



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου
Μάθηση – Ma in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong
Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

Μεταπτυχιακή διατριβή

**Ο συγκερασμός τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην
Εκπαίδευση και της Μουσικής Αγωγής για την καλλιέργεια
δεξιοτήτων αυτοεκτίμησης για παιδιά γυμνασίου. Μια
έρευνα δράσης στο 1^ο Γυμνάσιο Άργους.**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: *Μαρία – Ελένη Δικταμανίδου*

Α.Μ.: 5052201601005

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Αστέριος Τσιάρας - Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Άλκηστις Κοντογιάννη – Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Άννα Λυδάκη – Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

ΝΑΥΠΑΙΟ 2019

«Η τέχνη είναι ο δρόμος, από όπου το άτομο επιστρέφει στην ομάδα»

Έρνστ Φίσερ

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τις συμφοιτήτριές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, για την αμέριστη βοήθεια κι υποστήριξή τους, για τη δημιουργικότητα που μου ενέπνευσαν και για τις υπέροχες στιγμές που περάσαμε συντροφιά, εντός κι εκτός πανεπιστημίου – γιατί είναι αυτές οι στιγμές που οδηγούν στην έμπνευση.

Τον επιβλέποντα καθηγητή μου και δάσκαλο κ. Αστέριο Τσιάρα σε αυτή τη μακρά και δημιουργική πορεία προς την υλοποίηση της παρούσας διατριβής, για τη στήριξη, την καθοδήγηση και την πίστη που μου έδειξε.

Την καθηγήτριά μου, κα Άλκηστη Κοντογιάννη, αστείρευτη πηγή έμπνευσης, φαντασίας, δημιουργικότητας, ευρηματικότητας κι ευαισθησίας.

Τον καθηγητή φωτισμού και φίλο κ. Άγγελο Γουναρά, τον «πανταχού παρόντα» σε ό,τι κι αν χρειαστήκαμε όλη τη χρονιά,

Ιδιαίτερες τις συμφοιτήτριες και φίλες/ους:

...Φωτεινή Τσόμπανου, τη συγκάτοικο και συν-θεατροπαιδαγωγό, συνεργάτιδα και «κριτική φίλη».

...Μαρίλια Αγγελίδη, Δημητριάννα Στούκη και Στέβη Θεοδοσίου για την ηθική συμπαράσταση και στήριξη.

*Στις μαθήτρές μου,
Ευαγγελία και Βασιλική*

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	ii
Πίνακες.....	vi
Περίληψη.....	vii
Λέξεις κλειδιά.....	viii
Abstract	ix
Keywords.....	ix
Εισαγωγή.....	1
1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	3
1.1 Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση	3
1.1.1 Ιστορική Αναδρομή.....	3
1.1.2 Εννοιολογική προσέγγιση	5
1.2 Μουσική αγωγή.....	6
1.2.1 Απαρχές της Μουσικής	6
1.2.2 Μουσική στην Εκπαίδευση	7
1.2.3 Βασικοί τομείς μουσικής εκπαίδευσης.....	9
1.3 Δεξιότητες αυτοεκτίμησης	14
1.3.1 Θεωρίες αυτοεκτίμησης	15
1.4 Έρευνες κι Αρθρογραφία σχετικά με την αυτοεκτίμηση	20
2. Μεθοδολογία	23
2.1 Σχεδιασμός της έρευνας	23
2.2 Σκοπός της έρευνας.....	24
2.3 Ερευνητικά ερωτήματα	25
2.4 Ερευνητικές υποθέσεις.....	26
2.5 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	26
2.5.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	26
2.5.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	27
2.6 Ερευνητικός πληθυσμός.....	28
2.7 Υλοποίηση έρευνας.....	29

3. Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	31
3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα	31
3.1.1 Έλεγχος ομοιογένειας.....	31
3.1.2 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση.....	32
3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα	40
3.2.1 Συμμετοχική παρατήρηση	41
3.2.2 Ημιδομημένες συνεντεύξεις	49
3.2.3 Παρατηρήσεις κριτικού φίλου:.....	50
3.3 Ευρήματα.....	51
4. Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	53
4.1 Συζήτηση Ευρημάτων	53
4.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	55
4.3 Συζήτηση	56
Επίλογος.....	57
Βιβλιογραφία.....	58
Παράρτημα.....	69
Κλίμακα Coopersmith	69
Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης	71
Φύλλο παρατηρήσεων ανάλυσης αλληλεπίδρασης του Flanders (Flanders Interaction Analysis Classroom - FIAC).	72
Περιγραφή παρεμβάσεων.....	74

Πίνακες

Πίνακας 1. Ερευνητικός Πληθυσμός.....	29
Πίνακας 2. Cronbach's Alpha για την πειραματική ομάδα.....	31
Πίνακας 3. Cronbach's Alpha για την ομάδα ελέγχου.....	32
Πίνακας 4. Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών.....	33
Πίνακας 5. Paired Samples Statistics για την Πειραματική Ομάδα	35
Πίνακας 6. Paired Samples Correlations για την Πειραματική Ομάδα.....	36
Πίνακας 7. Paired Samples Test για την Πειραματική Ομάδα.....	37
Πίνακας 8. Paired Samples Statistics για την Ομάδα Ελέγχου	38
Πίνακας 9. Paired Samples Correlations για την Ομάδα Ελέγχου	38
Πίνακας 10. Paired Samples Test για την Ομάδα Ελέγχου	39
Πίνακας 11. Wilcoxon Test για τον παράγοντα "Εκτίμηση από Συνομηλίκους" για την Ομάδα Ελέγχου	40

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να περιγράψει τη διαδικασία της έρευνας που έλαβε χώρα σε παιδιά Γ' γυμνασίου στο 1^ο Γυμνάσιο Άργους.

Μια ψυχομετρική έννοια που απασχολεί γονείς και εκπαιδευτικούς είναι αυτή της αυτοεκτίμησης. Είναι αυτή που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών αλλά και επηρεάζει την επίδοσή τους στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Δεν πρέπει να συγχέεται με την αυτοπεποίθηση, όμως σίγουρα ασκεί επιρροή σε αυτήν.

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε σε ομάδα εφήβων, οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο αστικού κέντρου – δηλαδή δεν πρόκειται για αποκεντρωμένο σχολείο – στην περιοχή του Άργους. Συνεπώς, λήφθηκαν υπόψη τα χαρακτηριστικά του τρόπου ζωής των νέων, η πρόσβαση που έχουν σε εξωτερικά καλλιτεχνικά ερεθίσματα κι εξωσχολικές δραστηριότητες, καθώς και το επίπεδο διαβίωσης, οι ευκαιρίες για διασκέδαση κ.ά.

