαν τα χαρτιά τους στη σκηνή με τον τρόπο που τους άρεσε κατόπιν οδηγιών της ερευνήτριας. Για όλους τους μαθητές η δημιουργία αυτού του κάδρου είχε ενδιαφέρον καθώς ήταν η πρώτη φορά που συμμετείχαν σε ανάλογη δράση. Η παραπάνω δράση αντλεί τις μεθόδους της από το Θέατρο της Επινόησης καθιστώντας τους μαθητές συνδημιουργούς. Επιδιώκει την αυτενέργεια της ομάδας και την επιστράτευση όλων των συναισθηματικών, κινητικών και γνωστικών λειτουργιών ώστε να παραχθεί το τελικό αποτέλεσμα. Παράλληλα, χτίζεται σταδιακά καθώς υπάρχει μεταξύ των μελών συνεχής ανατροφοδότηση.

Για την έναρξη του συγκεκριμένου προγράμματος δόθηκαν οι παρακάτω οδηγίες: κάθε μαθητής μπορούσε να ανέβει και να διαβάσει όποιο χαρτί ήθελε με όποιο τρόπο ήθελε. Ήταν στη διακριτική ευχέρεια των παιδιών να αποφασίσουν αν θα κάνουν παύσεις, αν θα χρησιμοποιήσουν τα μουσικά όργανα, αν θα σωματοποιήσουν το περιεχόμενο του μηνύματος, αν θα προσθέσουν και την προσωπική τους οπτική ή αν θα «συνομιλήσουν» με άλλους. Ο περιορισμός ήταν ένας. Στη σκηνή έπρεπε να βρίσκονται μέχρι τρεις μαθητές. Κάθε φορά που θα αποχωρούσε ένας θα ανέβαινε άλλος χωρίς να ζητά άδεια. Έπρεπε να συνεννοούνται μεταξύ τους

κάθε στιγμή. Όταν η δράση άρχισε οι μαθητές τήρησαν τον αριθμό των τριών αλλά στην πορεία η ερευνήτρια τον αύξησε σε πέντε ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη διάδραση.

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε όταν στη σκηνή μπήκαν όλοι οι μαθητές και δόθηκε το σήμα να παγώσουν. Από τις θέσεις που είχαν πάρει ακολούθησε αναστοχαστική συζήτηση για το πρόγραμμα και τις εντυπώσεις που τους άφησε. Στόχος ήταν να απεμπλακούν συναισθηματικά από τη φάση της θεατρικής δημιουργίας, να εκλογικεύσουν τις σκέψεις τους και να μιλήσουν ανοικτά για τον εαυτό τους.

3.3 Πρόγραμμα για την επιμέρους κλίμακα της Φυσικής Εμφάνισης

Η κλίμακα αυτή αποτυπώνει την αντίληψη των μαθητών για το σώμα τους, το πρόσωπό τους και τη σωματική τους διάπλαση. Τα προγράμματα, λοιπόν, σχεδιάστηκαν έχοντας ως βασικό άξονα την εικόνα που έχουν οι έφηβοι για την εξωτερική τους εμφάνιση και τη δυνατότητα αυτή να ενισχυθεί ή/και να βελτιωθεί. Οι στόχοι, λοιπόν, που τέθηκαν ήταν οι ακόλουθοι:

- Να μιλήσουν με τους άλλους για το σώμα τους
- Να το παρατηρήσουν
- Να αναδείξουν τα στοιχεία που τους κάνουν να νιώθουν σίγουροι
- Να εκφραστούν γύρω από τις αδυναμίες τους
- Να το αγαπήσουν περισσότερο
- Να δουν πώς οι συνομήλικοί τους έχουν τις ίδιες ανασφάλειες με κείνους

Τα προηγούμενα προγράμματα που αφορούσαν στη σχέση με τους συνομηλικούς είχαν υλοποιηθεί ομαλά χωρίς να ανακύψουν προβλήματα που σχετίζονταν με την έκθεση του εαυτού. Αντίθετα, οι μαθητές έδειξαν πρόθυμοι να μιλήσουν λεκτικά και σωματικά για τη θέση τους μέσα στο κοινωνικό τους γίγνεσθαι. Έτσι, λοιπόν, η ερευνήτρια έκρινε ότι θα μπορούσαν να «μιλήσουν» και για την εμφάνισή τους.

3.3.1 «Εγώ και ο εαυτός μου»

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με την προετοιμασία των μαθητών και το ζέσταμα της ομάδας μέσω σύντομων ασκήσεων. Με την τελευταία άσκηση της ενδυνάμωσης της ομάδας η ερευνήτρια τους ανακοίνωσε ότι το πρόγραμμα σχετίζεται με τη φυσική εμφάνιση και τους ζήτησε να χωριστούν σε ζευγάρια. Μοιράστηκαν δύο χαρτιά μέτρου σε διαστάσεις 1,60 επί 0,80 εκ. σε κάθε ζευγάρι και ζητήθηκε από τους μαθητές να φτιάξουν το περίγραμμα του σώματος του φίλου τους προσεκτικά στη στάση που εκείνος θα επέλεγε. Με την ολοκλήρωση της προκαταρκτικής άσκησης οι μαθητές κόλλησαν στον τοίχο με ταινία τη φιγούρα τους και την παρατήρησαν.

Στην επόμενη φάση πήραν χρωματιστούς μαρκαδόρους και κραγιόνια και τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν πάνω στο χαρτί τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους, τα βασικά τους χαρακτηριστικά αλλά και εκείνα που τους κάνουν ξεχωριστούς. Στη συγκεκριμένη άσκηση δόθηκε χρόνος ενώ, παράλληλα, για να δημιουργηθεί και η κατάλληλη ατμόσφαιρα, ακουγόταν μουσική. Η ερευνήτρια περνούσε από κάθε παιδί και το ενίσχυε συναισθηματικά παροτρύνοντάς το να αποτυπώσει στο χαρτί ό,τι σκεφτόταν.

Αφού τα παιδιά ολοκλήρωσαν τους εαυτούς τους, τους ξεκόλλησαν και έχοντάς τους αγκαλιά χόρεψαν βαλς μαζί τους. Στόχος της άσκησης ήταν η συναισθηματική μέθεξη, η συμφιλίωση με τον εαυτό τους και η αποδοχή του. Το βαλς συνεχίστηκε με τον εαυτό τους στραμμένο προς τα έξω ώστε και οι άλλοι να τον δουν και να επικοινωνήσουν οπτικά μαζί του. Οι μαθητές με πολλή ευχάριστη διάθεση χόρεψαν και στη συνέχεια αντάλλαξαν τους εαυτούς τους. Η ερευνήτρια επέμεινε πολύ στην προσοχή με την οποία θα περιέβαλλαν τον εαυτό του άλλου. Έτσι, τώρα οι μαθητές θα μπορούσαν να δουν τον εαυτό τους μέσα στο χώρο, να τον παρατηρήσουν και να νιώσουν υπεύθυνοι για τον εαυτό των άλλων.

Στο τελευταίο στάδιο ακολούθησε ο αναστοχασμός, φάση εξαιρετικά σημαντική σε ένα τέτοιο πρόγραμμα έκθεσης του εαυτού τους. Τα παιδιά σε κύκλο με τους εαυτούς τους μπροστά να σχηματίζουν και εκείνοι κύκλο συζήτησαν για το πώς αισθάνθηκαν, μοιράστηκαν τις δυσκολίες που προέκυψαν στην αποτύπωση των χαρακτηριστικών τους και αντάλλαξαν απόψεις για τα «έργα» τους. Η ερευνήτρια επεδίωξε να δοθεί ο λόγος σε όλα τα παιδιά καθώς μερικά προσπαθούσαν να αποφύγουν την εμπλοκή στην αναστοχαστική συζήτηση.

3.3.2 Παίζοντας...

Ο σχεδιασμός αυτού του διδακτικού σεναρίου στηρίχθηκε σε όσα απεικόνισαν τα παιδιά στο σχέδιο του εαυτού τους και στη συζήτηση που ακολούθησε στο τέλος του προηγούμενου προγράμματος. Η ερευνήτρια είχε καταγράψει τα σημεία εκείνα που φαίνεται ότι απασχολούσαν πολύ τους συμμετέχοντες και βάσει αυτών εκπόνησε το παρακάτω πρόγραμμα.

Η συνάντηση ξεκίνησε με ασκήσεις ενδυνάμωσης της ομάδας. Οι μαθητές έπαιζαν ένα παιχνίδι ενεργοποίησης του σώματος και εγρήγορσης και στη συνέχεια άρχισε το βασικό μέρος του προγράμματος.

Αρχικά, οι μαθητές μπήκαν σε μια ευθεία γραμμή ο ένας δίπλα από τον άλλον και τους ζητήθηκε να κάνουν ένα βήμα μπροστά κάθε φορά που θα συμφωνούσαν με την πρόταση που θα διατύπωνε η ερευνήτρια. Οι προτάσεις ήταν σύντομες και σαφείς. Σκοπός της άσκησης ήταν να σταθούν με ειλικρίνεια απέναντι στα ζητήματα της φυσικής εμφάνισης χωρίς να χρειαστεί να διατυπώσουν λεκτικά αυτό που σκέφτονται. Η λεκτική διατύπωση ενέχει τη δυσκολία της ακριβούς διατύπωσης, φέρνει σε δύσκολη θέση τον συμμετέχοντα και τον κάνει να αισθάνεται αμήχανα. Οι προτάσεις ήταν οι ακόλουθες:

- Νιώθω όμορφος/η
- Δεν μου αρέσει καθόλου η εξωτερική μου εμφάνιση
- Έχω αυτοπεποίθηση όσον αφορά την εξωτερική μου εμφάνιση
- Έχω καλό σώμα
- Το πρόσωπό μου λάμπει
- Η εξωτερική μου εμφάνιση δεν είναι το δυνατό μου σημείο
- Όταν ακούω πάχος τρέμω
- Η εμφάνισή μου είναι τόσο σημαντική όσο και η καλλιέργειά μου

Στο επόμενο στάδιο τα παιδιά σχημάτισαν ομάδες με ισόποση κατανομή αγοριών και κοριτσιών και τους δόθηκε η παρακάτω συνθήκη: πρόκειται να ετοιμάσουν διαφημιστικό σποτ για την τηλεόραση και πιο συγκεκριμένα για ένα νέο εφηβικό κανάλι. Κάθε ομάδα πρέπει να διαφημίσει αυτό που θα της ζητηθεί έχοντας υπόψη της δύο περιορισμούς. Ο πρώτος αφορά στη μουσική και το τραγούδι που πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως επένδυση και ο δεύτερος ένα μικρό σύνθημα που θα εντυπωθεί στο μυαλό του δέκτη. Οι ομάδες που σχηματίστηκαν ήταν τέσσερις και τα θέματα ήταν

τα ακόλουθα: κρέμα για τα σπυράκια, πρόγραμμα ισορροπημένης διατροφής για εφήβους, αθλητικά ρούχα, πρόγραμμα χορού και κίνησης.

Αφού δόθηκε χρόνος για να προετοιμαστεί κάθε ομάδα, ακολούθησε η παρουσίαση των διαφημιστικών μηνυμάτων. Η δράση ολοκληρώθηκε με τη φάση του αναστοχασμού. Οι μαθητές κάθισαν κυκλικά και σχολίασαν τις ιδέες που είχαν, τον τρόπο παρουσίασης των άλλων ομάδων και τα θέματα που θίχτηκαν. Η ερευνήτρια παρενέβαινε προκειμένου να αξιοποιηθούν στη συζήτηση και τα στοιχεία που είχε καταγράψει από τις ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στην αρχή. Όλο αυτό το υλικό αξιοποιήθηκε από τους συμμετέχοντες και μ' αυτό ολοκληρώθηκε η συνάντηση.

3.4 Πρόγραμμα για την επιμέρους κλίμακα της Διαγωγής-Συμπεριφοράς

Η κλίμακα αυτή μετρά το βαθμό στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι αυτό που κάνει είναι σωστό και ότι έχει γενικά καλή συμπεριφορά. Αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο έχει εσωτερικεύσει τους κοινωνικούς κανόνες καλής συμπεριφοράς ή το κατά πόσο η συμπεριφορά του τον φέρνει αντιμέτωπο με προβλήματα. Τα προγράμματα που σχεδιάστηκαν προσπάθησαν να υλοποιήσουν τους παρακάτω στόχους:

- Να προσδιορίσουν οι μαθητές τι σημαίνει σωστή και λανθασμένη συμπεριφορά.
- Να προσδιοριστεί το προφίλ του εφήβου που συμπεριφέρεται όπως πρέπει.
- Να ελέγξουν καλύτερα τη συμπεριφορά τους και να γίνουν παρατηρητές αυτής.
- Να αντιληφθούν αδυναμίες αλλά και δυνατά στοιχεία κάθε συμπεριφοράς που αξίζει να περιφρουρήσουν.

3.4.1 Το πιο καλό παιδί!

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με μερικές ασκήσεις χαλάρωσης και αυτοσυγκέντρωσης της ομάδας. Οι μαθητές ρώτησαν ποιο θα ήταν το περιεχόμενο της συνάντησης και η ερευνήτρια τους απάντησε ότι θα καταπιάνονταν με το ζήτημα της συμπεριφοράς. Οι μαθητές σχημάτισαν κύκλο και άρχισε το πρώτο στάδιο του προγράμματος που σχετιζόταν με τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του καλού παιδιού. Έτσι, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: η μία θα έχτιζε το ρόλο του καλού

παιδιού και η άλλη του παιδιού που δεν θεωρείται καλό. Η ερευνήτρια απέφυγε να το ονομάσει «κακό» και εξήγησε στα παιδιά ότι ήθελε να αποδώσουν τα χαρακτηριστικά που το περιβάλλον αποδίδει σ' αυτό το παιδί, όπως τα ίδια το εισπράττουν μέσα από την καθημερινότητα. Κάθε ομάδα έπρεπε να βρει τα χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης του, τα αγαπημένα του αντικείμενα, τις αγαπημένες του συνήθειες και τις σκέψεις του. Δόθηκε αρκετός χρόνος ώστε να χτιστεί ο ρόλος και ζητήθηκε στο τέλος να παρουσιάσουν τις επιλογές τους μέσα από ένα δρώμενο ή γλυπτό με τη συμμετοχή όλων των μελών κάθε ομάδας.

Αφού τα παιδιά παρουσίασαν τη δουλειά τους ζητήθηκε να γίνουν ζευγάρια και να παίξουν το παιχνίδι με τον καθρέπτη. Καθένας έχει το ταίρι του απέναντί του, το κοιτάζει και αποτελούν μαζί τις δύο πλευρές του εαυτού τους, τον καλό και τον λιγότερο καλό. Οι μαθητές έπρεπε να παρουσιάσουν σε διαλογική μορφή τις σκέψεις τους ανατροφοδοτούμενοι και από όσα είχαν συζητηθεί από την προηγούμενη άσκηση. Όταν παρουσιάστηκε το πρώτο ζευγάρι, ένας από τους μαθητές ζήτησε να μπει κι αυτός στο κάδρο κι έτσι ανατράπηκε ο σχεδιασμός του προγράμματος. Η ερευνήτρια άφησε να εξελιχθεί η δράση και έτσι παρακινήθηκαν κι άλλοι μαθητές και συμπλήρωναν τις φωνές τους είτε από τη μια πλευρά είτε από την άλλη.

Η τελευταία φάση του προγράμματος ήταν να εντοπίσουν οι αρχικές δύο ομάδες (του καλού και του λιγότερο καλού παιδιού) τα δυνατά στοιχεία που θα έπρεπε να τονιστούν και να προστατευτούν. Έπρεπε, όμως, κάθε ομάδα να διαλέξει τα θετικά στοιχεία της άλλης ώστε μέσα από τη σύνθεση να προκύψει μια πολυπρισματική οπτική. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της δράσης ακολούθησε σε κύκλο ο αναστοχασμός. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που σχετίζονταν με το κατά πόσο αναγνώριζαν στον εαυτό τους όσα ακούστηκαν ή παραστάθηκαν στο πρόγραμμα, πόσο δυσκολεύονται να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους ή πόσο τους δυσκολεύει να κάνουν αυτό που θεωρείται σωστό.

3.4.2 Ο κήπος με τα τριαντάφυλλα

Η προηγούμενη συνάντηση είχε ολοκληρωθεί με τη συζήτηση των μαθητών σχετικά με την πίεση που νιώθουν να είναι ευγενικά και καλά παιδιά αν και ζουν σε μια κοινωνία πολύ υποκριτική και ψεύτικη, όπως τα ίδια διατύπωσαν. Η ερευνήτρια θέλησε να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα καθαρά συμβολικό που θα έβαζε σε δεύτερο επίπεδο τους μαθητές.

Όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα η ομάδα έκανε ασκήσεις κινητικές, οι οποίες συνοδεύονταν από οσφρητικές εικόνες. «Φανταστείτε ότι περπατάτε σ' έναν ολάνθιστο κήπο, ευωδιαστό. Αφήστε τον εαυτό σας ελεύθερο να πει τι νιώθει, τι βλέπει μπροστά του». Ο κήπος είναι γεμάτος κόκκινα τριαντάφυλλα, μεγάλα και μικρά που κοιτούν προς τον ουρανό. Ανάμεσά τους είναι και ένα κίτρινο τριαντάφυλλο». Οι μαθητές ανοίχτηκαν στο χώρο και τους ζητήθηκε να φτιάξουν τον κήπο με ένα ομαδικό γλυπτό. Αποφάσισαν μόνοι τους ποιος θα παρίστανε το ξεχωριστό κίτρινο τριαντάφυλλο. «Το κίτρινο τριαντάφυλλο ένιωθε άβολα ανάμεσα στα άλλα γιατί ξεχώριζε. Είχε μεγάλα αγκάθια και τα κλαδιά του ενοχλούσαν τα υπόλοιπα. Τα υπόλοιπα κόκκινα συνεχώς του το επεσήμαναν». Τότε ζητήθηκε από τα παιδιά να απευθυνθούν στο κίτρινο τριαντάφυλλο και να του πουν τι σκέφτονται. Σκοπός της άσκησης ήταν η εστίαση στο ένα τριαντάφυλλο που διέφερε από τα υπόλοιπα και ενοχλούσε.

«Το κίτρινο τριαντάφυλλο ακούγοντας τα άλλα κόκκινα να το κακολογούν μεγάλωνε όλο και πιο πολύ, αγρίευε περισσότερο και με τα αγκάθια του τσιμπούσε τα άλλα. Τα κόκκινα έκαναν συμβούλιο: πώς θα το αντιμετωπίσουν; Τι θα κάνουν;». Δόθηκε χρόνος στα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες των τεσσάρων εκ των οποίων οι τρεις θα ήταν κόκκινα τριαντάφυλλα και ένα το κίτρινο. Στις ομάδες έπρεπε να φανεί η σχέση που αναπτυσσόταν ανάμεσα στα μέλη και ο τρόπος που το κίτρινο θα υπερασπιζόταν τον εαυτό του.

Μετά την παρουσίαση των ομάδων οι μαθητές έκαναν κύκλο ώστε να συζητηθούν οι πιθανές αιτίες που κάποιος μπορεί να επιδεικνύει συμπεριφορά περισσότερο ή λιγότερο αντικοινωνική καθώς και ο ρόλος του κοινωνικού συνόλου στην επιδείνωση ή βελτίωση αυτής της κατάστασης. Η ανταλλαγή απόψεων θα είχε ως αφορμή τις επιλογές των παιδιών στο τελευταίο δρώμενο. Σκοπός της ερευνήτριας ήταν να χρησιμοποιηθούν τα τριαντάφυλλα ως μέσο προβολής του εαυτού τους.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει το βαθμό στον οποίο οι τεχνικές δραματικής τέχνης μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών Α΄ Γυμνασίου της παρούσας έρευνας με βάση τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο που τους χορηγήθηκε πριν την έναρξη της εφαρμογής και στο τέλος της. Οι υποθέσεις του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος έχουν ως εξής:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος είναι ίδιες. Δεν παρατηρούνται αλλαγές.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν είναι ίδιες. Παρατηρούνται αλλαγές.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon για δύο εξαρτημένα δείγματα. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος για την αυτοαντίληψη σχετικά με τη γενική σχολική ικανότητα στην αρχή είχε την τιμή 2,38 ενώ στο τέλος την τιμή 2,61 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,03 < 0,05$.

Συνεπώς, για την αυτοαντίληψη σχετικά με τη γενική σχολική ικανότητα, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση που φανερώνει αλλαγή στις απόψεις των μαθητών.

Για την αυτοαντίληψη σχετικά με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται. Παρόλο που παρατηρήθηκε διαφορά στο μέσο όρο των δύο χρονικών στιγμών, αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική καθώς στην αρχή ο μέσος όρος είναι 2,71 ενώ στο τέλος 2,75 με $p=0,90 > 0,05$.

Για την αυτοαντίληψη σχετικά με τη φυσική εμφάνιση, η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται. Παρόλο που παρατηρήθηκε διαφορά στο μέσο όρο των δύο χρονικών στιγμών, αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική καθώς στην αρχή ο μέσος όρος είναι 2,45 ενώ στο τέλος 2,49 με $p=0,64 > 0,05$.

Για την αυτοαντίληψη σχετικά με τη διαγωγή και τη συμπεριφορά, η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται. Παρόλο που παρατηρήθηκε διαφορά στο μέσο όρο των δύο

χρονικών στιγμών, αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική καθώς στην αρχή ο μέσος όρος είναι 2,57 ενώ στο τέλος 2,54 με $p=0,64 > 0,05$.

Συνολικά, για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης παρατηρείται διαφορά του μέσου όρου στις δύο χρονικές στιγμές, όμως, αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική καθώς στην αρχή ο μέσος όρος είναι 2,53 ενώ στο τέλος 2,60 με $p=0,85 > 0,05$.

Ο παρακάτω πίνακας (4.1) παρουσιάζει συνοπτικά τα αποτελέσματα.

Πίνακας 4.1. Έλεγχος διαφορών πριν και μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος σχετικά με τις τέσσερις διαστάσεις της αυτοαντίληψης των μαθητών στην παρούσα έρευνα

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ					
	Γενική σχολική ικανότητα	Σχέσεις με συνομήλικους	Φυσική εμφάνιση	Διαγωγή-συμπεριφορά	ΓΕΝΙΚΟ
Αρχή	2,38	2,71	2,45	2,57	2,53
Τέλος	2,61	2,75	2,49	2,54	2,60
p	0,03 < 0,05	0,90 > 0,05	0,60 > 0,05	0,64 > 0,05	0,85 > 0,05

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στην ύπαρξη διαφορών ή μη μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ενίσχυσης της αυτοαντίληψης μέσω της δραματικής τέχνης. Οι υποθέσεις του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος έχουν ως εξής:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των αγοριών και κοριτσιών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος είναι ίδιες. Δεν παρατηρούνται αλλαγές.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των αγοριών και κοριτσιών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν είναι ίδιες. Παρατηρούνται αλλαγές.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την αυτοαντίληψη των μαθητών για τη γενική σχολική ικανότητα, ο μέσος όρος των κοριτσιών στην αρχή είναι 9,25 και των αγοριών 8,78 με $p= 0,88 > 0,05$ ενώ στο τέλος, για τα κορίτσια μειώνεται φτάνοντας στο 8,25 και για τα αγόρια αυξάνεται, φτάνοντας το 9,67 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,60 > 0,05$.

Σχετικά με την αυτοαντίληψη των μαθητών για τις σχέσεις με τους συνομήλικους, ο μέσος όρος των κοριτσιών στην αρχή είναι 11,69 και των αγοριών 6,61 με $p= 0,30 > 0,05$ ενώ στο τέλος, για τα κορίτσια μειώνεται φτάνοντας στο 7,81

και για τα αγόρια αυξάνεται, φτάνοντας το 10,06 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,33 > 0,05$.

Σχετικά με την αυτοαντίληψη των μαθητών για τη φυσική εμφάνιση, ο μέσος όρος των κοριτσιών στην αρχή είναι 7,19 και των αγοριών 10,61 με $p= 0,15 > 0,05$ ενώ στο τέλος, για τα κορίτσια φτάνει στο 8,13 και για τα αγόρια μειώνεται, φτάνοντας το 9,78 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,49 > 0,05$.

Σχετικά με την αυτοαντίληψη των μαθητών για διαγωγή και τη συμπεριφορά τους, ο μέσος όρος των κοριτσιών στην αρχή είναι 8,63 και των αγοριών 9,33 με $p= 0,76 > 0,05$ ενώ στο τέλος, για τα κορίτσια μειώνεται φτάνοντας στο 6,88 και για τα αγόρια αυξάνεται, φτάνοντας το 10,89 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,09 > 0,05$.

Συνολικά, ο μέσος όρος της αυτοαντίληψης των κοριτσιών είναι στην αρχή 9,19 και των αγοριών 8,83 με $p=0,88 > 0,05$ ενώ στο τέλος διαμορφώνεται ως 7,38 για τα κορίτσια και 10,44 για τα αγόρια με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,20 > 0,05$.

Ο παρακάτω πίνακας (πίνακας 4.2) παρουσιάζει συνοπτικά τα αποτελέσματα των μέσων όρων για τα αγόρια και τα κορίτσια σε κάθε χρονική στιγμή και για κάθε κατηγορία.

Πίνακας 4.2. Έλεγχος διαφορών πριν και μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος σχετικά με τις τέσσερις διαστάσεις της αυτοαντίληψης σε αγόρια και κορίτσια στην παρούσα έρευνα

	Αγόρι	Κορίτσι	p
Γενική σχολική ικανότητα (αρχή)	8,78	9,25	0,88 > 0,05
Γενική σχολική ικανότητα (τέλος)	9,67	8,25	0,60 > 0,05
Σχέσεις με συνομήλικους (αρχή)	6,61	11,69	0,30 > 0,05
Σχέσεις με συνομήλικους (τέλος)	10,06	7,81	0,33 > 0,05
Φυσική εμφάνιση (αρχή)	10,61	7,19	0,15 > 0,05
Φυσική εμφάνιση (τέλος)	9,78	8,13	0,49 > 0,05

Διαγωγή-συμπεριφορά (αρχή)	9,33	8,63	0,76 > 0,05
Διαγωγή-συμπεριφορά (τέλος)	10,89	6,88	0,09 > 0,05
Γενικό_Αρχή	9,19	8,83	0,88 > 0,05
Γενικό_Τέλος	7,38	10,44	0,20 > 0,05

Συμπερασματικά από την στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους τέσσερις άξονες αυτοαντίληψης των μαθητών της παρούσας έρευνας μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Παρά ταύτα εντοπίστηκαν διαφορές στους μέσους όρους μετά την εφαρμογή του προγράμματος γεγονός που δείχνει ότι το πρόγραμμα είχε επίδραση στους συγκεκριμένους μαθητές αλλά πολύ πιθανόν να χρειαζόταν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα εφαρμογής για να εντοπιστούν και στατιστικά σημαντικά διαφορές.

4.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

4.2.1 Πρόγραμμα για τη Σχολική Ικανότητα

4.2.1.1 Αρχαία Ιστορία- Μυκηναϊκή Τέχνη και Πολιτισμός

Στο πρόγραμμα που αφορούσε στην Ιστορία και ειδικότερα στο κεφάλαιο του Μυκηναϊκού Πολιτισμού και της Μυκηναϊκής Τέχνης η πρώτη αντίδραση των μαθητών στην έναρξη του προγράμματος ήταν η δυσαρέσκεια. Επιφωνήματα απογοήτευσης ακούστηκαν όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα με κυρίαρχες λέξεις «βαρετό», «γιατί τώρα;». Για να κινητοποιηθούν και να ξεκινήσει το πρόγραμμα η ερευνήτρια τους είπε ότι θα μεταφερθούν σε άλλη εποχή και θα εμπλακούν προσωπικά. Σε πρώτη φάση τους ζητήθηκε να πουν αυθόρμητα μια λέξη που εκφράζει αυτό που σκέφτονται όταν ακούν τη λέξη «Ιστορία». Μερικές από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής: *παρελθόν, χάρτης, παραμύθι, το όνομα της καθηγήτριας τους, βαρεμάρα, ιστορία μου αμαρτία μου, γραπτώς εξεταζόμενο μάθημα, αηδία, οψιανός, ζωή.*

Το ενδιαφέρον τους αναθερμάνθηκε όταν άνοιξε ένας μεγάλος χάρτης και όλοι μαζί άρχισαν να ψάχνουν τις Μυκήνες ώστε να συγκεκριμενοποιήσουν αυτό που

συνέβαινε. Κάποια από τα παιδιά έδειξαν και στους άλλους πόσο κοντά είναι ο τόπος καταγωγής τους, αφού είδαν στο χάρτη το Ναύπλιο, το Άργος και την Τρίπολη. Εκεί φάνηκε ότι αμέσως απέκτησαν μια αίσθηση εγγύτητας και οικειότητας. Αμέσως μετά μοίρασαν τους ρόλους δείχνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην υιοθέτηση του ρόλου των «αρχαιολόγων». Διαφώνησαν μεταξύ τους, διεκδίκησαν το ρόλο με ιδιαίτερα μαχητικό τρόπο και για να αποκατασταθεί η ηρεμία η ερευνήτρια τους είπε ότι όλοι θα έχουν ένα ρόλο γιατί θα μεταφερθούν στις Μυκήνες και στην κοινωνία του 1100 π.Χ. Με ένα σύντομο παιχνίδι επελέγησαν οι δύο αρχαιολόγοι και οι υπόλοιποι πήραν τους ρόλους των τάξεων στη μυκηναϊκή κοινωνία. Η ερευνήτρια είχε ετοιμάσει χαρτόνια με βασικές πληροφορίες για κάθε τάξη αντλώντας το υλικό της από το αντίστοιχο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου.

Η ανταπόκριση και η ευρηματικότητά τους αναδείχθηκαν στην άσκηση για την παρουσίαση με δρώμενο ή με γλυπτό μιας σκηνής που χαρακτήριζε την τάξη στην οποία ανήκαν. Ο χρόνος που τους δόθηκε δεν ήταν αρκετός καθώς ζητούσαν μικρές παρατάσεις. Όλα τα μέλη των ομάδων συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας. Ζητούσαν παράλληλα την άδεια να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα που βρίσκονταν γύρω στο χώρο.

Ομάδα Α΄: Έμποροι

Οι μαθητές αυτοί εμφανίστηκαν να ψάχνουν τις Μυκήνες με τη βοήθεια της τεχνολογίας, ενός κινητού με GPS. Τις αντίκριζαν από μακριά αναφερόμενοι στα προϊόντα που θέλουν να πουλήσουν:

*-Κοίτα, οι Μυκήνες είναι;
-Έτσι νομίζω.*

Ο μαθητής ανάβει τσιγάρο και με μιμητικές κινήσεις «βλέπει» στο κινητό του το google maps.

Ομάδα Β΄: Άναξ

Ο ένας μαθητής απηύθυνε μόνο την ερώτηση «*Πώς τολμά να με ξυπνά από τον αιώνιο ύπνο μου;*» και ο άλλος υποδύοταν τον υπηρέτη. Είχε ξαπλώσει στο θρανίο και σηκωνόταν με τελετουργικό τρόπο.

Ομάδα Γ΄: Οικογένεια του άνακτα

Οι μαθητές δραματοποίησαν την οικογένεια του άνακτα παρουσιάζοντάς τον να έχει υψηλό πυρετό. Η αγωνία που εκφράστηκε αφορούσε στον πιθανό θάνατο του

άνακτα και την ενδεχόμενη κατάρρευση του μυκηναϊκού κόσμου. Οι μαθήτριες της ομάδας ήταν πολύ εκφραστικές στις συσπάσεις του προσώπου και στην αγωνία για το μέλλον του.