Ο συγκερασμός των δυο τεχνικών, της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και της Μουσικής Αγωγής, χρησιμοποιήθηκε με άξονα την έννοια της αυτοεκτίμησης, σε συνέχεια κι επέκταση προηγούμενων ερευνών που μελέτησαν το ίδιο θέμα, με χρήση Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Αρχικά παρουσιάζονται στοιχεία από τους δυο τομείς, τεχνικές των οποίων χρησιμοποιήθηκαν, δηλαδή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και της μουσικής αγωγής, οι οποίες είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση και σύντομη ανάλυση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, επισκόπηση και παρουσίαση θεωριών για τη μουσική αγωγή και τέλος, επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τον όρο «αυτοεκτίμηση», η οποία αποτελεί και την εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, οι υποθέσεις και τα ερωτήματα. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα μέσα συλλογής δεδομένων και τα χαρακτηριστικά του ερευνητικού πληθυσμού.

Εν κατακλείδι, παρουσιάζονται κι αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης των τεχνικών που προαναφέρθηκαν και της αυτοεκτίμησης των παιδιών γυμνασίου, χωρίς όμως να γίνεται γενίκευση των αποτελεσμάτων, εξαιτίας του δείγματος σκοπιμότητας.

Λέξεις κλειδιά

Δραματική τέχνη, μουσική, αυτοεκτίμηση, εκπαιδευτικό δράμα, παρέμβαση, μεθοδολογία, έρευνα, ανάλυση, ευρήματα.

Abstract

This paper aims to describe the process of research that took place in the 3rd Grade at the 1st Gymnasium of Argos.

A psychometric concept that concerns parents and educators is that of self-esteem. It is the one that determines to a large extent the social behavior of the children, but also affects their performance in school. It should not be confused with self-confidence, but it certainly has an influence on it.

This research was carried out in a group of teenagers who attend an urban center school - that is, not a decentralized school - in the Argos area. Consequently, the characteristics of young people's lifestyle, their access to external artistic and extra-curricular activities, as well as living standards, opportunities for fun, etc. were taken into account.

The combination of the two techniques, Dramatic Art in Education and Music Education, was used in the sense of self-esteem, as a follow-up of previous studies exploring the same subject, using Dramatic Art in Education.

Firstly, there are elements of the two areas, the techniques of which were used, namely dramatic art in education and musical education, which are the independent variables of the research.

More specifically, in the first chapter there is a bibliographic overview and a brief analysis of dramatic art in education, overview and presentation of theories on musical education and finally, we review the literature on the term "self-esteem", which is also the dependent variable of the research.

In the second chapter, the research methodology, assumptions and queries are presented. On the second chapter, the data collection tools and the characteristics of the research population are analyzed.

In conclusion, we present and analyze the findings of the research, which show that there is a positive correlation between the use of the techniques mentioned above and the self-esteem of high school children, but without generalizing the results due to the feasibility sample.

Keywords

Drama, music, self-esteem, drama in education, intervention, method, research, analysis, findings.

Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται η συσχέτιση μεταξύ χρήσης συγκερασμού των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔτΕ) και της Μουσικής Αγωγής, με την αυτοεκτίμηση των εφήβων. Η επιλογή του θέματος έγινε με κριτήρια τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες της ερευνήτριας σ' αυτή τη συγκυρία. Από τη μια, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως κάτι σχετικά νέο και ριζοσπαστικό για την ελληνική πραγματικότητα των σχολείων της δημόσιας εκπαίδευσης κι από την άλλη, η Μουσική Αγωγή που έχει αναγνωριστεί στην ελληνική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια ως αναγκαίο κι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των ανθρώπων, αποτέλεσαν αχαρτογράφητο συνδυασμό μεθόδων για έρευνα. Η χρήση των τεχνών αποτελεί σημαντικό εργαλείο και δημιουργεί ευκαιρίες για τη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας των εφήβων, ασκώντας ταυτόχρονα μια από τις σημαντικότερες επιρροές στην πορεία προς την ενηλικίωση του ανθρώπου (Jones, & Truitt, 2012). Ο Kenneth Clark, βρετανός ιστορικός τέχνης, μιλά για τον κομβικό ρόλο των τεχνών κατά τους κλασσικούς χρόνους, το Μεσαίωνα, την Αναγέννηση και τον 19^ο αιώνα, παρατηρώντας ότι η τέχνη κατά τους κλασσικούς χρόνους και το Μεσαίωνα, βοηθούσε τους ανθρώπους να εδραιώσουν μέσα τους τα πιστεύω τους και τους υπενθύμιζε πράγματα διαρκούς σημασίας (Smith, 2006: 33). Υπό αυτό το πρίσμα, κρίθηκε αναγκαίο να ερευνηθεί κατά πόσο η χρήση τεχνικών δανεισμένων από τις δυο τέχνες – του θεάτρου και της μουσικής – μπορεί να επηρεάσει μια ψυχομετρική έννοια, αυτήν της αυτοεκτίμησης. Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε και σε προγενέστερες έρευνες που είχαν ως εργαλείο τη ΔτΕ και μετρούσαν την αυτοεκτίμηση σε διάφορες ηλικιακές ομάδες, οι οποίες έρευνες συνέτειναν στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται περεταίρω έρευνα για το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Η πρωτοτυπία του θέματος που επελέγη, έγκειται στο γεγονός ότι, μετά από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τις σχετικές έρευνες (βλ. §1.4), διαπιστώθηκε ότι δεν έχει χρησιμοποιηθεί συγκερασμός των δυο τεχνικών (ΔτΕ και Μουσική Αγωγή) από τους ερευνητές, προκειμένου να μελετηθεί αν μπορεί ο συνδυασμός αυτός να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση των εφήβων. Οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν – μεταξύ άλλων – βασιζόμενες σε προγενέστερες έρευνες που χρησιμοποιούσαν τη ΔτΕ και σε έρευνες που χρησιμοποιούσαν τη Μουσική, σε σχέση με την αυτοεκτίμηση. Κύριο κορμό αποτέλεσε η συνθήκη της δουλείας των αφρικανών, η οποία επεκτάθηκε και