Ομάδα Δ': Γραφείς

Οι μαθητές της ομάδας αυτής χρησιμοποίησαν τον πίνακα της τάξης γράφοντας ένα μήνυμα στη Γραμμική Α' το οποίο στη συνέχεια ξαναγράφηκε δίπλα στη Γραμμική Β' από τους ίδιους αξιοποιώντας το αλφαβητάρι που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο. Όταν το ολοκλήρωσαν το «ανέβασαν» στο facebook με μιμητικές κινήσεις κάνοντας κοινοποίηση σε όλο τον ελληνικό κόσμο.

Ομάδα Ε': Τεχνίτες

Οι μαθητές παρίσταναν τους τεχνίτες που κατασκευάζουν το θρόνο του άνακτα και κοσμήματα για τη σύζυγό του.

Η εντολή να φωτογραφηθούν με τον τίτλο «Εμείς οι Μυκηναίοι» δημιούργησε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα καθώς όλοι έσπευδαν να αναδείξουν με το πρόσωπο και το σώμα τους όσα συνέβησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Επομένως η στιγμή της φωτογράφισης τους άρεσε πολύ. Μετά τη φωτογράφιση έγραψαν σε χαρτάκια τη λέξη που χαρακτηρίζει αυτό που ένιωθαν. Ο καθένας τα διάβασε και όλοι μαζί διαπίστωσαν τη διαφορά από την έναρξη του προγράμματος. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: χαρά, περιπέτεια, ταξίδι, συμμετοχή, γιορτή. Όλες αποτύπωναν την ευχάριστη ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε και το ενδιαφέρον τους για προγράμματα διάδρασης. Στην αναστοχαστική συζήτηση μιλούσαν διακόπτοντας ο ένας τον άλλον προσπαθώντας να εκφράσουν την άρνησή τους για τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας:

*Γιατί δεν κάνουμε έτσι την Ιστορία; Είναι πιο ωραία!
Θα πείτε στην καθηγήτριά μας να κάνουμε κι εμείς τέτοια προγράμματα;
Νομίζω ότι θα θυμάμαι τους Μυκηναίους με αγάπη!
Γίνεται σε άλλο σχολείο η Ιστορία με συμμετοχή των παιδιών; (10/11/2016)*

Κατά τη διάρκεια της πρώτης παρουσίασης οι ομάδες που παρακολουθούσαν συνομιλούσαν ψιθυριστά προσπαθώντας να ενσωματώσουν και νέα στοιχεία στο δικό τους δρώμενο. Δόθηκε η εντύπωση στην ερευνήτρια ότι η ίδια η διαδικασία λειτούργησε ως μέσο αναμόχλευσης νέων ιδεών και πηγή έμπνευσης. Χρειάστηκε

κάποιες φορές να γίνει διακοπή για να διευκρινιστεί ότι είναι σημαντική η παρακολούθηση και των άλλων ομάδων ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση. Η εφαρμογή αυτού του διδακτικού σεναρίου προσέγγισε έναν από τους στόχους της Θεατρικής Αγωγής, αυτόν που σχετίζεται με τον απεγκλωβισμό του μαθητή και του εκπαιδευτικού από την τυποποίηση δίνοντας έμφαση στην ενεργοποίηση των πνευματικών, ψυχοσυναισθηματικών και αισθητοκινητικών δυνάμεων του παιδιού.

4.2.1.2 Οδύσσεια-Ραψωδία ε

Οι δύο πρώτες συναντήσεις λειτούργησαν ως εργαλείο για το σχεδιασμό του παρακάτω προγράμματος. Η έρευνα δράσης προσφέρεται ως μέθοδος προκειμένου να σχεδιαστούν τα επόμενα βήματα με παρατηρήσεις που γίνονται στα προηγούμενα στάδια. Εδώ, λοιπόν, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι οι μαθητές ανταποκρίνονταν καλύτερα όταν στις ασκήσεις έπρεπε να ενσωματωθούν δράσεις που απαιτούσαν και την επιστράτευση άλλων τεχνών. Επίσης, η χρήση υφασμάτων που οριοθετούσαν το χώρο της δράσης λειτουργούσε βοηθητικά ώστε οι μαθητές να προσαρμόζονται ευκολότερα στη άσκηση.

Το πρόγραμμα βασίστηκε σε απόσπασμα από μια ραψωδία προσφιλή στα παιδιά. Γι' αυτό όταν τους ανακοινώθηκε, οι αντιδράσεις ήταν θετικές. Ένας μαθητής μόνο εξέφρασε την αντίθεσή του παρακαλώντας: «Κυρία, ας μην διαβάσουμε. Είναι βαρετό».

Υπήρξε η διαβεβαίωση ότι θα παίξουν με το σώμα, τη φωνή και μικρά μουσικά όργανα και έτσι ξεπεράστηκε η αρνητική διάθεση. Η πρώτη άσκηση απαιτούσε τη μουσική απόδοση της περιγραφής του νησιού όπως την απέδωσε ο ποιητής. Στην αρχή όλοι ξαφνιάστηκαν και κοιτούσαν ο ένας τον άλλον αμήχανα. Έγινε απόλυτη ησυχία και κάποιοι δειλά δειλά έκαναν τον ήχο από το φύσημα του αέρα. Δεν μπορούσαν να προσθέσουν κάτι άλλο και η ερευνήτρια τους βοήθησε δίνοντας ιδέες: ήχοι πουλιών και νερού. Αυτό λειτούργησε ως έναυσμα και ακολούθησαν οι παρακάτω ήχοι: θάλασσα, κουκουβάγια, θρόισμα φύλλων, αετός, μούγκρισμα ζώου. Η άσκηση επαναλήφθηκε τρεις φορές ώστε να συγχρονιστούν και να αποτελέσει αυτό ένα σύνολο με συνοχή. Η ομάδα ζεστάθηκε κι έτσι προχωρήσαμε στην επόμενη άσκηση. Αφού διαβάστηκαν οι στίχοι με την απόφαση των θεών για την επιστροφή του Οδυσσέα στην Ιθάκη οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μία θα ήταν η φωνή της Καλυψώς και οι σκέψεις της και η άλλη αντίστοιχα αυτή του Οδυσσέα. Τα παιδιά αποφάσισαν να

χωριστούν με κριτήριο το φύλο αν και στο σχεδιασμό του προγράμματος προβλεπόταν ο τυχαίος διαχωρισμός. Οι ερωτήσεις που υπέβαλλαν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας αφορούσε στη δυνατότητα να εντάξουν και δικά τους στοιχεία στη δραματοποίηση που θα ακολουθούσε. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι δυσκολεύονταν να διαχειριστούν αυτή την ελευθερία. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας ζήτησαν βοήθεια για πιθανές ιδέες από την ερευνήτρια. Η ομάδα που παρίστανε την Καλυψώ σχημάτισε έναν κύκλο και κάθε παιδί διατύπωνε και μια σκέψη που συμπλήρωνε την άλλη:

-Με ζηλεύουν και με εκδικούνται!

Μελίνα Μπ.

-Θα τον χάσω και θα μείνω μόνη.

Αλίκη Στ.

-Με ποιον θα πίνω το νέκταρ μου!

Χρύσα Χ.

-Να τον ναρκώσω να μην φύγει!

Αιμιλία Κ. (24/11/2016)

Τα μέλη που αποτελούσαν την ομάδα που εξέφραζε τον Οδυσσέα παρουσιάστηκαν το ένα πίσω από το άλλο σε ευθεία γραμμή. Καθένας που έπαιρνε το λόγο έβγαινε από τη σειρά κι ύστερα ξανάμπαινε. Οι σκέψεις που ακούστηκαν ήταν οι εξής:

-Πόσο μακριά να είμαι άραγε από το σπίτι μου!

Θοδωρής Ν.

-Καλά περνάω κι εδώ. Μήπως να κάτσω;

Γιώργος Λ.

-Θα κάνω μονίμως διακοπές!

Σταμάτης Σμπ.

-Λες να με ψάχνουν;

Ηρακλής Στ. (24/11/2016)

Η διάταξη που επέλεξαν οι μαθητές που παρίσταναν τον Οδυσσέα ήταν ευρηματική καθώς οπτικοποίησαν με το σώμα τους τις πολλαπλές πλευρές του εαυτού μας όταν οι καταστάσεις μας πιέζουν. Η άλλη ομάδα, όταν τους είδε να παίρνουν θέση για να παρουσιάσουν, εξέφρασε την επιδοκιμασία της για την ιδέα: «Πολύ καλή ιδέα!»

Στο διάδρομο συνείδησης που ακολούθησε οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά. Επελέγη από την ομάδα ως Οδυσσέας ένας μαθητής αρκετά μελαχρινός και ακούστηκαν συμβουλές να γυρίσει στην πατρίδα του και στην οικογένειά του που τον περιμένει και τον αγαπά, ενώ, από την άλλη, οι προτάσεις ήταν να απολαύσει τη ζωή του και να σταματήσει να δυσκολεύει τον εαυτό του. Κατά τη διάρκεια της

προετοιμασίας για την άσκηση αυτή μια ομάδα παιδιών συνέθεσε το παρακάτω τραγούδι:

*φύγε από δω
δεν είναι η θέση σου εδώ
έχεις πατρίδα, οικογένεια, γιο
θα απολαύσεις φαγητό και ποτό!*

Νίκος Χ., Γιάννης Γ., Αλέξανδρος Ν. (24/11/2016)

Οι σημειώσεις του ημερολογίου που κράτησαν ήταν σύντομες λόγω πίεσης του χρόνου.

Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι η προθυμία των μαθητών για το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν μεγάλη, υπήρχαν περισσότερες πρωτοβουλίες και μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ τους. Ήδη από την αρχή του σεναρίου η κατασκευή του νησιού μέσα από ήχους, αν και τους αφνιδίασε, τους άρεσε. Η άσκηση αυτή ήταν καίρια για να αντιμετωπίσουν το υπόλοιπο μέρος με περισσότερη ζέση. Η προσωπική τους εμπλοκή στην απόφαση για την τύχη του ήρωα μέσα από το διάδρομο της συνείδησης τους κινητοποίησε. Η άσκηση εξελίχθηκε πολύ ομαλά με τήρηση μιας σχετικής ησυχίας και σειράς ώστε να ακουστούν όλες οι απόψεις. Κάποιοι σιγοψιθύριζαν τη σκέψη τους και ακούγονταν καλά.

4.2.1.3 Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: *ΤΟ ΠΙΟ ΓΛΥΚΟ ΨΩΜΙ*

Με τη συνάντηση αυτή ολοκληρώθηκε ο κύκλος της κλίμακας της Σχολικής Ικανότητας. Οι προηγούμενες δράσεις της Ιστορίας και της Οδύσσειας είχαν εξοικειώσει τους μαθητές με την ιδέα ότι τα σχολικά αντικείμενα μπορούν να ιδωθούν διαφορετικά μέσα από τον κόσμο της Δραματικής Τέχνης. Στο σχεδιασμό του παρόντος προγράμματος ελήφθη υπόψη η ανάγκη των μαθητών να παρεμβαίνουν στην εξέλιξη της ιστορίας και να τη συνδιαμορφώνουν. Επειδή πρόκειται για παραμύθι η δυνατότητα των παιδιών να παρέμβουν και να αυτενεργήσουν θα ήταν μεγαλύτερη.

Στην πρώτη άσκηση με την αναπαράσταση του βασιλιά οι μαθητές αντέδρασαν με φαντασία. Ένας από τους μαθητές κάθισε με μεγαλοπρέπεια στο θρόνο του και έδινε εντολές με νοήματα ή με βλέμματα στους υποτιθέμενους αυλικούς του που βρίσκονταν δίπλα του. Ένας άλλος έκανε πως ξυπνά και αναρωτιόταν «*Τι έχω να κάνω σήμερα;*». Περπατώντας νωχελικά έδειχνε προβληματισμένος για την κενότητα της ζωής του. Ένας άλλος κρατούσε ένα σκήπτρο και με σταθερό βλέμμα ατένιζε το μέλλον. Άλλος

παρατηρούσε γύρω του ασκώντας έλεγχο στο παλάτι και έδινε εντολές να διορθωθούν προβληματικά σημεία. «*Βλέπω ίχνη υγρασίας εκεί. Άμεσα να αποκατασταθεί το πρόβλημα!*».

Οι επιλογές των παιδιών χαρακτηρίζονταν από ποικιλία και πρωτοτυπία. Δεν συνέβη, όμως, το ίδιο κατά τη διάρκεια της άσκησης με τα ζευγάρια. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι τα παιδιά γνώριζαν την εξέλιξη της ιστορίας από τη διδασκαλία του κειμένου στο πρωινό πρόγραμμα και έτσι οι επιλογές τους είχαν πολλά κοινά σημεία με το λαϊκό παραμύθι. Όλα κινήθηκαν στον άξονα της προβληματικής του παραμυθιού με το βασιλιά να είναι δυστυχής και ανόρεχτος γιατί του έλειπε το πιο γλυκό ψωμί. Οι όποιες διαφοροποιήσεις σχετίζονταν αποκλειστικά με τον τρόπο που ο βασιλιά αντιμετώπιζε το γέρο σοφό. Κάποια ζευγάρια επέλεξαν για το βασιλιά μια σχεδόν αλαζονική στάση με σαφή υπεροχή του έναντι του γέρου ενώ άλλα υιοθέτησαν έναν τύπο πιο ταπεινό με έντονο προβληματισμό και μεγάλη ανάγκη να μάθει για την πηγή της δυστυχίας του.

1^ο ζευγάρι (χτυπά την πόρτα)

- *Ποιο είναι το όνομά σου;*
- *Με λένε γέρο. Τι σε προβληματίζει;*
- *Νιώθω άδεια τη ζωή μου.*
- Έλα μαζί μου στο μύλο. Θα φτιάξουμε ψωμί!*

2^ο ζευγάρι (Ο γέρος σοφός κρατά βιβλία στα χέρια του)

- *Ξέρω τη λύση. Το ψωμί είναι η λύση. Εδώ έχω τις μαγικές συνταγές (δείχνει το πρώτο βιβλίο). Ακολούθησέ με.*

3^ο ζευγάρι (Ο γέρος σοφός κάνει κύκλους γύρω από το βασιλιά, κοντοστέκεται, τον κοιτά διερευνητικά και λέει):

- *Το ψωμί θα σε κάνει δυνατό! Όχι, όμως, όποιο ψωμί να 'ναι!*

4^ο ζευγάρι

- *Είμαι ανόρεχτος. Εσύ που είσαι σοφός πες μου τι φταίει. Αλλιώς θα σε τιμωρήσω με θάνατο!*
- *Μμμ... Το ψωμί, βασιλιά μου, το ψωμί!*

Η επόμενη άσκηση απαιτούσε από την ομάδα να παράγει ήχους και μουσική, μια άσκηση που άρεσε πολύ στα παιδιά. Επαναλήφθηκε αρκετές φορές μέχρι να συγχρονιστούν, να συμφωνήσουν για το ρυθμό και το ύφος που ήθελαν να δώσουν

καθώς άλλοι ήθελαν ήχους που προανήγγειλαν το σασπένς ενώ άλλοι τον πόνο και τη δραματική τροπή.

Στο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκαν χαρτόνια για να γράψουν οι μαθητές τις σκέψεις τους ως βασιλείς. Έγραψαν τα παρακάτω:

Ζωή χωρίς δυσκολίες δεν γίνεται...

Αυτός ο γέρος είναι πράγματι σοφός. Χωρίς να μιλάει διδάσκει...

Η ζωή είναι δύσκολη αλλά όμορφη...

Το ψωμί μυρίζει σιτάρι και φούρνο. Τι ωραία μυρωδιά... Να είχα και μια σαλάτα!

Όλες οι σκέψεις που καταγράφηκαν από τα παιδιά ήταν θετικές αφού η παραμονή κοντά στο γέρο σοφό έκανε το βασιλιά πλουσιότερο από εμπειρίες και διδάγματα ζωής.

Η προσωπική παρέμβαση των παιδιών στην ιστορία επετεύχθη με την τελευταία άσκηση, η οποία απαιτούσε τη ματιά του σύγχρονου αφηγητή στην ιστορία. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών ώστε να μοιραστούν οι ρόλοι. Γι' αυτή την άσκηση ζήτησαν περισσότερο χρόνο γιατί δυσκολεύτηκαν να εντάξουν το σύγχρονο στοιχείο στο παραμύθι. Καταγράφηκαν οι παρακάτω οπτικές: μία από τις ομάδες επέλεξε για το σύγχρονο αφηγητή το ρόλο του παππού παραμυθά που κοίμισε το εγγόνι του με αυτή την ιστορία. Ο βασιλιάς και ο γέρος έμειναν παγωμένη εικόνα και ο αφηγητής έκλεισε με τη στερεοτυπική φράση «και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα». Σε μία άλλη ομάδα ο αφηγητής είπε: «Η άσκηση που θα κάνετε για την άλλη φορά είναι ο χαρακτηρισμός του βασιλιά!» υιοθετώντας τη φωνή της δασκάλας τους που αναθέτει εργασία για το σπίτι. Άλλη ομάδα έφτιαξε τον αφηγητή σκηνοθέτη, ο οποίος δίνει σκηνοθετικές οδηγίες για την τελευταία σκηνή.

Η εφαρμογή αυτού του διδακτικού σεναρίου συνδέεται άμεσα με έναν από τους βασικούς στόχους της Θεατρικής Αγωγής, όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αυτός σχετίζεται με την εμπλοκή των παιδιών σε καταστάσεις δράσης και σύγκρουσης καθώς μέσα από τη δραματοποίηση τα παιδιά εκφράζονται και ταυτίζονται με ποικίλους ρόλους.

Η δραματική έκφραση και η δραματοποίηση μέσα από ερεθίσματα που μπορούν να δραματοποιηθούν: κείμενα (αποσπάσματα παραμυθιών, δημοτικά τραγούδια, ποιήματα), οπτικά ερεθίσματα (φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής), μια προφορική αφήγηση, μια ιστορία, ένα όνειρο. Εδώ ερευνάται η δράση και η σύγκρουση των προσώπων, ο χώρος της δράσης, τα σημεία που καθιστούν δραματική την εξέλιξη του μύθου.

Στη συζήτηση του αναστοχασμού οι μαθητές περιστράφηκαν γύρω από το επιμύθιο της ιστορίας σχετικά με την αξία της προσωπικής προσπάθειας που νοηματοδοτεί τη ζωή. Όλοι συμφώνησαν ότι χωρίς κόπο δεν είναι εύκολο να νιώσει κανείς την πληρότητα και την ικανοποίηση.

4.2.2 Πρόγραμμα για τη σχέση με τους συνομηλίκους

Για την κλίμακα αυτή η ερευνήτρια επεδίωξε να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα που δε θα συσχετιζόταν με τη σχολική ζωή καθώς στις προηγούμενες συναντήσεις το σχολικό πρόγραμμα κυριαρχούσε. Ήθελε, δηλαδή, να ανοιχτεί σε ένα χώρο πολύ οικείο στους μαθητές και εξαιρετικά ευχάριστο, όπως αυτός του πάρτι. Όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα με τις ασκήσεις της ενδυνάμωσης της ομάδας οι μαθητές δεν γνώριζαν το περιεχόμενο της δράσης. Το ενδιαφέρον τους ήταν μεγάλο όταν μετά από τις παραπάνω ασκήσεις τους ανακοινώθηκε ότι πρόκειται να οργανωθεί ένα πάρτι στο οποίο είναι καλεσμένοι. Κατά τη διάρκεια του μοιράσματος των ανθρώπινων χαρακτήρων επικράτησε μια δημιουργική αναστάτωση μέχρι να δουν ποιο ρόλο θα αναλάμβαναν. Στο χρόνο που τους δόθηκε για να προετοιμαστούν για την αυτοπαρουσίασή τους η ερευνήτρια παρατήρησε ότι κάποιοι μαθητές αναζητούσαν συγκεκριμένο χώρο για να τοποθετηθούν ώστε να αναδείξουν καλύτερα το χαρακτήρα τους. Ο «ντροπαλός» μαθητής κρύφτηκε στη γωνία της τάξης δίπλα από ένα θρανίο μαζεύοντας το σώμα του. Παρουσιάστηκε λέγοντας: *«Τι το 'θελαν πάλι αυτό το πάρτι!»*. Η καλλιτέχνης αναρωτήθηκε: *«Μακάρι να έχει ωραία μουσική!»*. Ο ψυχολόγος της τάξης: *«Πάλι θα κάνω τις παρατηρήσεις μου»* κρατώντας ένα μικρό τετράδιο κι ένα μολύβι. Η ωραία της

τάξης: *«Ηρθα για να λάμψω»* κουνώντας επιδεικτικά τα μαλλιά της. Ο εσωστρεφής κάθισε σε μια καρέκλα και μουρμούρισε: *«Να δω με ποιον θα μιλήσω απόψε!»*.

Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να σχηματίσουν τυχαία δυάδες και υπό τον ήχο δυνατής μουσικής να γνωριστούν μεταξύ τους καθώς είναι όλοι άγνωστοι. Οι μαθητές αξιοποίησαν όλο το χώρο της αίθουσας, άλλοι περπατούσαν κρατώντας ποτό, άλλοι είχαν μια ελαφριά κίνηση σαν να χόρευαν ενώ άλλοι κοιτούσαν γύρω τους διερευνητικά. Με την ολοκλήρωση αυτών των αυτοσχεδιασμών το πρόγραμμα συνεχίστηκε με την άφιξη ενός ακόμη καλεσμένου, ο οποίος ήρθε τελευταίος και ανοίγοντας την πόρτα κοντοστάθηκε. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι με την παρουσία του όλες οι ομάδες υιοθέτησαν φιλική στάση απέναντι στον καλεσμένο δείχνοντάς του ότι είναι καλοδεχούμενος ή ότι θα ήθελαν να τον γνωρίσουν. Ο ψυχολόγος της τάξης σχολίασε: *«Από την εμφάνισή του διακρίνω προβλήματα επικοινωνίας με το περιβάλλον. Έχω πολλές συμβουλές να του δώσω!»*. Μια από τις ομάδες του ζήτησε να βγάλουν φωτογραφίες για να τις ανεβάσουν στο Instagram ενώ παράλληλα τον ρωτούσαν από ποιο σχολείο είναι και τι ενδιαφέροντα έχει. Η δεύτερη ομάδα στηρίχθηκε στην ιδέα του ψυχολόγου της τάξης, ο οποίος του παρουσίασε τους υπόλοιπους της ομάδας ώστε να γνωριστούν και να νιώσει ο καλεσμένος πιο οικεία. Η επιλογή αυτή της συγκεκριμένης ομάδας χειροκροτήθηκε από τα παιδιά γιατί την *«βρήκαν πολύ έξυπνη»*. Η τρίτη ομάδα ξεκίνησε τη γνωριμία με προσφορά γλυκών και άλλων κερασμάτων από το μπουφέ του πάρτι χωρίς στην αρχή να υποβάλλει ερωτήσεις γνωριμίας. Στην ομάδα αυτή προτεραιότητα ήταν να νιώσει άνετα ο καλεσμένος μέσα από την κοινή δράση. Τα μέλη της ομάδας έτρωγαν όταν αυτός εισήλθε και έτσι το φαγητό έγινε η αφορμή για να ενταχθεί ανάμεσά τους.

Η συμμετοχή των μαθητών σ' αυτό το διδακτικό σενάριο υπήρξε πολύ αυθόρμητη και πηγαία. Η ερευνήτρια ένιωσε ότι η συνθήκη που δημιουργήθηκε ενέπνευσε τα παιδιά που έδειχναν να το απολαμβάνουν.

4.2.2.2 Πρόγραμμα με το Θέατρο της Επινόησης

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα κινητοποίησε πολύ τους μαθητές. Η πρώτη άσκηση που απαιτούσε να σημειώσουν σ' ένα χαρτί ανώνυμα τη σκέψη τους για τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους έγινε αποδεκτή από τα παιδιά με ικανοποίηση. Δεν εκφράστηκε καμία αντίδραση ή διαφωνία. Αντιθέτως, ζήτησαν μαρκαδόρους διαφορετικών χρωμάτων ώστε να

σημειώσουν το μήνυμά τους χωρίς να αποκαλυφθεί η ταυτότητά τους. Η φροντίδα τους ήταν να γράψουν μακριά από άλλα μάτια με απόλυτη ανωνυμία. Γι' αυτό απομονώθηκαν σε διαφορετικά σημεία στην αίθουσα. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι τα κορίτσια επεδίωκαν περισσότερο αυτή την απομόνωση ενώ τα αγόρια συζητούσαν μεταξύ τους κάποιες στιγμές.

Αφού τα χαρτιά τοποθετήθηκαν στο σκηνικό άρχισε το δρώμενο. Οι πρώτοι τρεις μαθητές μπήκαν με επιφυλακτικότητα. Επικράτησε στιγμή απόλυτης ησυχίας κατά την οποία οι τρεις προσπαθούσαν πρώτα να διαβάσουν σιωπηλά τα μηνύματα και στη συνέχεια να τα μοιραστούν με την ομάδα. Η ερευνήτρια παρατήρησε πόσο ήσυχοι ήταν οι υπόλοιποι γύρω από το σκηνικό. Οι πρώτες αναγνώσεις περιορίστηκαν μόνο στο περιεχόμενο των προσωπικών τους εξομολογήσεων. Στη συνέχεια, όμως, ένας μαθητής, αφού ολοκλήρωσε το κομμάτι της ανάγνωσης, συνέχισε προσθέτοντας δικά του βιωματικά στοιχεία εμπλουτίζοντας τη δράση. Η ιδέα βρήκε αμέσως υποστηρικτές. Εκεί έγιναν ερωτήσεις από τα υπόλοιπα μέλη σχετικά με το αν μπορούν να αυτενεργήσουν. Η ερευνήτρια τους απάντησε θετικά και έτσι σχεδόν όλοι το ακολούθησαν. Από τα μέλη της ομάδας δύο κορίτσια αρνήθηκαν να εμπλακούν.

Οι σημειώσεις τους ήταν οι ακόλουθες:

Απέναντι στους άλλους νιώθω πως είμαι ένας άνθρωπος που μπορούν να μου εμπιστευτούν τα προβλήματά τους. Επίσης, δε νιώθω καθόλου άβολα γιατί πιστεύω πως πρέπει να είμαι ο εαυτός μου.

Είμαι ο τύπος που έχει υπερβολική ενέργεια. Θέλω να προσφέρω χαρά και χαμόγελο στην ομάδα με το δικό μου τρόπο.

Νιώθω ίσως ότι δεν υπάρχει κάποιος νόμος ή πυραμίδα που δηλώνει ότι ο Χ είναι ανώτερος ή κατώτερος από τον Ψ. Γιατί η ισότητα δημιουργεί τις φιλίες, αργότερα τις αξίες και ύστερα τις ταυτότητες. Διότι όπως είπε κάποιος κάποτε «ισότητα σημαίνει ζωή και δεν υπάρχουν εξαιρέσεις και ας μην με πιστέψεις σ' αυτό τον κόσμο που εσύ ζεις δεν υπάρχουν κανόνες μα μόνο εξαιρέσεις...».

Απέναντι στους άλλους αισθάνομαι περίεργα γιατί κάποιες φορές μου λένε πράγματα που με πληγώνουν. Νιώθω άβολα. Κάποιες φορές αισθάνομαι πως δεν έχω φίλους και δεν με θέλει κανένας.

Άβολα, φοβάμαι ότι θα κάνω κάτι χαζό...

Χαρά, ότι είμαι με ανθρώπους...

Νιώθω ότι έχω ένα ταλέντο αλλά δεν μπορώ να το δείξω...

Προσπαθώ να είμαι ο αστείος της παρέας και φοβάμαι μην το παρακάνω. I am hiding inside my shell trying to come out.

Το θέατρο της Επινόησης είναι ένα εξαιρετικό μέσο για την επίτευξη της αυτοέκφρασης και της ανάδειξης των προσωπικών σκέψεων. Το περιβάλλον ασφάλειας που παρέχει υποβοηθά αυτή τη διαδικασία και οδηγεί σε πιο αυθεντικά αποτελέσματα. Έτσι, υπηρετείται ένας από τους στόχους της Θεατρικής Αγωγής, η

αυτοσυναίσθηση, η ικανότητα να επεξεργάζεται ο συμμετέχων τις σκέψεις του και να αποκτά πλήρη συνείδηση αυτών.

4.2.3 Πρόγραμμα για τη Φυσική Εμφάνιση

Η συμμετοχή των μαθητών σ' αυτό το διδακτικό σενάριο ήταν ενθουσιώδης. Αυτό φάνηκε από τις στάσεις του σώματος που υιοθέτησαν επιδεικνύοντας το σώμα τους. Το ζήτημα της φυσικής εμφάνισης τους απασχολεί πολύ καθώς αποτελεί στοιχείο της προσωπικής τους ταυτότητας και μέσο με το οποίο επικοινωνούν με το κοινωνικό περιβάλλον. Στη φάση της εφηβείας συμβαίνουν βιολογικές και σωματικές αλλαγές τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν επιτυχώς προκειμένου να διαμορφώσουν μια υγιή ψυχοσωματική εικόνα για τον εαυτό τους.

Οι περισσότεροι μαθητές αποτύπωσαν το περίγραμμά τους ξαπλωμένοι ανάσκελα ώστε οι γραμμές να είναι σαφείς. Τρεις μόνο άλλαξαν στάση στα χέρια τους ώστε να δώσουν την εικόνα ότι πετούν. Όταν κρέμασαν τα χαρτιά στον τοίχο άρχισαν τα σχόλια μεταξύ τους με μια διάθεση αποδόμησης. Τα κορίτσια επέμειναν στο σχόλιο ότι η σιλουέτα τους δεν είναι κομψή στη μέση και ότι πρέπει να λεπτύνουν. Η φάση της απεικόνισης της εξωτερικής εμφάνισης με χρώματα τους άρεσε. Έδειξαν ιδιαίτερη επιμέλεια και προσοχή. Τα κορίτσια επέμειναν περισσότερο στη λεπτομέρεια από τα αγόρια. Τα αγόρια συνομιλούσαν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της δράσης ενώ τα κορίτσια εστίασαν περισσότερο στο ατομικό τους έργο.

Οκτώ από τους μαθητές χρωμάτισαν πλήρως τον εαυτό τους, πέντε άλλοι έγραψαν γύρω γύρω φράσεις που τους χαρακτηρίζουν, ενώ ένας ζωγράφησε μαζί κι έναν «μικρό φίλο» του, όπως είπε. Ήταν ένας μικρός κάου μπου, μια πλαστική φιγούρα, που την έχει πάντα μαζί του. Τα κορίτσια έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στα μαλλιά τους και στα χαρακτηριστικά του προσώπου τους. Το ζήτημα των ρούχων απασχόλησε μόνο τα κορίτσια καθώς έψαχναν ποικίλα σχέδια και αξεσουάρ για να αναδείξουν τη φιγούρα τους. Τα αγόρια περιορίστηκαν στο απλό περίγραμμα του σώματος με ένα απλό t-shirt.

Η φάση του χορού με τον εαυτό τους είχε πολλή αμηχανία που εκφράστηκε με νευρικό γέλιο. Οι κινήσεις ήταν έντονες και γελοιογραφικά δοσμένες για να εκτονώσουν αυτή την αμηχανία. Στην ανταλλαγή των χαρτιών μεταξύ τους επικράτησε αναστάτωση. Έψαχναν να βρουν ανάμεσα στα μέλη εκείνους που νιώθουν πιο οικεία ώστε να του εμπιστευτούν το «είναι» τους. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι στο

περπάτημα που έγινε μέσα στο χώρο αναζητούσαν τον εαυτό τους για να τον δουν και λιγότερο ασχολήθηκαν με τον εαυτό του άλλου που οι ίδιοι κρατούσαν. Τα σχόλια που επικράτησαν ήταν: «Πρόσεχέ με», «Κράτα με πιο απαλά».