ξετυλίχθηκε βαθμιαία, προκειμένου να καλυφθούν όλες οι υπό έρευνα πτυχές της αυτοεκτίμησης (προσωπική, από το οικογενειακό περιβάλλον κι από συνομήλικους). Χρησιμοποιήθηκαν μουσικές του αφρικάνικου πολιτισμού, καθώς κι η ιστορική εξέλιξή τους μετά την άφιξη των αφρικανών στην Αμερική, οι μουσικές τους φόρμες και τα μουσικά τους όργανα. Οι μαθητές μπήκαν σε ρόλο, ο οποίος διατηρήθηκε με παραλλαγές κατά τη διάρκεια όλων των παρεμβάσεων, χρησιμοποιώντας τεχνικές της ΔτΕ. Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρά το γεγονός ότι εκ πρώτης θα έλεγε κανείς ότι οι έφηβοι δεν είναι μια ηλικιακή ομάδα που ενδείκνυται για χρήση παραμυθιών, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ένα λαϊκό παραμύθι σε μια από τις παρεμβάσεις, καθώς, όπως λέει ο Τζάνι Ροντάρι, *«στα παραμύθια, η φαντασία παίζει ανάμεσα στο πραγματικό και στο φανταστικό, σε μια κούνια που τη θεωρώ πολύ μορφωτική· μάλλον απαραίτητη για να κατακτήσουμε εντελώς το πραγματικό, αναδιαμορφώνοντάς το»* (Ροντάρι, 2001: 112).

Ο υπό έρευνα πληθυσμός συγκροτήθηκε από εφήβους, μια ηλικιακή ομάδα που βάλλεται από ψυχοσωματικές αλλαγές. Από τη σκοπιά της εκπαιδευτικού Μουσικής Αγωγής, η ερευνήτρια υπήρξε πολλάκις μάρτυρας αποκλινουσών συμπεριφορών εφήβων μαθητών που απέρρεαν - κατά την άποψη της ερευνήτριας - από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση (self-esteem) σε σχέση με την εκπαίδευση αποτελεί πεδίο διαφωνίας στους κόλπους της επιστημονικής κοινότητας, καθώς οι έρευνες δείχνουν αντιφατικά αποτελέσματα, οδηγώντας τους ερευνητές να διατυπώνουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το αν η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι αίτιο ή αποτέλεσμα (Thanissaro, 2016: 119· McEachron-Hirsh, & Ward, 1995: 250) της καλής ακαδημαϊκής επίδοσης. Τα πράγματα είναι πιο ξεκάθαρα σε σχέση με την ευτυχία των εφήβων, καθώς οι έρευνες συγκλίνουν στην άποψη ότι συνδέεται άμεσα με την αυτοεκτίμηση (Baumeister et al., 2003). Κατά συνέπεια, η αυτοεκτίμηση αποτέλεσε πεδίο ενδιαφέροντος για την ερευνήτρια.

1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1 Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

1.1.1 Ιστορική Αναδρομή

Με τον όρο «δραματική τέχνη στην εκπαίδευση» αναφερόμαστε στον όρο που πρωτοεμφανίστηκε στα μέσα του 20^{ου} αιώνα στην Αγγλία, στα πλαίσια μιας γενικότερης αναζήτησης των πιο προοδευτικών παιδαγωγών της εποχής για μια επαναστατική, ολιστική παιδαγωγική που θα θέτει όρια μεταξύ κατήχησης και μάθησης που θα εξυπηρετεί τις ανάγκες των ανθρώπων και θα έχει ως κύριο άξονά της το μαθητή (Doyle, 1993). Ο όρος “Drama in Education” αποδίδεται στα ελληνικά ως «εκπαιδευτικό δράμα» και πρωτοεμφανίστηκε στην Αγγλία κατά τις δεκαετίες του '60 κι '70, αν και τον συναντάμε σε μελέτες πριν το 1921 (Κοντογιάννη, 2012:16). Πρόκειται για το αποτέλεσμα αντισυμβατικών πειραματισμών που έλαβαν χώρα στον ευρωπαϊκό χώρο της εκπαίδευσης κι ήταν συνδεδεμένος (ο όρος) με τις δραστηριότητες σχετικές με το δράμα στην τάξη (Cooper, 2013).

Πρωτοπόροι αυτής της παιδαγωγικής υπήρξαν οι Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, Geraldine Brain Siks, Winifred Louise Ward, Nellie McCaslin, Peter Slade, Brian Way κ.ά. Η πρώτη εφαρμογή της μεθόδου στην εκπαίδευση έγινε από την Harriet Finlay Johnson (Τσιάρας, 2014: 32).

Η Winifred Ward στην Αμερική (εισήγαγε τον όρο «δημιουργικό δράμα» / «creative dramatics») κι ο Peter Slade στην Αγγλία (εισήγαγε τον όρο «παιδικό δράμα» / «child drama») πίστευαν ότι το παιδί έχει μια φυσική τάση να προσποιείται και να παίζει ρόλους κι ότι ο δάσκαλος κι ο μαθητής πρέπει να βρίσκονται σε συνεργασία και να γίνεται διάλογος μεταξύ τους. Γι αυτούς, η εκπαιδευτική διαδικασία ξεκινά από το παιχνίδι (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 23).

Η Geraldine Brain Siks (μαθήτρια της Ward), η οποία χρησιμοποίησε τον όρο «δημιουργικό δράμα», είχε ως βασικό εργαλείο ιστορίες στις οποίες εμπλέκονταν σιγά - σιγά οι μαθητές με διάφορα ερεθίσματα και πίστευε ότι το θέμα που διερευνά μια ομάδα δεν έπρεπε να αλλάζει γρήγορα, αλλά να διερευνάται σε πολλά μαθήματα. Η Siks εξέφρασε την άποψη ότι οι βασικές αρχές του δημιουργικού δράματος, οι οποίες έχουν να κάνουν με τη μίμηση και την προσποίηση, το καθιστούν ικανό να αγγίζει και να συνδέεται με τη διαδικασία της ενστικτώδους σκέψης, καθώς η μίμηση

είναι κάτι φυσικό για τον άνθρωπο ως είδος και κοινό σε όλους τους πολιτισμούς (Siks, 1964: 3).

Στη συνέχεια, ο Brian Way εστίασε στο να ενεργοποιήσει τις αισθήσεις των μαθητών, θεωρώντας ότι η αισθητική εμπειρία ολοκληρώνεται αφού ολοκληρωθεί κι η δραματική διαδικασία (Rubin, 1995: 98) δίνοντας έμφαση στην πράξη καθαυτή και χρησιμοποιώντας ασκήσεις της μεθόδου του Στανισλάβσκι (Way, 1998: 26).

Η Dorothy Heathcote μίλησε για τον «δάσκαλο σε ρόλο» και για τη χρήση στο εκπαιδευτικό δράμα ιδεών των ίδιων των μαθητών. Επέτρεπε πρωτοβουλίες στους μαθητές προκειμένου να διατηρήσει το ενδιαφέρον τους κι έδωσε έμφαση στο νόημα της πράξης, στο «εμείς», στη σύνδεση με την κοινωνία και στον αναστοχασμό (Heathcote, Johnson, & O'Neill, 1991: 162).

Ο Gavin Bolton, ο οποίος στήριξε τις απόψεις της Heathcote, μίλησε κι εκείνος για «παιχνίδι» αλλά η διαφορά ήταν ότι το παιχνίδι είναι ομαδική διαδικασία, με πλαίσιο κανόνων μέσα στο οποίο το άτομο δρα ελεύθερα. Ανέλυσε τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ «Δράματος στην Εκπαίδευση» και «Θεάτρου στην Εκπαίδευση», ορίζοντας το θεωρητικό τους πλαίσιο, ώστε να γίνει κατανοητή η λειτουργία του καθενός (Jackson, 1980: xvii), με βάση α) τα μέσα, β) τη δομή, γ) το σκοπό και δ) το περιεχόμενο (Bolton, 1980: 70).

Σύμφωνα με την Siks, στις ΗΠΑ, το 1955, το παιδικό δράμα «children's drama» αποτελεί μέρος ενός διεθνούς θεατρικού κινήματος¹. Η διασύνδεση μεταξύ σχολείου και θεάτρου φανερώνεται από το γεγονός ότι σε αρκετές από τις 27 αυτές χώρες υπάρχουν επαγγελματίες ηθοποιοί οι οποίοι ασχολούνται τόσο με το παιδικό θέατρο, όσο και με το δημιουργικό δράμα. Οι διαστάσεις απόψεων δεν άργησαν να φανούν, καθώς η έλλειψη αυστηρών κανόνων και πειθαρχίας άρχισαν να ανησυχούν τους εκπαιδευτές. Οι ανησυχίες αυτές οδήγησαν σε πιο συστηματικές μελέτες, προκειμένου να θεσπιστούν κάποιοι γενικοί κανόνες και να παγιωθούν συγκεκριμένες αρχές και πρακτικές (Siks, 1967: 3-7).

¹Σύμφωνα με το «International Report on Theatre for Youth in Twenty – Seven Countries».

1.1.2 Εννοιολογική προσέγγιση

Ο όρος «δράμα» προέρχεται ετυμολογικά από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «δρω», που σημαίνει κάνω κάτι. Αναπτύσσοντας αυτήν την έννοια, το «δράμα» υποδηλώνει μια προσποιητή κατάσταση, όπου οι συμμετέχοντες πλάθουν ένα περιβάλλον εμπνευσμένο από τη φαντασία και υποδύονται έναν ρόλο, είτε έναν άλλον άνθρωπο, είτε κάποιο αντικείμενο. Αναλυτικότερα, το «δράμα» στοχεύει στην εύρεση νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης ρεαλιστικών και μη στοιχείων. Πλαισιώνεται από έναν δραματικό κόσμο, με δραματικό περιεχόμενο, όπου εμπλέκονται τα πραγματικά συναισθήματα με καταστάσεις «εξω-πραγματικές». Όταν το επιλεγμένο περιεχόμενο του δράματος συνάδει με τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος σπουδών, τότε μπορεί να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της εκπαίδευσης ως μια αυθεντική μέθοδο εξερεύνησης ιδεών και καταστάσεων (Özbek, 2014: 46 – 61).

Το σπουδαιότερο και καινοτόμο στοιχείο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι ότι πρόκειται για μια παιδαγωγική, η οποία παύει να είναι δασκαλοκεντρική και θέτει στο επίκεντρο το παιδί. Με κύριο εργαλείο της τη φαντασία, οδηγεί στην προσωπική μάθηση, με ολιστικό τρόπο (Τσιάρας, 2014: 15). Είναι αισθητική εμπειρία κι ο συμμετέχων αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Στηρίζεται στην αυθόρμητη τάση των παιδιών να παίζουν και να προσποιούνται. Η χρήση του δράματος στη διδασκαλία, καθιστά την πρόσληψη της γνώσης πιο ελκυστική προς τα παιδιά (Κωστή, 2016: 75).

Με τη χρήση της δραματικής τέχνης, ο δάσκαλος, αναλαμβάνει έναν καινούριο ρόλο, αυτόν του «εμψυχωτή» (Τσιάρας, 2014: 23). Έτσι, παύει να είναι «απρόσωπος» και να κρατάει κρυφές τις πληροφορίες για τη ζωή του εκτός σχολείου. Αποδομείται ως «αυθεντία» και πλέον γίνεται «μέρος του όλου». Ο ρόλος αυτός είναι πολύ πιο ελκυστικός για τα παιδιά (Prasad, 1992: 177), με συνέπεια να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, δίνεται η δυνατότητα στο δάσκαλο να ασχοληθεί με τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Bolton, 1979: 39), κάτι το οποίο συχνά δε γίνεται κατά την τυπική εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σημαντικό ότι τα παιδιά καλούνται να εκφραστούν μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, πράγμα που τους εξασφαλίζει ελευθερία. Μέσω του δράματος αποκτούν «συλλογική ταυτότητα» (Γραμματάς, 1999: 73 - 74), δίνουν σημασία στο «εμείς», αλλάζουν στερεότυπα και πεποιθήσεις (Κοντογιάννη, 2008), και μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν

κοινωνικά (O'Neill, & Lambert, 1982: 141). Οι δυνατότητες που έχει ένα παιδί είναι απεριόριστες. Δουλεύοντας με τα παιδιά, δε συναντάει κανείς το πρόβλημα της αντίθεσης μεταξύ «αθωότητας» και «γνώσεων», κάτι που υπάρχει στους ενήλικες (Brook, 1996: 111). Επίσης, η παιδαγωγική αυτή μέθοδος θέτει στο επίκεντρο το παιδί, για το οποίο και υπάρχει το σχολείο – χωρίς τα παιδιά, τα σχολεία κι οι δάσκαλοι δε θα είχαν λόγο ύπαρξης.

Το δράμα στην εκπαίδευση έχει αποδείξει την αξία του, καθώς συμβάλλει στην αισθητική εκπαίδευση των παιδιών, αλλά και ενισχύει τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών όλων των βαθμίδων (Kontogianni, Lenakakis, & Tsiotsos, 2013: 28).