Στη φάση του αναστοχασμού τα παιδιά εκφράστηκαν με άνεση. Η Μ. Μπ. είπε ότι «είναι η πρώτη φορά που είδα τον εαυτό μου!», ο Δ. Μπ. αντί για ρούχα ζωγράφησε μια καρδιά που κάλυπτε όλο το σώμα του και σε αντίστοιχη ερώτηση των υπολοίπων μελών για το τι συμβολίζει απάντησε ότι νιώθει γεμάτος ευχάριστα συναισθήματα. Οι μαθητές αναφέρθηκαν κυρίως στο χορό που έκαναν με τον εαυτό τους και είπαν ότι ήταν κάτι πρωτότυπο, ότι θέλουν να το επαναλάβουν γιατί «ξεφεύγει απ' όλα». Τα κορίτσια της ομάδας έδειξαν μια τάση να θέλουν να μιλήσουν για τον εαυτό τους όπως τον φαντάζονται σε λίγα χρόνια δίνοντας την εντύπωση ότι βιώνουν αυτό που ζουν σαν μια μεταβατική κατάσταση. Η ερευνήτρια προσπαθούσε να ενισχύσει τον αναστοχασμό ρωτώντας αν αυτό που έφτιαξαν τους άρεσε τελικά ή αν πιστεύουν ότι είναι χειρότερο ή καλύτερο από την πραγματικότητα. Οι απαντήσεις μοιράστηκαν. Το θετικό, όμως, ήταν ότι τέθηκαν και αποτέλεσαν τροφή για τη συζήτηση.

4.2.3.2 Πρόγραμμα «Εγώ είμαι εγώ»

Το εκπαιδευτικό αυτό σενάριο σχεδιάστηκε βάσει του υλικού που συγκεντρώθηκε από την παρατήρηση του προηγούμενου προγράμματος. Η ερευνήτρια αποδελτίωσε τα στοιχεία εκείνα που απασχόλησαν περισσότερο την ομάδα και εκπόνησε ένα πρόγραμμα που τα έθιγε εκ νέου με μια διάθεση, όμως, αντιμετώπισής τους. Η πρώτη άσκηση με τις προτάσεις και την οδηγία να μετακινούνται ένα βήμα μπροστά άρεσε στους συμμετέχοντες. Κάποιοι καθυστερούσαν να πάρουν θέση βλέποντας πρώτα την αντίδραση των άλλων. Τα ποσοστά των απαντήσεων κατέδειξαν μια σαφή τάση να αντιμετωπίζουν οι έφηβοι τον εαυτό τους με αυστηρό τρόπο εστιάζοντας στα σημεία που μειονεκτούν. Αντίθετα, ελάχιστοι ήταν εκείνοι που μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα σημεία υπεροχής τους. Τα ποσοστά που σημειώθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

Στην πρόταση «Νιώθω όμορφος/η» θετικά ανταποκρίθηκαν οι 4 στους 16 μαθητές ενώ χαμηλό ήταν πάλι το ποσοστό στην πρόταση «Έχω καλό σώμα» με 2 μόνο να απαντούν θετικά. Λιγότεροι από τους μισούς (6/16) δήλωσαν ότι δεν τους άρεσει καθόλου η εξωτερική τους εμφάνιση ενώ και οι 16 δήλωσαν ότι η εξωτερική τους εμφάνιση δεν είναι το δυνατό τους σημείο. Στην πρόταση «Το πρόσωπό μου λάμπει»

η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε θετικά (14/16) ενώ οι μισοί (8/16) «έτρεμαν» στο άκουσμα του πάχους. Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι όλοι θεώρησαν ότι η εμφάνισή τους είναι εξίσου σημαντική όσο και η καλλιέργειά τους. Η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά γιατί δεν τους αρέσει η εξωτερική τους εμφάνιση κι εκείνα έδωσαν ασαφείς απαντήσεις χωρίς να μπορούν να εντοπίσουν ένα συγκεκριμένο σημείο ως προβληματικό. Τέθηκε τότε στη συζήτηση το θέμα των στερεοτύπων της ανθρώπινης ομορφιάς και των προτύπων που προβάλλονται ώστε να φανεί αν και κατά πόσο επηρεάζουν. Τα παιδιά δέχτηκαν ότι το πρότυπο επιβάλλεται ως τέλειο, ότι είναι εξιδανικευμένο και ότι υπερβαίνει την ανθρώπινη φύση αλλά ότι αυτό συχνά το ξεχνούν.

Η δημιουργία του διαφημιστικού σποτ ήταν μια ευχάριστη διαδικασία στην οποία συμμετείχαν με προθυμία και καταιγισμό ιδεών. Φάνηκε ότι μεταξύ τους διαφωνούσαν για την ιδέα που τελικά θα επέλεγαν να παρουσιάσουν.

Η 1^η ομάδα παρουσίασε μια κρέμα για σπυράκια εφηβείας. Οι μαθητές έθεταν ερωτήματα για τα σπυράκια και πρότειναν ως λύση αντιμετώπισης το «δραστικό φάρμακο ασοντανίλ» με το σύνθημα «βάλτο κι εσύ, μπορείς!». Η 2^η ομάδα πρότεινε μια ισορροπημένη διατροφή για υγιή σώματα πλούσια σε φρούτα, λαχανικά και ψάρι. Η 3^η ομάδα με ζωντάνια πρότεινε γυμναστικές ασκήσεις για καλοσχηματισμένο σώμα με το οποίο μπορεί κανείς να κατακτήσει το άλλο φύλο. Η 4^η ομάδα πρότεινε αθλητικά ρούχα κάνοντας ένα είδος παρουσίασης και ανάδειξης της άνεσης που θα νιώσουν οι υποψήφιοι αγοραστές. Οι συμμετέχοντες ήταν εφευρετικοί και δημιουργικοί αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη δράση.

Στην τελευταία φάση του αναστοχασμού τα παιδιά αναφέρθηκαν στην πρωτοτυπία του προγράμματος και στη δυνατότητα που τους έδωσε να αυτενεργήσουν. Η συζήτηση περιστράφηκε κυρίως γύρω από τον τρόπο που οι άλλοι τους βλέπουν. Εντύπωση προκάλεσε στην ερευνήτρια ότι τα κορίτσια της ομάδας βλέπουν τον εαυτό τους πιο άσχημο και πιο παχύ σε σχέση με την πραγματικότητα, κάτι που το επιβεβαίωσαν και τα αγόρια της παρέας. Φάνηκε ότι έχουν μια ιδεατή εικόνα στο μυαλό τους για τον ιδανικό εαυτό και παραγνωρίζουν ότι αυτή η εικόνα ξεπερνά τα ανθρώπινα μέτρα. Το τηλεοπτικό πρότυπο φαίνεται ότι επηρεάζει και σε αντίστοιχη ερώτηση για το ρόλο που παίζει απάντησαν ότι προσπαθούν να το εκλογικεύσουν αλλά συνεχώς παρασύρονται.

4.2.4 Πρόγραμμα για τη Διαγωγή-Συμπεριφορά

4.2.4.1

Το πρόγραμμα αυτό διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο έφηβοι μαθητές αντιλαμβάνονται τον όρο «διαγωγή» και «συμπεριφορά».

Στην πρώτη άσκηση τα παιδιά κλήθηκαν να χτίσουν το ρόλο του «καλού» παιδιού όπως τα ίδια τον αντιλαμβάνονται. Η ομάδα αυτή διατύπωσε τις παρακάτω αξιολογικές κρίσεις:

*Είναι ευγενικός και έμπιστος φίλος
Τρώει όλο του το φαγητό
Σέβεται το χώρο και τους άλλους
Είναι έμπιστος και δε χτυπά τους φίλους του
Είναι αλτρομιστής και υπομονετικός*

Τα μέλη της ομάδας παρατάχθηκαν σε μια σειρά, διατύπωσαν τα παραπάνω και στη συνέχεια σχημάτισαν υποομάδες για να παραστήσουν τις καθημερινές του συνήθειες και να δείξουν τις σκέψεις του. Εμφανίστηκαν, λοιπόν, με συνεσταλμένη συμπεριφορά, με σεμνότητα στο βλέμμα, να αγωνιούν για τα μαθήματα και το σχολείο και για την αντίδραση των γονιών τους.

Η άλλη ομάδα έπραξε αντιστοίχως για το παιδί που δεν εμφανίζει καλή συμπεριφορά και διαγωγή. Οι κρίσεις που διατυπώθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

*Είναι αγενής και ανυπάκουος
Ζωγραφίζει στις καρέκλες της τάξης
Τον αντιπαθούν οι δάσκαλοι
Έχει οικογενειακά προβλήματα
Ασκεί στους συμμαθητές του bullying
Δεν βοηθά κανέναν*

Στη συνέχεια, τα παιδιά παρουσίασαν ένα δρώμενο για να σκιαγραφήσουν το προφίλ αυτού του παιδιού. Αυτό εξελισσόταν σε σχολική τάξη με πρωταγωνιστή το παιδί που προκαλούσε προβλήματα κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Οι μαθητές κάθισαν στα θρανία και άρχισαν την αντιπαράθεση μαζί του καθώς εκείνος τους ενοχλούσε. Στο μαθητή σε ρόλο δασκάλου είπε: «Δεν έχω φέρει βιβλίο και τετράδιο», σε μια συμμαθήτριά του «Ακόμα να απαντήσεις;» και σε έναν άλλο συμμαθητή του έριχνε χαρτάκια και τον ενοχλούσε.

Κατόπιν, τα παιδιά έγιναν ζευγάρια για να παρουσιάσουν τις δύο πλευρές του εαυτού μας. Η άσκηση τους άρεσε πολύ γιατί ζητούσαν επίμονα περισσότερο χρόνο για να την προετοιμάσουν. Μάλιστα κάποιοι αποτραβήχτηκαν ώστε να μην ακουστούν οι ιδέες τους γιατί ήθελαν να εκπλήξουν ευχάριστα τους άλλους. Ο προγραμματισμός ήθελε τα ζευγάρια να παρουσιάζουν το ένα μετά το άλλο αλλά αυτό ανατράπηκε με ευχάριστο τρόπο. Το πρώτο ζευγάρι στάθηκε ενώπιος ενώπιω και ξεκίνησε την παρουσίαση.

A: Πρέπει σε όλα να συμφωνώ με τους γονείς μου;

B: (με απότομο τρόπο) Θα κάνω ό,τι μου αρέσει!

Τότε, αυθόρμητα ένας μαθητής στάθηκε πίσω από τον Α, διατύπωσε τη σκέψη του και μ' αυτό τον τρόπο ακολούθησαν κι άλλοι. Η ερευνήτρια το άφησε να εξελιχθεί καθώς τα παιδιά έμοιαζαν να το ζουν. Ειπώθηκαν και οι ακόλουθοι διάλογοι:

A: Όλο σε μπελάδες με βάζεις!

B: Ποιο είναι το σωστό;

A: Όταν είσαι καλό παιδί οι άλλοι σε εκτιμούν!

B: Τα καλά παιδιά πάνε στον παράδεισο ενώ τα κακά πάνε παντού!

Η τελευταία φάση του προγράμματος απαιτούσε από τις δύο αρχικές ομάδες να ξεχωρίσουν τα πιο σημαντικά στοιχεία από τους δύο ανθρώπινους τύπους. Τα παιδιά συμφώνησαν μεταξύ τους να εντοπιστούν τρία από κάθε ομάδα. Επελέγησαν τα ακόλουθα:

<u>«καλό» παιδί</u>	<u>λιγότερο «καλό» παιδί</u>
<i>ευγενικό</i>	<i>συνεχώς τιμωρείται</i>
<i>σέβεται</i>	<i>κακός μαθητής</i>
<i>τον εμπιστεύονται</i>	<i>μπλέκει με παρέες</i>

Οι παραπάνω επιλογές των παιδιών τροφοδότησαν τη συζήτηση του αναστοχασμού. Οι μαθητές σχολίασαν τη δυσκολία που υπάρχει στον έλεγχο της συμπεριφοράς τους και τη συχνή σύγκρουση με τους γονείς τους. Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι οι γονείς τους είναι *υπερπροστατευτικοί* και *συντηρητικοί* χωρίς να τους αφήνουν εύκολα το περιθώριο του λάθους. Συχνά τους επισημαίνουν ότι υπάρχουν κανόνες που πρέπει να τους ακολουθούν ώστε να είναι κοινωνικά αποδεκτοί. Οι περισσότεροι από τους μαθητές υποστήριξαν ότι αυτό που εισπράττουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον είναι έντονη κριτική για τη συμπεριφορά τους. Η ερευνήτρια εκεί παρενέβη και τους διαβεβαίωσε ότι αυτό το χρονικό διάστημα που

γίνονται οι συναντήσεις διαπιστώνει με χαρά μόνο καλή συνεργασία και συμπεριφορά με ελάχιστες εξαιρέσεις. Ένας από τους μαθητές-ο πιο ανήσυχος-υποστήριξε ότι ξέρει πότε συμπεριφέρεται με τρόπο που προκαλεί πρόβλημα στους γύρω του και επομένως στον εαυτό του αλλά «δεν μπορεί να αντισταθεί». Η συνάντηση έκλεισε με τα παιδιά να συμφωνούν ότι όλα αυτά είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της εφηβείας και ότι η ωριμότητα έρχεται μεγαλώνοντας.

4.2.4.2 Ο κήπος με τα τριαντάφυλλα

Το πρόγραμμα αυτό είχε ιδιαίτερη απήχηση στα παιδιά, όπως τα ίδια ομολόγησαν. Οι συμβολισμοί των τριαντάφυλλων τους εντυπωσίασαν και αυτό κατέστησε πιο ενεργητική τη συμμετοχή τους. Η συνάντηση έγινε στα τέλη Απριλίου και οι μαθητές σημείωσαν ότι η εποχή και η καλοκαιρία έδενε με τα τριαντάφυλλα και τον κήπο. Στο ομαδικό γλυπτό αποφάσισαν να βάλουν το κίτρινο στη μέση ενός νοητού κύκλου και με μαντήλια να τονίσουν την πολυχρωμία. Το κίτρινο τριαντάφυλλο χρησιμοποίησε τα χέρια και τις εκφράσεις του προσώπου για να δείξει ότι είναι άγριο. Ενώ τα άλλα τριαντάφυλλα κοιτούσαν το ένα το άλλο, το κίτρινο κοιτούσε ψηλά τον ουρανό.

Οι ομάδες επέμειναν πολύ στην άσκηση κριτικής απέναντι στο κίτρινο. Κοινός τόπος σε όλες ήταν η ανάθεση ευθυνών στο κίτρινο τριαντάφυλλο για τη στάση του και η προσπάθεια απομάκρυνσής του. Μόνο μια ομάδα τήρησε άλλη στάση. Συγκεκριμένα οι μαθητές εξέφρασαν τον προβληματισμό τους:

A: Γιατί τα αγκάθια του είναι τόσο μεγάλα;

B: Μπορεί να μην το ευχαριστεί η συμπεριφορά του αλλά να μην μπορεί να κάνει αλλιώς.

Γ: Αν το πλησιάσουμε μπορεί να νιώσει την ομορφιά μας και να ηρεμήσει!

Δ: Ακούω γλυκές φωνές και όμορφες σκέψεις! Μου λείπει αυτό!

Σε εκείνο το σημείο οι υπόλοιποι μαθητές αυτενέργησαν και θέλησαν να ακολουθήσουν αυτή την εκδοχή. Μπήκαν στον αυτοσχεδιασμό και έδειξαν μια πιο φιλική στάση απέναντι στο κίτρινο τριαντάφυλλο.