1.2 Μουσική αγωγή

1.2.1 Απαρχές της Μουσικής

Οι απαρχές της μουσικής δεν μπορούν να προσδιοριστούν χρονικά. Υπάρχουν όμως πληροφορίες που μας δείχνουν ότι στην πρώιμη μορφή της ήταν συνδεδεμένη με τη λατρεία. Πληθώρα θεωριών έχουν διατυπωθεί για τη γένεση της μουσικής, κυρίως κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα, περίοδος κατά την οποία αναπτύσσεται η συνείδηση της ιστορικότητας των πνευματικών φαινομένων^{2,3}.

Τα πρώτα ευρήματα που σχετίζονται με τη μουσική τοποθετούνται χρονικά στην παλαιολιθική εποχή και πρόκειται για οστέινες σφυρίχτρες (Michels, 2000: 159) και για τοιχογραφίες σε σπηλιές που καταδεικνύουν εκτέλεση μουσικής με μουσικά όργανα (Burkholder, 2006: 5).

²Ολυμπία Ψυχοπαίδη – Φράγκου, *Σημειώσεις για το μάθημα «Εισαγωγή στην Ιστορική Μουσικολογία» του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών*, σ.17.

³Ενδεικτικά αναφέρονται:

A) Εξελικτική Μιμητική Θεωρία, του Charles Darwin

B) Θεωρία της Έκφρασης, του Herbert Spencer

Γ) Θεωρία του Ρυθμού, του Carl Stumpf

Δ) Θεωρία του Καλέσματος, του Carl Bucher

Ε) Οντογενετική Θεωρία των μελωδικών ήχων των παιδιών.

Οι θεωρίες αυτές δεν αποδεικνύονται επιστημονικά, καθώς βασίζονται σε α-ιστορικές υποθέσεις της εξέλιξης σε παγκόσμια κλίμακα, που συνδέουν τον ηχητικό κόσμο των πρωτόγονων με την πρώιμη μουσική των εξελιγμένων λαών. (Ολυμπία Ψυχοπαίδη – Φράγκου, *Σημειώσεις για το μάθημα «Εισαγωγή στην Ιστορική Μουσικολογία» του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών*, σ. 11).

Σύμφωνα με τον αμερικανό ανθρωπολόγο Bruno Nettl, η μουσική κι η γλώσσα είναι δυο δραστηριότητες του ανθρώπου που υπάρχουν κι εξελίσσονται παράλληλα. Τη μουσική (όπως και τη γλώσσα) τη συναντούμε σε όλους τους πολιτισμούς παγκοσμίως, πρωτόγονους κι εξελιγμένους, πράγμα που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μετρά πολλές χιλιετίες (Nettl, 1969: 17). Η λειτουργία της μουσικής στους πρωτόγονους πολιτισμούς είναι κυρίως θρησκευτική και συνοδεύει τις τελετουργίες. Χωρίς να έχει αποδειχθεί, οι ενδείξεις συνάδουν στο ότι η μουσική κι η θρησκεία είχαν πάντα στενή σχέση μεταξύ τους σε αυτούς τους πολιτισμούς. Άλλες σημαντικές λειτουργίες της μουσικής των πρωτόγονων είναι η συνοδεία των χορών τους, της διήγησης ιστοριών, στον πόλεμο και κατά περιπτώσεις λειτουργεί σα μέσο αναψυχής. Αυτό που φάνηκε εξαιρετικά χρήσιμο στην παρούσα έρευνα είναι ότι στους πρωτόγονους λαούς συμμετέχουν όλα τα μέλη μιας φυλής στη μουσική και ο χαρακτήρας των μουσικών είναι ερασιτεχνικός ή το πολύ ημι-επαγγελματικός. Οι διαφορές μεταξύ συνθέτη, εκτελεστή κι ακροατή είναι ελάχιστες. Δεν είναι παρά μόνο στους πιο εξελιγμένους πολιτισμούς που συναντάμε επαγγελματίες μουσικούς (Nettl, 1969: 18 - 23).

1.2.2 Μουσική στην Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση, με τη μορφή που τη γνωρίζουμε σήμερα, διαφοροποιημένη ανάλογα με την εποχή και το κοινωνικό πλαίσιο, δε μετρά πολλά χρόνια. Η μουσική συμπεριλήφθηκε στο ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα του «σύγχρονου» σχολείου μόλις το 1864, με πρώτα τα σχολεία της Βοστώνης, χάρη στον Luther Whiting Mason (Hudgens, 1987: 14 - 16).

Η προσοχή των κυβερνήσεων της δύσης, από το '80 και μετά, στράφηκε ιδιαίτερος στην εκπαίδευση και η μουσική εκπαίδευση δεν αποτέλεσε εξαίρεση. Η μουσική εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες ('80 – '90) απέκτησε εθνικά στάνταρτ στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, στα πλαίσια μιας γενικότερης πολιτικής τάσης «επιστροφής στα βασικά» (“back to basics”) (Walker, 2007: 3). Ένας παράγοντας, όμως, που επηρέασε αναπόφευκτα τη μουσική εκπαίδευση, είναι το γεγονός ότι την ίδια περίοδο άρχισε να αναπτύσσεται στους γονείς και η τάση να επιμορφώνουν τα παιδιά κατ' οίκον, κυρίως σε Αγγλία, Αυστραλία και Καναδά. Ο Walker διαπιστώνει ότι η λέξη «επιλογή» είναι αυτή που καθόριζε τη μορφή της εκπαίδευσης αυτές τις δεκαετίες ('80 - '90), καθώς ο γονιός παγκοσμίως αποκτούσε

ολοένα και περισσότερη ελευθερία στο να επιλέγει ο ίδιος τη μορφή εκπαίδευσης που θα λάβαινε το παιδί του (Walker, 2007: 4).

Βασική αρχή του αναλυτικού προγράμματος στην ελληνική εκπαίδευση είναι ότι η μουσική είναι ένα φαινόμενο πανανθρώπινο. Αποτελεί μέσο επικοινωνίας κι έκφρασης συναισθημάτων κι ιδεών.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της μουσικής στο σχολείο, η μουσική αποτελεί πρωτίστως αισθητική εμπειρία και διαδικασία καλλιτεχνική, με σκοπό την αισθητική απόλαυση κατά την ενασχόληση με τη μουσική⁴. Στοχεύει στην καλλιέργεια μουσικών δεξιοτήτων και στην απόκτηση μουσικών γνώσεων, μέσα από οργανωμένο περιβάλλον, καθώς και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας αλλά και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Πρέπει να συνδέεται η μουσική με το ευρύτερο περιβάλλον – κοινωνικό, φυσικό κλπ. – και να προσεγγίζεται στο μάθημα ολιστικά και με βιωματικό τρόπο⁵.