Στην αναστοχαστική συζήτηση οι μαθητές υποστήριξαν ότι όλα τα τριαντάφυλλα έχουν αγκάθια, απλώς σε κάποια είναι πιο μικρά ενώ σε άλλα είναι μεγαλύτερα και γι' αυτό στρέφουν τα βλέμματα πάνω τους. Άλλος μαθητής είπε: «Τα

τριαντάφυλλα έχουν τα αγκάθια τους για να προστατεύονται, είναι μέρος της φύσης τους. Οι άλλοι πρέπει να προσέχουν να μην πονέσουν». Μια μαθήτρια συμπλήρωσε ότι στους ανθρώπους υπάρχει η δυνατότητα να τα κρύβουν και να δείχνουν μόνο τα λουλούδια τους για να ζουν αρμονικά με τους άλλους. Άλλος μαθητής υποστήριξε ότι στους ανθρώπους παίζει ρόλο το περιβάλλον που μεγαλώνουν όπως στα τριαντάφυλλα το χώμα. Αν κάποιος δέχεται πάντα παρατηρήσεις και επικρίσεις πάντα θα εκδηλώνει κακή συμπεριφορά.

Το σενάριο αυτό έθιξε το μείζον ζήτημα της αποδοχής ή όχι από το σύνολο στο οποίο ανήκουμε βάσει της συμπεριφοράς που αναπτύσσουμε. Η ταύτιση με τα λουλούδια βοήθησε στη βίωση συναισθημάτων που απορρέουν από αυτή τη συνθήκη. Η παράμετρος της διαγωγής-συμπεριφοράς σχετίζεται με τη δυσκολία που έχει κάποιος να ελέγξει τη συμπεριφορά του ή με την επιταγή να πρέπει να συμπεριφερθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Στο πρόγραμμα αυτό τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με τα μυτερά αγκάθια του κίτρινου τριαντάφυλλου που συμβόλιζε τη μη αποδεκτή συμπεριφορά και προσπάθησαν να ερμηνεύσουν ή και να δικαιολογήσουν αυτήν την κατάσταση. Άξιο παρατήρησης είναι ότι ακούστηκαν ποικίλες απόψεις που έθεταν και την παράμετρο των πιθανών αιτιών που συμβαίνει αυτό ή τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συντηρείται και διαιώνεται μια πιθανή συμπεριφορά. Πάντως οι συμμετέχοντες δεν έσπευσαν να καταδικάσουν αλλά ανέπτυξαν τον προβληματισμό τους. Στην περίπτωση αυτή μπορούμε να πούμε ότι η Δραματική Τέχνη μέσα από υποθετικά σενάρια βοηθά στην κριτική επεξεργασία των στάσεων και των συμπεριφορών που υιοθετούμε.

4.2.5. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Μετά από τον κύκλο αυτών των συναντήσεων η ερευνήτρια έκανε κάποιες παρατηρήσεις άξιες καταγραφής που αφορούσαν σε όλα τα διδακτικά σενάρια. Στην αρχή του προγράμματος οι μαθητές δεν είχαν καμία προηγούμενη επαφή με τη Θεατρική Αγωγή εκτός από δύο μαθητές που έκαναν αντίστοιχα προγράμματα στο Δημοτικό από το οποίο αποφοίτησαν. Στην πρώτη συνάντηση στον κύκλο γνωριμίας έκαναν ερωτήσεις για το περιεχόμενο των συναντήσεων. Η ερευνήτρια τους ρώτησε τι ήταν αυτό που περίμεναν και οι περισσότεροι απάντησαν ότι ήθελαν απλώς να δοκιμάσουν κάτι διαφορετικό ή να εκφραστούν. Κάποιοι μαθητές τόνισαν επίμονα ότι

δεν ήθελαν στο τέλος των συναντήσεων να παρουσιάσουν μπροστά στους άλλους συμμαθητές τους οποιοδήποτε παραγόμενο αποτέλεσμα δεδομένου ότι το Μάιο στο σχολείο γίνονται καλλιτεχνικές μαθητικές εκδηλώσεις. Το εντυπωσιακό είναι ότι αυτή η διάθεση άλλαξε άρδην όταν ολοκληρώθηκαν οι συναντήσεις. Το σχολείο την τελευταία μέρα του Μαΐου οργάνωσε μια γιορτή στην οποία οι μαθητές και οι διδάσκοντες θα παρουσίαζαν τη δουλειά που έκαναν όλη τη χρονιά. Η ερευνήτρια ρωτήθηκε αν επιθυμεί να συμμετάσχει και εκείνη είπε ότι η απάντηση εξαρτιόταν απολύτως από τα παιδιά. Στην επίμαχη, λοιπόν, ερώτηση η ομάδα σύσσωμη απάντησε ότι θα συμμετείχε. Κανείς δεν έφερε αντίρρηση. Υπήρχε το στενό περιθώριο των τριών συναντήσεων για να οργανωθεί ένα μικρό δρώμενο. Τα παιδιά αποφάσισαν να ασχοληθούν με τη φοίτησή τους για πρώτη φορά στο Γυμνάσιο. Προετοιμάστηκαν με τη μέθοδο του αυτοσχεδιασμού και με λίγες πρόβες βρέθηκαν στη σκηνή.

Όσον αφορά πιθανές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, τα αγόρια ξεκίνησαν στο πρόγραμμα αρκετά διστακτικά, με διάθεση να μην προβάλουν τη σκέψη τους και τις ιδέες τους αλλά με μια τάση να καλύπτονται πίσω από τα άλλα μέλη της ομάδας. Στο πλαίσιο της ομάδας διατύπωναν ιδέες πολύ πιο ευρηματικές και ξεχωριστές που συνήθως η ομάδα τις υιοθετούσε. Με την πάροδο των συναντήσεων, όμως, απέκτησαν εμπιστοσύνη και στην ομάδα και στον εαυτό τους και γι' αυτό ήταν πιο εκδηλωτικοί και ανοιχτοί. Σ' αυτό συνέβαλαν και τα θετικά σχόλια της ερευνήτριας. Αρκετά συχνά ήταν ανήσυχοι και ενοχλούσαν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας χωρίς αυτό να τους στερεί τη δυνατότητα να συμβάλουν με τον τρόπο που περιγράφηκε παραπάνω.

Τα κορίτσια ήταν πιο δεκτικά και ανοιχτά στις ασκήσεις και πιο πρόθυμα να ανταποκριθούν. Οι ιδέες που κατέθεταν, όμως, ήταν πιο αναμενόμενες και πιο στερεοτυπικές. Στο πλαίσιο της ομάδας συνέβαλαν αποφασιστικά στην προετοιμασία των δρώμενων ή των επιμέρους ασκήσεων οργανώνοντας τα υπόλοιπα μέλη.

Η συνεργασία των μελών ήταν άριστη. Η ερευνήτρια παρατήρησε στις πρώτες συναντήσεις ότι τα παιδιά επεδίωκαν να σχηματίζουν ομάδες με άλλους συμμαθητές τους που ήδη γνώριζαν. Φρόντισε, λοιπόν, νωρίς να επιδιώκει το σχηματισμό ομάδων με τυχαίο τρόπο μέσα από παιχνίδια (ανάλογα με την ημερομηνία γέννησης ή όπως τυχαία περπατούν στον κενό χώρο). Αυτό βοήθησε πολύ στην ενδυνάμωση της ομάδας και στη δημιουργία ενός πνεύματος αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

5.1. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα μελέτησε το ρόλο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης σε εφήβους μαθητές. Διεξήχθη σε δημόσιο σχολείο της Αττικής σε μια ομάδα μαθητών ηλικίας 13 ετών που φοιτούσαν στην Α΄ Γυμνασίου. Το πρόγραμμα περιελάμβανε συναντήσεις διάρκειας 5 μηνών και εστίασε σε τέσσερις παραμέτρους της αυτοαντίληψης, στη γενική σχολική ικανότητα, στη σχέση με τους συνομηλίκους, στη φυσική εμφάνιση και στη διαγωγή- συμπεριφορά. Τα διδακτικά σενάρια αξιοποίησαν τα εργαλεία της Δραματικής Τέχνης και για το σχεδιασμό τους ελήφθησαν υπόψη οι στόχοι της Θεατρικής Αγωγής όπως αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Ο κύκλος των συναντήσεων με την ομάδα των μαθητών ολοκληρώθηκε την άνοιξη, λίγο πριν από το τέλος του σχολικού έτους. Οι παρατηρήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια των διδακτικών σεναρίων οδηγούν στα ακόλουθα συμπεράσματα. Η ερευνήτρια δεν γνώριζε από πριν τα παιδιά. Στην πρώτη συνάντησή τους οι μαθητές μπήκαν στην τάξη και κάθισαν στα θρανία τους. Ο πρώτος αφηνδιασμός ήρθε όταν τους είπε ότι χρειάζονται χώρο και έτσι έπρεπε να μετακινήσουν τα θρανία ώστε να υπάρχει ελεύθερος χώρος. Οι μαθητές ξεκίνησαν πολύ διστακτικοί, με κάποια φυσική συστολή αλλά σταδιακά με την πάροδο του χρόνου έδειξαν εμπιστοσύνη στην ομάδα και εκφράζονταν πιο άνετα. Οι πρώτες συναντήσεις αφορούσαν στην παράμετρο της σχολικής ικανότητας και τους ήταν πιο οικείο το πεδίο στο οποίο θα ζετύλιγαν σκέψεις και συναισθήματα. Η ερευνήτρια επέλεξε να ξεκινήσει από αυτή την παράμετρο με κίνδυνο να ταυτιστεί συνολικά το πρόγραμμα με το σχολείο γιατί θεωρούσε ότι τα νερά ήταν λιγότερο αχαρτογράφητα για τα παιδιά και θα ένιωθαν περισσότερη ασφάλεια. Με την πρόοδο των συναντήσεων οι μαθητές απέκτησαν περισσότερη εμπιστοσύνη στο σώμα τους και ανταποκρίνονταν καλύτερα και πιο ευφάνταστα στις φωνητικές και κινητικές ασκήσεις. Κάποιες φορές πρότειναν και οι ίδιοι παραλλαγή των ασκήσεων που προτεινόταν από την ερευνήτρια. Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2016:55) *«ο χώρος του αυτοσχέδιου θεάτρου είναι παραγωγικός και ρευστός»*.

Μετά το πέρας του προγράμματος οι μαθητές κλήθηκαν από το σχολείο να συμμετάσχουν καλλιτεχνικά στο Πολιτιστικό Πρωινό με το οποίο ολοκληρωνόταν η χρονιά. Σε αυτό θα παρουσίαζαν οι όμιλοι που λειτούργησαν όλη τη χρονιά τη δουλειά τους. Οι μαθητές ετοίμασαν εξ ολοκλήρου μόνοι τους ένα δρώμενο διάρκειας 2,5 λεπτών με τίτλο «Το ερωτηματικό» και θέμα τη σχολική τους ζωή και τη φοίτησή τους στην Α΄ Γυμνασίου. Τόσο η ιδέα όσο και η σκηνοθεσία, η μουσική επιλογή ενός κομματιού των Pink Floyd, η ενδυματολογική προσέγγιση ήταν προϊόν συλλογικής δράσης. Έτσι, επετεύχθη ένας ακόμη στόχος της Θεατρικής Αγωγής, αυτός της επαφής και της γνωριμίας με το μαγικό κόσμο του Θεάτρου.

Τα διδακτικά σενάρια που περιγράφονται παραπάνω στηρίχθηκαν και στους βασικούς στόχους της Θεατρικής Αγωγής, όπως διατυπώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας. Από τους βασικούς στόχους της Θεατρικής Αγωγής είναι η ανάπτυξη της φαντασίας, της παρατηρητικότητας και της κριτικής σκέψης. Στην έρευνα αυτή οι μαθητές διεύρυναν τη φαντασία τους καθώς άρχισαν σταδιακά να αποφεύγουν τις στερεοτυπικές απαντήσεις σε όσα ζητήματα προέκυπταν στα σενάρια και έψαχναν για πιο εναλλακτικούς τρόπους αυτοέκφρασης. Έτσι, όπως αναφέρουν και οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007), άρχισαν να βιώνουν ατομικές και συλλογικές εμπειρίες, να δρουν και να αναστοχάζονται. Οι συναντήσεις ήταν μια συνεχής διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης της ανάγκης για μια διαφορετική προσέγγιση και ανάγνωση του κόσμου. Παράλληλα, οι μαθητές έγιναν πιο ενεργοί καθώς εξοικειώθηκαν με ποικίλους τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως είναι οι ρόλοι, η μουσική, η οπτικοποίηση μέσω της παγωμένης εικόνας και η αποτύπωση στο χαρτί της σκέψης τους.

Βασικό εργαλείο, επίσης, στη Δραματική Τέχνη είναι ο αυτοσχεδιασμός. Στο σχεδιασμό των διδακτικών σεναρίων ο αυτοσχεδιασμός πρωταγωνιστούσε. Αν και σχεδιάζονταν οι βασικοί άξονες και τα στάδια που έπρεπε κάθε πρόγραμμα να διατρέξει για να επιτευχθούν οι επιμέρους στόχοι, οι μαθητές είχαν συνεχώς τη δυνατότητα να παράγουν υλικό στηριζόμενοι στην επινόηση της στιγμής ή σε ένα τυχαίο ερέθισμα. Έτσι, κάθε συμμετέχων μπόρεσε να βιώσει μέρη του εαυτού του (Τσιάρας, 2016). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε ο κύκλος των σεναρίων για την παράμετρο της σχέσης με τους συνομηλίκους. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι το κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων έχει μεγάλη σημασία στην ηλικία της εφηβείας καθώς αποτελεί το μέσο για την ανάγνωση του κόσμου και του εαυτού τους μέσα σε αυτόν.

Οι δάσκαλοι του Δράματος και οι Θεατροπαιδαγωγοί επισημαίνουν ως σημαντικό στοιχείο στη Θεατρική Αγωγή το παιχνίδι. Επειδή το παιχνίδι εμπεριέχει φαντασιακές καταστάσεις δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να διαχειριστούν συναισθηματικά και νοητικά την πραγματικότητα. Με παιγνιώδη, λοιπόν, τρόπο σχεδιάστηκαν και αντιμετωπίστηκαν από τους συμμετέχοντες τα παραπάνω εκπαιδευτικά σενάρια. Βασικό συστατικό τους ήταν το παιχνίδι τόσο στην ανάληψη των ρόλων όσο και στις επιμέρους ασκήσεις. Αυτό φάνηκε ιδιαίτέρως στα προγράμματα της Ιστορίας και της Οδύσσειας στα οποία οι μαθητές είχαν περισσότερο παιχνιδιάρικη διάθεση. Η Κοντογιάννη (2012) αναφέρει ότι το παιδί μέσω του παιχνιδιού μπορεί με συναισθήματα χαράς ζει στα πρόσωπα και στα αντικείμενα τη δική του εσωτερική ζωή. Γι' αυτό και αποτελεί μια δυναμική διαδικασία.

Σχετικά με το θετικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εφαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούμε να λάβουμε υπόψη μας και την έρευνα που διεξήγαγε η Κωστή (2016). Αντικείμενο της έρευνας ήταν η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης μαθητών Γυμνασίου μέσω της Δραματικής Τέχνης και τα πορίσματα επιβεβαιώνουν τις παρατηρήσεις της παρούσας μελέτης. Οι έφηβοι μαθητές υποδέχτηκαν θετικά τις δραστηριότητες, ανέπτυξαν συνεργατικό πνεύμα, άλλαξαν την αίσθηση που είχαν για το μάθημα της Ιστορίας και απόλαυσαν τον παιγνιώδη χαρακτήρα του προγράμματος. Αντίστοιχα θετικά είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας της Παπαϊωάννου (2016), η οποία διαπίστωσε ότι η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης διαμεσολαβεί θετικά στην διαμόρφωση «αισθητικής» στάσης των μαθητών όσον αφορά τη λογοτεχνική ανάγνωση.

Σημαντικός είναι, επίσης, και ο ρόλος του εμπυχωτή στην υλοποίηση των διδακτικών σεναρίων. Ο Λενακάκης (2013) επισημαίνοντας το ρόλο του ευ-αίσθητου παιδαγωγού υπογραμμίζει την ανάγκη ενεργοποίησης των αισθητηριακών παρορμήσεων των παιδιών για να προκληθούν και οι αντίστοιχες αισθητηριακές αναπαραστάσεις. Αυτός ο δάσκαλος οφείλει να δημιουργήσει εκείνο τον ασφαλή χώρο, το διάκενο, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται, στον οποίο ο μαθητής θα νιώσει ότι προστατεύει την υποκειμενικότητά του εκδηλώνοντας την ώστε να κατανοήσει τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Στην παρούσα έρευνα, η σχέση που δημιουργήθηκε μεταξύ εμπυχωτριάς και μαθητών ήταν μια σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Αυτό αποτυπώνεται στις φράσεις που διατυπώθηκαν από τους μαθητές στην τελευταία συνάντηση.

-Θα ξαναέρθετε του χρόνου;

*-Μπορούμε να συνεχίσουμε και στη Β΄ Γυμνασίου;
-Γιατί δεν έρχεστε στο δικό μας σχολείο να σας έχουμε καθηγήτρια;*
(Μελίνα Μπ., Δημήτρης Μπ., Κλειώ Δ. 29/5/2017)

Η ανάλυση του ερωτηματολογίου δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δύο διαφορετικών χρονικών στιγμών, της αρχής και του τέλους του προγράμματος. Αυτό ίσως να οφείλεται στο μικρό αριθμό των συμμετεχόντων ή στη χρονική διάρκεια του προγράμματος. Ίσως να χρειαζόταν πιο μεγάλη διάρκεια ή πιο συχνές συναντήσεις- η παρούσα έρευνα διεξαγόταν μια φορά την εβδομάδα με διακοπή την περίοδο των Χριστουγέννων και του Πάσχα. Άλλη μια εξήγηση μπορεί να είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι έφηβοι τα ερωτηματολόγια. Υπάρχει η πιθανότητα οι απαντήσεις τους να μην έχουν δοθεί με απόλυτη ειλικρίνεια αλλά με βάση το προφίλ που θα ήθελαν να προβάλουν προς τα έξω. Στην περίπτωση αυτή τα αποτελέσματα δεν αναδεικνύουν αυτό που προκύπτει από το άλλο ερευνητικό εργαλείο, την παρατήρηση.

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει ανάγκη από επαναπροσδιορισμό των στόχων της και των μεθόδων που ακολουθεί για τη διαμόρφωση ανθρώπων με υγιή τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Η εφαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης μπορεί να αποφέρει οφέλη στην ανάδειξη και εδραίωση αξιών και στάσεων με ανθρωπιστικό προσανατολισμό. Έτσι, μπορεί να κατακτηθεί η ολιστική μάθηση. Η προτροπή προς όσους ασχολούνται με την εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι να εισάγουν τα εργαλεία της Δραματικής Τέχνης στην τάξη τους ώστε να συμβάλουν σε μια πολυπρισματική αγωγή. Ως προς αυτό απαιτείται ενθάρρυνση και παρότρυνση ώστε να εφαρμοστούν σε μεγαλύτερο εύρος.

Οι έρευνες συνήθως καταγράφουν τα αποτελέσματα που αφορούν στο δείγμα που συμμετέχει. Μια έρευνα, όμως, που εντάσσεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και διεξάγεται από μάχιμο εκπαιδευτικό έχει και μια άλλη διάσταση. Πλουσιότερος γίνεται και ο εκπαιδευτικός καθώς αναζητά τρόπους να εμπλουτίσει την μαθησιακή διαδικασία στοχεύοντας σε ένα πιο μαθητοκεντρικό μοντέλο. Η αναζήτηση αυτών των τρόπων κρατά σε εγρήγορση τον εκπαιδευτικό, ενεργοποιεί τις δημιουργικές του δυνάμεις, δημιουργεί ένα πιο ζεστό μαθησιακό κλίμα μέσα στο οποίο οι μαθητές καλλιεργούν όλες τις δεξιότητές τους. Αυτή η προσπάθεια αναγνωρίζεται από τους μαθητές και αποτελεί τη μεγαλύτερη επιβράβευση και ικανοποίηση για τον εκπαιδευτικό. Τέτοια συναισθήματα βίωσε και η ερευνήτρια. Ένωσε σε όλη τη

διάρκεια του προγράμματος ότι συνέβαλε θετικά στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος των παιδιών και εκτίμησε την αξία της έρευνας-δράσης.

5.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία ενός προγράμματος Δραματικής Τέχνης

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία ενός προγράμματος θεατρικής αγωγής σχετίζονται με το χώρο, με τους συμμετέχοντες και με τη δομή του ίδιου του προγράμματος. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε η ερευνήτρια έκανε κάποιες παρατηρήσεις που σχετίζονται με τους παράγοντες που επέδρασαν θετικά ή κάποιους παράγοντες που αποτέλεσαν τροχοπέδη στην εφαρμογή του.

Το σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκαν όλα τα προγράμματα διέθετε χώρο θεάτρου, κλειστό και ήσυχο σε σχέση με το υπόλοιπο σχολείο. Υπήρχε σκηνή με προβολείς και ξύλινο πάτωμα που επέτρεπε στην ομάδα να λειτουργεί απερίσπαστη από άλλους θορύβους. Η σκηνή επίσης έδινε τη δυνατότητα οι μαθητές να βγάζουν τα παπούτσια τους, να αισθάνονται πιο άνετα στην εκτέλεση των κινητικών ασκήσεων και να εκφράζονται καλύτερα. Αυτό ομολόγησαν και οι ίδιοι οι μαθητές όταν κάποιες από τις συναντήσεις αναγκάστηκαν να τις κάνουν σε μια από τις σχολικές τάξεις του Γυμνασίου με πολύ φως και άλλους μαθητές που ενίοτε ενοχλούσαν την ομάδα. Η σχολική αίθουσα απαιτούσε κάθε φορά να αφαιρούνται θρανία, κάτι που ήταν θορυβώδες, κουραστικό και χρονοβόρο. Η ποιοτική διαφορά μεταξύ των δύο χώρων ήταν μεγάλη. Τα προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν στο θέατρο του σχολείου ήταν αρτιότερα, με μεγαλύτερη προσήλωση από τους μαθητές και περισσότερο ενδιαφέρον. Ο χώρος του θεάτρου λειτουργούσε μυσταγωγικά.

Άλλος ένας παράγοντας ήταν η υιοθέτηση ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των μελών και της ερευνήτριας. Η ομάδα ήταν εξαιρετικά θορυβώδης και έτσι από την πρώτη συνάντηση της γνωριμίας η ερευνήτρια επινόησε κάποιες χαρακτηριστικές κινήσεις με τα χέρια που σήμαιναν την ανάγκη για ησυχία. Οι περισσότεροι μαθητές εξοικειώθηκαν αμέσως με αυτές και προέτρεπαν και τους άλλους να τις ακολουθήσουν. Μ' αυτόν τον τρόπο η ησυχία αποκαθίστατο γρήγορα και το πρόγραμμα δεν διακόπτονταν ώστε να χαλάει ο ειρμός και η συνοχή των ασκήσεων.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας ήταν η επιβράβευση των παιδιών και η ενθάρρυνση να εκφραστούν ελεύθερα. Οι μαθητές που συμμετείχαν σ' αυτό το πρόγραμμα δεν είχαν εμπειρία από άλλα προγράμματα Θεατρικής Αγωγής εκτός από δύο αγόρια. Από την αρχή, λοιπόν, τα παιδιά έδειξαν δυσκολία να λειτουργήσουν με αποκλειστικό όπλο τη φαντασία τους. Κάποια ντρέπονταν να αποκαλύψουν τη σκέψη τους, να αφήσουν ελεύθερο το σώμα τους ή και να μοιραστούν με την ομάδα τις ιδέες τους. Υποβάλλονταν διαρκώς στην ερευνήτρια ερωτήσεις που έδειχναν μια μικρή έννοια για τον «σωστό» τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιδράσουν. Φαίνεται ότι τόσο το οικογενειακό περιβάλλον όσο και ο σχολικός χώρος περιορίζουν την αυτενέργεια των παιδιών και προτρέπουν προς πιο κοινωνικά αποδεκτές στερεοτυπικές και ταξινομημένες συμπεριφορές. Αυτή η έξη έπρεπε να αντιμετωπιστεί για να λειτουργήσει το πρόγραμμα. Η ερευνήτρια, λοιπόν, τόνιζε διαρκώς ότι υπάρχει ελευθερία στην έκφραση, ότι δεν αξιολογείται ως σωστή ή λανθασμένη καμία επιλογή ή ιδέα των παιδιών αλλά ότι, αντίθετα, η ποικιλομορφία καθιστά την ομάδα πιο πλούσια. Έτσι, επιβράβευε τα μέλη ώστε να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον. Αυτό επετεύχθη σε μεγάλο βαθμό καθώς στην ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν και την επόμενη σχολική χρονιά. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρχαν στιγμές στο πρόγραμμα που οι μαθητές παρεξηγούσαν αυτή την ελευθερία. Ήταν σημαντικό εκείνη τη στιγμή να διακοπεί η εξέλιξη της δράσης και να τονιστεί ότι η υπέρβαση των ορίων λειτουργεί εις βάρος της ομάδας και ότι έπρεπε ο μαθητής να αυτοπεριοριστεί.

Οι εμπυχωτές που σχεδιάζουν θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα έχουν ως πολύτιμη αποσκευή το «βαλιτσάκι του εμπυχωτή». Περιλαμβάνει όλα εκείνα τα αντικείμενα που βοηθούν στη διεξαγωγή του προγράμματος, εξάπτουν τη φαντασία των συμμετεχόντων και βοηθούν στην εικονοποίηση των ιδεών τους. Η Κοντογιάννη (2008) αναφέρει ότι κάθε εμπυχωτής έχει το δικό του τρόπο έκφρασης και χρησιμοποιεί εκείνα τα στοιχεία, υλικά και άυλα, που καθιστούν το έργο μοναδικό και ανεπανάληπτο. Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε ένα κουτί υφασμάτινο, το οποίο περιείχε μικρά μουσικά όργανα, μπάλες, κορδέλες, υφάσματα σε ποικίλα χρώματα, μαρκαδόροι, χαρτιά, σύρμα πίπας και άλλα μικροαντικείμενα καθημερινής χρήσης. Στους συμμετέχοντες το κουτί εμφανίστηκε στην πρώτη συνάντηση, τοποθετήθηκε στο κέντρο του κύκλου γνωριμίας και αμέσως προκάλεσε το ενδιαφέρον τους. Ρωτούσαν τι είναι αυτό και γιατί δεν το ανοίγουμε. Η ερευνήτρια τους είπε ότι είναι το κουτί των εκπλήξεων και τους ρώτησε τι περιμένουν να περιέχει μέσα. Αυτή η συζήτηση

ενδυνάμωσε το ενδιαφέρον τους για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και τους ενεργοποίησε τη φαντασία. Στην πρώτη συνάντηση δεν αποκαλύφθηκε το περιεχόμενο του κουτιού αλλά έμεινε ως έκπληξη για τη δεύτερη συνάντηση δικαιώνοντας και το όνομά του.

Παράλληλα, σε πολλές συναντήσεις η ερευνήτρια χρησιμοποίησε και μουσική από ψηφιακά μέσα. Ένα απλό κινητό τηλέφωνο βοήθησε στη διεξαγωγή των προγραμμάτων. Η χρήση της μουσικής έγινε επιλεκτικά σε στιγμές που η ερευνήτρια έκρινε ότι ένα μουσικό κομμάτι βοηθούσε στη συγκέντρωση των μαθητών ή στη διέγερση συναισθημάτων. Στο πρόγραμμα για την κλίμακα της σχέσης με τους συνομηλίκους, όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να σημειώσουν σε ένα χαρτί πώς βλέπουν τον εαυτό τους, ακολούθησαν στιγμές ησυχίας και περισυλλογής. Κατά τη διάρκεια αυτού του διαστήματος η ερευνήτρια έβαλε ορχηστρική μουσική για να υποβοηθήσει την αυθόρμητη έκφραση των παιδιών στο χαρτί.

5.3 Θετικά σημεία και προκλήσεις από τη εφαρμογή ενός προγράμματος ενίσχυσης της αυτοαντίληψης μέσω της Δραματικής Τέχνης

Η Δραματική Τέχνη είναι ένα άριστο παιδαγωγικό εργαλείο που προσφέρει απλόχερα τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν πολύπλευρα τις παιδικές προσωπικότητες ώστε να είναι υγιείς και ισόρροπα ανεπτυγμένες. Η ολιγόμηνη εφαρμογή του παραπάνω προγράμματος οδήγησε στον εντοπισμό των θετικών στοιχείων που μπορούν να προκύψουν από αυτό.

Σπουδαιότερο όλων πρέπει να θεωρηθεί η δυνατότητα που προσφέρει στους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα, αλλά κυρίως προστατευμένα κάτω από το μανδύα του ρόλου που αναλαμβάνουν. Παρέχει ένα προστατευτικό πλέγμα ώστε τα παιδιά να νιώθουν ασφαλή, να εκθέτουν τους εαυτούς τους χωρίς να νιώθουν εκτεθειμένα. Σταδιακά μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τα σενάρια αποκτούν την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα, μαθαίνουν να αυτοπεριορίζονται και να συνεργάζονται. Είναι ένα τρόπος ομαλής μετάβασης από την παιδική στην εφηβική ηλικία αφού παρέχει τη δυνατότητα να διαχειριστούν καλύτερα τις ποικίλες βιολογικές και ψυχοσυναισθηματικές αλλαγές.

Η εφαρμογή προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης προσφέρουν και στον εμπυχωτή την ευκαιρία να οξύνει τη φαντασία του ώστε να πρωτοτυπεί και να σχεδιάζει νέα ανάλογα με τις ανάγκες που εμφανίζονται και τις ιδιαιτερότητες κάθε

ομάδας. Κάθε ομάδα είναι ένα μοναδικό σύνολο ανθρώπων που δεν επαναλαμβάνεται. Έτσι, η εφαρμογή προγραμμάτων που έχουν και κατά το παρελθόν εφαρμοστεί μπορεί να χρήζουν ανανέωσης και εμπλουτισμού αφού κάθε σύνολο είναι ξεχωριστό. Επομένως, για τον εμπυχωτή αποτελεί πρόκληση η επινόηση και υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων.