Για να επιτευχθεί αυτό, επιστρατεύονται τεχνικές, όπως αυτή του αυτοσχεδιασμού. Μέσω του αυτοσχεδιασμού, «ζωντανεύουν» οι κεκτημένες γνώσεις αλλά κι οδηγούμαστε στην πρόσληψη καινούριων (Hornbrook, 2002: 75).

Εξίσου σημαντικό είναι οι μαθητές, μέσα από το μάθημα της μουσικής, να κατανοήσουν ότι η μουσική έχει τη δύναμη να αναπαράγει - ή και να καταρρίπτει – κοινωνικά στερεότυπα και να συμβάλλει στη διαιώνιση, ή μη, καταπιεστικών κοινωνικών συνθηκών (Cooke, Evans, & Philpott, 2016: 21). Κατά τον Κρίστοφερ Σμωλ, η τέχνη, η εκπαίδευση κι η κοινωνία αλληλοεξαρτώνται κι οι μεταβολές του ενός επιφέρουν μεταβολές και στα άλλα δυο μεγέθη (Σμωλ, 1983: 295).

Σύμφωνα με τον Έγκελο (Hegel), η μουσική ασκεί επίδραση στο θυμικό του ανθρώπου, έχει να κάνει με την αφηρημένη αυτοαντίληψη (Sichselbstvernehmen) κι ενεργοποιεί ταυτοχρόνως το κέντρο των εσωτερικών αλλαγών, την καρδιά και το θυμικό, καταφέρνει να εξωτερικοποιήσει την εσωτερικότητα του ανθρώπου (Έγκελος, 2002: 40).

Η ακρόαση είναι η βασικότερη λειτουργία για κάθε μουσική εμπειρία, γι αυτό και ο παιδαγωγός πρέπει να διαλέγει με προσοχή τα μουσικά παραδείγματα που χρησιμοποιεί, προκειμένου να αναπτυχθεί η ενεργητική ακρόαση των μαθητών (Walton, 1990: vi).

⁴ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής, 2018.

⁵ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής, 2011.

Πρωτοπόροι μουσικοπαιδαγωγοί υπήρξαν οι CarlOrff, ZoltanKodaly, ShinichiSuzuki, κ.ά.

1.2.3 Βασικοί τομείς μουσικής εκπαίδευσης

1.2.3.1 ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Στόχος είναι να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα κι η φαντασία των μαθητών, μέσω της μουσικής. Μέσω του αυτοσχεδιασμού, «ζωντανεύουν» οι κεκτημένες γνώσεις του ατόμου, αλλά παράλληλα οδηγείται στην πρόσληψη καινούριων (Hornbrook, 2002: 75).

Τα παιδιά του δημοτικού δεν έχουν τις απαραίτητες μουσικές γνώσεις για να μπορούν να χειριστούν τη μουσική σημειογραφία και τις δυνατότητες των μουσικών οργάνων. Έτσι, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός θα πρέπει να εστιαστεί στη φωνή και στο σώμα, αλλά και στη χρήση κρουστών μουσικών οργάνων της τάξης. Ο Matt Buchanan (2017) χρησιμοποιεί την εξής δραστηριότητα: Τα παιδιά κινούνται στο χώρο ακούγοντας μουσική και μόλις η μουσική σταματήσει εκείνα «παγώνουν». Κάθε φορά, όμως, χρησιμοποιεί διαφορετικά μουσικά αποσπάσματα κι εκείνα κινούνται ανάλογα με τη μουσική. Στη συνέχεια, τους ζητά να αυτοσχεδιάσουν για μερικά δευτερόλεπτα κι ο αυτοσχεδιασμός τους να έχει σχέση με την πόζα στην οποία «πάγωσαν» (Buchanan, 2017). Χρησιμοποιεί, συνεπώς, την τεχνική «Παγωμένη εικόνα».

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τεχνικές που βοηθούν στον μουσικό αυτοσχεδιασμό είναι η ακίνητη εικόνα, το κυκλικό δράμα, η παραγωγή ήχων, τα παιχνίδια, τα προσωπικά αντικείμενα του ρόλου, ο συλλογικός ρόλος, ομαδικό γλυπτό, σκηνές ή στιγμιότυπα, forum theatre κ.ά. (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 86-99).

1.2.3.2 ΡΥΘΜΟΣ

Στόχος είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με βασικά ρυθμικά σχήματα, να μάθουν να τα αναγνωρίζουν και να τα χρησιμοποιούν.

Ο Emile Jacques – Dalcroze πίστευε ότι ο ρυθμός είναι θεμελιώδης για τη μουσική. Ο όρος “Eurhythmics” που εισήγαγε έχει να κάνει με τη ρυθμική κίνηση. Ορμώμενος από τη δυσκολία ενός μαθητή του να κατανοήσει το ρυθμό, ανακάλυψε ότι το σώμα μιμείται ασυναίσθητα ρυθμικές κινήσεις, όπως το περπάτημα, κι έτσι κατέληξε ότι το κλειδί για την εκμάθηση του ρυθμού βρίσκεται στις κινήσεις του σώματος (Evans, 2009: 28).

Για την εκμάθηση του ρυθμού στα παιδιά, χρησιμοποιείται σε ευρεία κλίμακα η κιναισθητική. Μέσω της παντομίμας και της κίνησης έρχονται σε επαφή με ρυθμικά σχήματα με δημιουργικό τρόπο (Baldwin, & Fleming, 2003: 49). Τα παιδιά ανταποκρίνονται καλύτερα όταν χρησιμοποιεί κανείς το όνομά τους, γι αυτό και μια βοηθητική άσκηση που εξυπηρετεί και την εκμάθηση του ρυθμού είναι να πουν το όνομά τους συλλαβιστά και παράλληλα να χτυπούν παλαμάκια ρυθμικά (Shotwell, 1984: 3).

Επιπλέον, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και χορικά από θεατρικά έργα ή ποιήματα, τα οποία οι μαθητές πρέπει να εκφέρουν και να αποδώσουν ρυθμικά. Μέσα από συζήτηση, οι μαθητές εκφράζουν τις σκέψεις τους για το πώς επιδρά ο ρυθμός στην απόδοση του νοήματος ενός θεατρικού έργου ή ποιήματος και στη συνέχεια χρησιμοποιούν τους ρυθμούς που έχουν διδαχθεί, πάνω σε δικά τους ποιήματα ή θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς (Koh, & Holmberg, 2008: 37). Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιούν συγκεκριμένα ρυθμικά οστινάτι κάθε φορά που υποδύονται έναν συγκεκριμένο ρόλο («χτίσιμο χαρακτήρα») και να συνεχίσουν συνομιλώντας με ρυθμικές κινήσεις του σώματος (Boyarsky, 2011: 65). Θα χρησιμοποιήσουν επίσης διακυμάνσεις στην ταχύτητα και την ένταση (Baldwin, & Fleming, 2003: 49). Ακόμη, στην εκμάθηση του ρυθμού βοηθούν οι ρυθμικοί ψαλμοί (Shotwell, 1984: 3).