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα σήμερα απαιτεί δομικές αλλαγές στον τρόπο που επιδιώκει τη μόρφωση και την καλλιέργεια των μαθητών. Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια για την ανανέωση των τρόπων που αυτή μετέρχεται ώστε να δώσει έμφαση και προτεραιότητα στην καλλιέργεια της φαντασίας και στη διεύρυνση των οριζόντων και όχι στη στείρα γνώση και στην αποστήθιση. Η Δραματική Τέχνη, λοιπόν, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα αντικείμενα που διδάσκονται στο Γυμνάσιο στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος καθιστώντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα πιο εποικοδομητική και ελκυστική στα παιδιά. Επιστρατεύοντας τη φαντασία ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλύψει την ύλη ενεργοποιώντας τους μαθητές καθιστώντας τους ενεργά υποκείμενα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση- 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαληλή, Μ. (2008). *Αυτοεκτίμηση και Αυτοαντίληψη Ελλήνων και Αλλοδαπών Μαθητών της Ε' Δημοτικού και ο Βαθμός Ανταπόκρισης στις Προσδοκίες των Συμμαθητών τους*. Πτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δανασσή- Αφεντάκης, Α. (1985). *Οι Εξωσχολικοί Παράγοντες και η Σχολική Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης*. Τεύχη Α' και Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δανασσή- Αφεντάκης, Α. (1995). *Σύγχρονες Τάσεις της Αγωγής*, τ. Γ'. Αθήνα.
- Ζαφειριάδης, Κ. & Δαρβούδης, Α. (2010). *Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Διδασκαλίας στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Καλογιάννης, Π. (2007). *Αυτοαντίληψη, Συμπεριφορά και Ικανοποίηση Μαθητών στο Σχολείο, τον Αθλητισμό και τη Φυσική Αγωγή: μια Διαχρονική Μελέτη*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωστή, Αικ. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λεονταρή, Α. (1998). Η Αυτοαντίληψη των Παιδιών Προ-εφηβικής Ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100, 61-62.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2013). *Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου III*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ματσαγουράς, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- 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*. Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Herbert, M. (1996) (μτφρ). *Ψυχολογικά Προβλήματα Εφηβικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης (2011), *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο*.
- Παππά, Β. (2006). *Επάγγελμα Γονέας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαϊωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση Λογοτεχνικών Κειμένων μέσω Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πουρκός, Μ. (1997). *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ταγαράκης, Ι. (2011). *Κοινωνική αποδοχή και ηθική σκέψη: Κοινωνιομετρική έρευνα μαθητών Β' και Γ' Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας-Αυτοέκδοση
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η Αυτοσχέδια Θεατρική Έκφραση στη Σχολική Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη- Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου, Α. & Σπυριδάκης, Ι. (1981). *Το Αυτοσυναίσθημα και Η Παιδαγωγική του Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αλκυών.
- Χαρώνης, Β. (1976). *Ψυχολογία και Αγωγή των Εφήβων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο Τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Burns, R.B. (1982). *Self Concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart & Winston, Ltd.
- Burns, R.B. (1986). *The Self Concept: Theory, Measurement, Development and Behaviour*. London: Longman.
- Bolton, G. (1992). *New Perspectives on Classroom Drama*. London: Simon and Schuster.
- Canfield, J. & Wells, H.C. (1976). *100 Ways To Enhance Self-Concept In The Classroom: A Handbook For Teachers And Parents*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. Lewes: The Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Corsaro, W. A. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, 4(4), 488-504.
- Covington, M.C. & Beery, R.G. (1976). *Self-Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press
- Feldman, R. S. (2001). *Child Development*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Griffiths, F. (2010). *Supporting Children's Creativity through Music, Dance, Drama and Art*. London & New York: Routledge.
- Holly, P. & Whitehead, D. (1986). *Action Research in Schools: Getting It Into Perspective*. Classroom Action Research Network.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology, I*. New York: Henry Holt & Co.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (επιμ.) (1992). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Mertens, D. (2009). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Morrison, K.R.B. (1993). *Planning and Accomplishing School-centred Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Pesu, L., Aunola, K., Viljaranta, J., Nurmi, J. (2016). The Development of Adolescents' Self-Concept of Ability through Grades 7-9 and the Role of Parental Beliefs. *Frontline Learning Research*, v4 n3 p92-109.
- Rogers, C. R. (1951). *Client Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin
- Ronen, T., (2000). Γνωστική Εξελικτική Θεραπεία στα Παιδιά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης, *Θέματα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων* (σσ. 21-32). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rutter, M. (1987). *Helping Troubled Children*. Harmondsworth: Penguin.
- Schiller, J., (2008). *Drama For At-Risk Students: A Strategy For Improving Academic and Social Skills Among Public Middle School Students School of Education*. San Rafael: Dominican University of California.
- Sierra, Z., (1997). *Children's Voices Through Dramatic Play*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418344).
- Tsiaras, A. (2012). Dramatic Play as a Means of Developing Primary School Students' Self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, Vol.3, No.1, 47-67
- Vygotsky, L.S. (2000). *Νοϋς στην Κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ

Αυγητίδου, Σ., *Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες*. Ανακτήθηκε στις 25 Φεβρουαρίου 2017 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf.

Λενακάκης, Α., (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση Στον Θ. Γραμματά, (επιμ.) *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία* (58-57). Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής». Αθήνα: ΕΚΠΑ

Ανακτήθηκε στις 28 Μαΐου 2017 από
<http://ikee.lib.auth.gr/record/267016/files/Thalis.pdf>

Κουτσελίη-Ιωαννίδου Μ., *Η Έρευνα Δράσης ως Εκπαιδευτική Διαδικασία Ανάπτυξης Εκπαιδευτών και Εκπαιδευμένων*. Ανακτήθηκε στις 29 Νοεμβρίου 2016 από
http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ
ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ
ΕΥΗ ΜΑΚΡΗ ΜΠΟΤΣΑΡΗ- ΕΚΔ. ΠΑΠΑΖΗΣΗ

ΣΧΟΛΕΙΟ..... ΤΑΞΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ (προαιρετικό)

ΦΥΛΟ Αγόρι Κορίτσι

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ Έτος:..... Μήνας:

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ

Ο ΠΑΤΕΡΑΣ ΣΟΥ
ΕΧΕΙ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ { Μερικές τάξεις του Δημοτικού Δημοτικό
Γυμνάσιο Λύκειο
ΤΕΙ ΑΕΙ Μεταπτυχιακό

Η ΜΗΤΕΡΑ ΣΟΥ
ΕΧΕΙ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ { Μερικές τάξεις του Δημοτικού Δημοτικό
Γυμνάσιο Λύκειο
ΤΕΙ ΑΕΙ Μεταπτυχιακό

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΣΟΥ;

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ
Η ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΣΟΥ { ΣΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΣΤΑ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ
ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ

Να απαντήσεις, μια-μια, όλες τις παρακάτω ερωτήσεις, τσεκάροντας το τετράγωνο που ταιριάζει σε σένα.

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		ΟΜΩΣ	Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
1	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	<input type="checkbox"/>	Όμως Άλλα παιδιά <u>δεν</u> είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα όπως οι συνομήλικοί τους.	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους.	<input type="checkbox"/>	Όμως Άλλα παιδιά κάνουν πολύ εύκολα φίλους.	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συνήθως συζητούν τα προβλήματά τους με τους γονείς τους.	<input type="checkbox"/>	Όμως Άλλα παιδιά σπάνια συζητούν τα προβλήματά τους με τους γονείς τους.	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	Για μερικά παιδιά τα μαθηματικά είναι ένα από τα αγαπημένα τους μαθήματα.	<input type="checkbox"/>	Όμως Για άλλα παιδιά τα μαθηματικά <u>δεν</u> είναι ένα από τα αγαπημένα τους μαθήματα.	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ, τα όργανα γυμναστικής και τις γυμναστικές ασκήσεις.	<input type="checkbox"/>	Όμως Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ, τα όργανα γυμναστικής και τις γυμναστικές ασκήσεις.	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλή εξωτερική εμφάνιση.	<input type="checkbox"/>	Όμως Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλή εξωτερική εμφάνιση.	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	Όμως Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	Για μερικά παιδιά τα φιλολογικά είναι ένα από τα αγαπημένα τους μαθήματα.	<input type="checkbox"/>	Όμως Για άλλα παιδιά τα φιλολογικά <u>δεν</u> είναι ένα από τα αγαπημένα τους μαθήματα.	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συνήθως κάνουν αυτό που είναι σωστό.	<input type="checkbox"/>	Όμως Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> κάνουν αυτό που είναι σωστό.	<input type="checkbox"/>

ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΣΤΗ ΣΕΛΙΔΑ 2

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		ΟΜΩΣ	Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει		
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά μπορούν να κάνουν πραγματικά <u>στενούς</u> φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν πραγματικά <u>στενούς</u> φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά, γενικά, <u>δεν</u> είναι ευχαριστημένα με τον εαυτό τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά, γενικά, είναι ευχαριστημένα με τον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> δυσκολεύονται στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά έχουν πολλούς φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν πολλούς φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να συνηγορηθούν με τους γονείς τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συνηγορούνται εύκολα με τους γονείς τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συχνά χρειάζονται βοήθεια στα μαθηματικά.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά σπάνια χρειάζονται βοήθεια στα μαθηματικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να τα καταφέρουν καλά σχεδόν σε κάθε νέα αθλητική δραστηριότητα με την οποία δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> είναι τόσο σίγουρα για το αν θα τα καταφέρουν καλά σε αθλητικές δραστηριότητες με τις οποίες δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν ωραίο πρόσωπο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο ωραίο πρόσωπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συχνά αμφιβάλλουν για το αν αξίζουν ως άτομα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> αμφιβάλλουν για το αν αξίζουν ως άτομα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Σε μερικά παιδιά <u>δεν</u> αρέσουν καθόλου τα φιλολογικά μαθήματα.	ΟΜΩΣ	Σε άλλα παιδιά αρέσουν πολύ τα φιλολογικά μαθήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συχνά βρίσκουν το μελέτα τους με αυτά που κάνουν.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συνήθως <u>δεν</u> κάνουν πράγματα που τα βάζουν σε μελέτες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΣΤΗ ΣΕΛΙΔΑ 3

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει	
21	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά έχουν κά- ποιο <u>στενό</u> φίλο με τον οποίο μπορούν να μοιρά- ζονται τα μυστικά τους.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν ένα <u>στενό</u> φίλο με τον οποίο να μπορούν να μοιράζο- νται τα μυστικά τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν πολλά σημαντικά πράγμα- τα στη ζωή τους.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> μπορούν να κάνουν πολλά σημαντικά πράγμα- τα στη ζωή τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά τα πάνε καλά στα διαγωνίσματα των περισσότερων σχολι- κών μαθημάτων.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα πάνε καλά στα διαγωνίσματα των περισσότερων σχολι- κών μαθημάτων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να τα συμπαθούν περισσό- τεροι συνομήλικοί τους.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα συμπαθούν οι περισσό- τεροι από τους συνομήλι- κούς τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά σπάνια έρ- χονται σε σύγκρουση με τους γονείς τους.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά συχνά έρχο- νται σε σύγκρουση με τους γονείς τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συνήθως τα πάνε καλά στα διαγωνί- σματα των μαθηματικών.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά συνήθως <u>δεν</u> τα πάνε καλά στα διαγωνί- σματα των μαθηματικών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> μπορούν να τα κα- ταφέρουν στα σπορ τόσο καλά όσο και οι συνομήλι- κοί τους.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν στα σπορ τόσο καλά όσο και οι συ- νομήλικοί τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλή σωματική διάπλαση.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλή σωματική διά- πλαση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι αξίζουν ως άτομα του- λάχιστον όσο και οι άλλοι.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> αξίζουν ως άτομα όσο και οι άλλοι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>δεν</u> τα κα- ταφέρνουν και τόσο καλά στα διαγωνίσματα των φι- λολογικών μαθημάτων.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά τα καταφέρ- νουν αρκετά καλά στα δι- αγωνίσματα των φιλολογι- κών μαθημάτων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΣΤΗ ΣΕΛΙΔΑ 4

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		ΟΜΩΣ		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
31	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συχνά δυσκολεύονται να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους.	<input type="checkbox"/>	Αλλά παιδιά συνήθως ελέγχουν εύκολα τη συμπεριφορά τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να είχαν ένα στενό φίλο, με τον οποίο να μοιράζονται τα συναισθήματά τους (χαρά, λύπη, φόβο, απογοήτευση).	<input type="checkbox"/>	Αλλά παιδιά έχουν κάποιο στενό φίλο, με τον οποίο μοιράζονται τα συναισθήματά τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι, γενικά, δεν μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα το ίδιο καλά όπως και οι άλλοι.	<input type="checkbox"/>	Αλλά παιδιά πιστεύουν ότι, γενικά, μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα το ίδιο καλά, όπως και οι άλλοι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά παίρνουν χαμηλούς βαθμούς στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	<input type="checkbox"/>	Αλλά παιδιά παίρνουν υψηλούς βαθμούς στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι δημοφιλή μεταξύ των συνομηλίκων τους.	<input type="checkbox"/>	Αλλά παιδιά δεν είναι και τόσο δημοφιλή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά ενεργούν και εκφράζονται ελεύθερα μπροστά στους γονείς τους.	<input type="checkbox"/>	Αλλά παιδιά δυσκολεύονται να ενεργήσουν και να εκφραστούν ελεύθερα μπροστά στους γονείς τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να καταλάβουν οτιδήποτε έχει σχέση με τα μαθηματικά.	<input type="checkbox"/>	Αλλά παιδιά εύκολα καταλαβαίνουν οτιδήποτε έχει σχέση με τα μαθηματικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δεν τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια (βόλεις, ποδόσφαιρο, μπάσκετ).	<input type="checkbox"/>	Αλλά παιδιά τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό ύψος και βάρος.	<input type="checkbox"/>	Αλλά παιδιά πιστεύουν ότι δεν έχουν και τόσο καλό ύψος ή βάρος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά έχουν θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	Αλλά παιδιά έχουν αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΣΤΗ ΣΕΛΙΔΑ 5

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		ΟΜΩΣ	Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
41	<input type="checkbox"/>	Σε μερικά παιδιά φαίνονται εύκολες οι εργασίες που έχουν σχέση με τα φιλολογικά μαθήματα.	ΟΜΩΣ	Σε άλλα παιδιά φαίνονται δύσκολες οι εργασίες που έχουν σχέση με τα φιλολογικά μαθήματα.	<input type="checkbox"/>
42	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συχνά κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά σπάνια κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν.	<input type="checkbox"/>
43	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν <u>στενούς</u> φίλους τους οποίους να μπορούν πραγματικά να εμπιστευθούν.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> δυσκολεύονται να κάνουν <u>στενούς</u> φίλους τους οποίους να μπορούν πραγματικά να εμπιστευθούν.	<input type="checkbox"/>
44	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι υπάρχουν αρκετά πράγματα στον εαυτό τους για τα οποία είναι υπερήφανα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> υπάρχουν και πολλά πράγματα στον εαυτό τους για τα οποία να είναι υπερήφανα.	<input type="checkbox"/>
45	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.	<input type="checkbox"/>
46	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά θα ήθελαν να έχουν περισσότερους φίλους.	<input type="checkbox"/>
47	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>δεν</u> τα πάνε και τόσο καλά με τους γονείς τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά τα πάνε καλά με τους γονείς τους.	<input type="checkbox"/>
48	<input type="checkbox"/>	Σε μερικά παιδιά <u>δεν</u> αρέσουν καθόλου τα μαθηματικά.	ΟΜΩΣ	Σε άλλα παιδιά αρέσουν πολύ τα μαθηματικά.	<input type="checkbox"/>
49	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι αρκετά καλά στα σπορ και τα αθλήματα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά θα ήθελαν να είναι καλύτερα στα σπορ και τα αθλήματα.	<input type="checkbox"/>
50	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλό σώμα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό σώμα.	<input type="checkbox"/>
51	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά νοιώθουν αποτυχημένα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> νοιώθουν αποτυχημένα.	<input type="checkbox"/>

ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΣΤΗ ΣΕΛΙΔΑ 6

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει		
52 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά μαθαίνουν γρήγορα κάθε καινούργιο θέμα που έχει σχέση με τα φιλολογικά μαθήματα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> μαθαίνουν γρήγορα τα καινούργια θέματα που έχουν σχέση με τα φιλολογικά μαθήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συνήθως συμπεριφέρονται έτσι όπως ξέρουν ότι πρέπει να συμπεριφερθούν.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> συμπεριφέρονται έτσι όπως ξέρουν ότι πρέπει να συμπεριφερθούν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά έχουν κάποιο <u>στενό</u> φίλο με τον οποίο μοιράζονται τις προσωπικές τους σκέψεις.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν ένα <u>στενό</u> φίλο με τον οποίο να μοιράζονται τις προσωπικές τους σκέψεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι, γενικά, <u>δεν</u> αξίζουν και τόσο πολύ.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι, γενικά, αξίζουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΣΤΗ ΣΕΛΙΔΑ 7