Η χρήση τραγουδιών με ρεφραίν και με λέξεις προβλέψιμες είναι επίσης βοηθητική. Ο εμπυχωτής διαλέγει ένα τραγούδι που να πληροί αυτές τις προϋποθέσεις και το τραγουδά πρώτος. Έπειτα το μαθαίνει στα παιδιά. Στη συνέχεια μπορεί να δώσει διάφορες ρυθμικές οδηγίες με στόχο τα παιδιά να ανταποκριθούν μέσω της κίνησης και να εκφραστούν (McCleaf Nespeca, & Reeve, 2003).

Εκτός από το σώμα και τη φωνή, η εκμάθηση του ρυθμού γίνεται και με τη χρήση ρυθμικών οργάνων. Αφού τα παιδιά μάθουν να ξεχωρίζουν τις ηχητικές πηγές με βάση το υλικό κατασκευής των οργάνων, είναι σημαντικό να εξασκήσουν τη μνήμη τους και να συγκρατούν όσο το δυνατόν μεγαλύτερα ρυθμικά μοτίβα. Στη

συνέχεια, εξασκούν τις παραπάνω δυνατότητες μέσω «συνομιλίας» σε ομάδα, μιλούν δηλαδή με τους συμμαθητές τους στην ομάδα μέσω του ρυθμού που παράγουν με τα όργανα, είτε μιμούμενοι κάποιο ρυθμό, είτε απαντώντας σε κάποιον ρυθμό, είτε διαλέγοντας κάποιο προκαθορισμένο μοτίβο (Shotwell, 1984: 3). Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει μια ηχοϊστορία, την οποία διαβάζουμε στα παιδιά κι εκείνα τη «ντύνουν» ρυθμικά.

Η μέθοδος του Zoltan Kodaly χρησιμοποιείται συχνά από τους δασκάλους της μουσικής. Στόχος της μεθόδου είναι να εκπαιδευτούν τα παιδιά στο ρυθμό, αρχικά μέσω των παλμών, έπειτα με οργάνωση του ρυθμού και τέλος μέσω του παιχνιδιού το οποίο εμπεριέχει κίνηση, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται με θεατρικό παιχνίδι (Entin, 1990).

1.2.3.3 ΜΕΛΩΔΙΑ

Στόχος είναι να μπορούν οι μαθητές να ακούν σωστά και να αναπαράγουν σωστά τους τόνους, αλλά και να μπορούν να συγκρατούν στη μνήμη τους μικρές σε έκταση μελωδίες.

Το να διδάξει κανείς τις μελωδίες από μουσικά κομμάτια και τραγούδια σε παιδιά που δε γνωρίζουν καλά ή και καθόλου τη μουσική σημειογραφία, μπορεί να αποδειχθεί μια ιδιαίτερη πρόκληση. Σύμφωνα με τον Kodaly, οι μαθητές του δημοτικού κι ιδιαίτερος στις πρώτες τάξεις, έχουν τη δυνατότητα να συγκρατούν μικρές σε έκταση μελωδίες και κυρίως αυτές που βασίζονται σε πεντατονικές κλίμακες κι αυτές που περιέχουν καθοδικό διάστημα 3^{ης} μικρής (Mark, & Madura, 2013: 109). Εδώ η Δραματική Τέχνη μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά, καθώς αν ενταχθούν οι μελωδίες μέσα σε κάποιο θεατρικό παιχνίδι, μπορούν να αποτυπωθούν ευκολότερα στη μνήμη των μαθητών. Μπορεί, για παράδειγμα, να χρησιμοποιηθεί ένα τραγούδι για να αφηγηθούν μια ιστορία, ή να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες μελωδικές φράσεις κάθε φορά που μιλάει ένας θεατρικός ήρωας ή ρόλος.

1.2.3.4 ΣΗΜΕΙΟΓΡΑΦΙΑ

Στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τη μουσική σημειογραφία.

Για την εκμάθηση της σημειογραφίας συναντάμε επίσης συχνά στη βιβλιογραφία τη χρήση της κιναισθητικής. Επιπλέον, ενθαρρύνεται η μάθηση χωρίς την άμεση διαμεσολάβηση δασκάλου, παρά μάλλον του εμπυχωτή. Μια ενδιαφέρουσα εφαρμογή περιγράφεται στο βιβλίο με τίτλο: *Διδάσκοντας τη μουσική: Προσεγγίσεις, θέματα και σημεία αναφοράς (Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints)* (Abril, & Gault, 2016: 219), όπου οι μαθητές, μέσω του πειραματισμού και με απλές οδηγίες από το δάσκαλο κατέληξαν να παίζουν μόνοι τους μουσική, κάτι που οι ίδιοι οι μαθητές βρήκαν εξαιρετικά συναρπαστικό (McGrain, 1986: 65).

Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν καρτέλες με νότες και παύσεις και να τις χρησιμοποιήσουν για να αναγνωρίσουν ηχητικά παραδείγματα που θα υποδείξει/παίξει ο δάσκαλος. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού οι μαθητές μαθαίνουν να ανταποκρίνονται κιναισθητικά στις ενδείξεις της μουσικής σημειογραφίας, όπως για παράδειγμα να σταματούν και να ξεκινούν μια δράση για όσο χρόνο απαιτούν τα σύμβολα των φθόγγων (McGrain, 1986: 65). Αφού κατακτήσουν μια σχετική άνεση στη χρήση των ρυθμικών αξιών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης για να εμπεδώσουν τη σημειογραφία αλλά και για να αντιληφθούν τη σημασία τους μέσα από το δραματικό παιχνίδι.

1.2.3.5 ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΦΟΡΜΕΣ

Στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές να αναγνωρίζουν κάποιες βασικές μουσικές φόρμες, καθώς και να γνωρίζουν κάποια χαρακτηριστικά μουσικά παραδείγματα.

Οι μουσικές φόρμες που καλούνται οι μαθητές του Δημοτικού να μάθουν και να αναγνωρίζουν είναι κυρίως τριμερείς.

Είναι σημαντικό να χρησιμοποιούν οι μαθητές τις μουσικές φόρμες, διατηρώντας όμως την αυτονομία τους, χωρίς να τους υποδεικνύει ο δάσκαλος τι να κάνουν (Heathcote, & Bolton, 1995: 76).

1.2.3.6 ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ

Στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές να διακρίνουν τις διαφορές στην ένταση της μουσικής, αρχικά το «δυνατά» και το «σιγά» και στη συνέχεια τις διαφορετικές ποιότητες αυτών.

Οι δυναμικές μπορούν να διδαχθούν με θεατρικά παιχνίδια, καθώς απαιτούν από τους μαθητές να χρησιμοποιούν το σώμα αλλά και τη φωνή τους. Τόσο το θέατρο όσο κι η μουσική χρησιμοποιούν τις δυναμικές. Οι δυνατότητες των μαθητών να διακρίνουν τις δυναμικές, να παράγουν τις διακυμάνσεις τους αλλά και να τις αντιλαμβάνονται όταν αυτές συμβαίνουν από την ομάδα, γίνονται αισθητές μέσω του εκπαιδευτικού δράματος (Hornbrook, 1991: 128).

1.2.3.7 ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές τις βασικές περιόδους στην ιστορία της μουσικής, καθώς και τα στοιχειώδη χαρακτηριστικά τους, συμπεριλαμβανομένων κάποιων σημαντικών συνθετών κι έργων της κάθε περιόδου. Επίσης, καλούνται οι μαθητές να συνδέσουν οι μαθητές τις περιόδους αυτές με τη γενικότερη παγκόσμια ιστορία.

Ο τομέας αυτός αντιμετωπίζεται κατά κάποιον τρόπο όπως κι η γενική ιστορία στο σχολείο. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως τεχνική χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον για τη διδασκαλία της Ιστορίας και των Αγγλικών (Landy, 1994: 7). Ως τεχνική για τη διδασκαλία της ιστορίας, βοηθά τους μαθητές να μπουν στο ρόλο των πρωταγωνιστών της περιόδου που εξετάζουν, να αναρωτηθούν, να εμβαθύνουν, να απαντήσουν σε ενδεχόμενα διλήμματα που αντιμετώπισαν οι πρωταγωνιστές αυτοί (Erdal, & Vular, 2015: 402). Στη μουσική συγκεκριμένα, εμβαθύνουν στο στυλ της εποχής, στις επιρροές των συνθετών, δίνουν τις δικές τους απαντήσεις στο γιατί ένας συνθέτης επέλεξε να γράψει με κάποιο στυλ κι όχι με κάποιο άλλο, αν ήταν δική του επιλογή ή έγραφε κατ' επιταγή (π.χ. για κάποιο βασιλιά κ.λπ.), στις δυνατότητες που υπήρχαν σε κάθε εποχή και τόπο, στην αισθητική της περιόδου σε σχέση και με τις υπόλοιπες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής κ.λπ.

1.3 Δεξιότητες αυτοεκτίμησης

Ο όρος αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την εικόνα του εαυτού, με το πώς βλέπει το άτομο τον εαυτό του, με το τι πιστεύει για το ίδιο και για το πώς το βλέπουν οι άλλοι (Παπάνης, 2011: 25). Σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου «αυτοεκτίμηση» - καθώς είναι μια λέξη που χρησιμοποιείται κατά κόρον στην καθημερινότητα, για να προσδιορίσει στοιχεία του χαρακτήρα ενός ανθρώπου – θα λέγαμε ότι είναι η αξία που δίνουμε στον εαυτό μας, η αξία που προσδίδουμε στην ταυτότητά μας (Berns, 2015: 76). Ο βαθμός αυτοεκτίμησης του ατόμου είναι αντιστρόφως ανάλογος με τη διάσταση μεταξύ «ιδανικού» και «πραγματικού» εαυτού (Mruk, 2006: 111). Όσο μεγαλύτερη πιστεύει το άτομο ότι είναι η απόσταση μεταξύ του πραγματικού του εαυτού – αυτού που πραγματικά είναι – και του ιδανικού του εαυτού – αυτού που θα ήθελε να είναι - τόσο μικρότερη είναι η αυτοεκτίμησή του. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι έχουν διατυπωθεί απόψεις που θέτουν την ύπαρξη της αυτοεκτίμησης υπό αμφισβήτηση, προτείνοντας στον αντίποδα, σύμφωνα με τον Hewitt (2002), την πεποίθηση ότι πρόκειται για ένα κοινωνικό κατασκευάσμα (Mruk, 2006: 31· Konrath, 2012).

Ως πανταχού παρούσα στις ανθρωπιστικές επιστήμες και στη γλωσσική καθημερινότητα, η αυτοεκτίμηση, ως έννοια, έχει προσλάβει πολυσυλλεκτικά χαρακτηριστικά, με κυμαινόμενη επιστημολογία, τα οποία διαθλούν αντιφατικά αποτελέσματα ως προς τον ορισμό της. Σύμφωνα με τους Beane και Lipka (1980), Dickstein (1977) και Rosenberg (1979), συχνά η αυτοεκτίμηση προσεγγίζεται ως συστατικό του ευρύτερου ψυχοσυνθετικού οικοδομήματος της αυτό - αντίληψης, η οποία συγκροτείται από μια συναισθηματικά και αυτοκριτικά αποφορτισμένη αυτοεικόνα, με αμιγώς περιγραφικούς χαρακτηρισμούς, κατ' αντιδιαστολή με την αυτοεκτίμηση, στην οποία υπεισέρχεται η αυτοκριτική (Scottet.al., 1996: 286 - 293).

Σύμφωνα με τον Coopersmith (1967), τέσσερις παράγοντες είναι καθοριστικοί για την ανάπτυξη του ατόμου: α) ο σεβασμός κι η αποδοχή από τα άτομα που είναι σημαντικά γι αυτό, β) οι επιτυχίες του ατόμου κι η αναγνώριση που επιτυγχάνεται μέσω αυτών, γ) η ερμηνεία που δίνει το άτομο σε αυτές του τις επιτυχίες, με βάση το προσωπικό του αξιακό σύστημα και δ) ο τρόπος με τον οποίο υπερασπίζεται την αυτοεκτίμησή του απέναντι σε αρνητικές κριτικές (Ziegler, 2005: 119 - 120).

Ιδίως ως προς την αυτοεκτίμηση του ατόμου κατά τα σχολικά του χρόνια, ο Coopersmith (1975) συμπέρανε τον σημαντικό ρόλο για το επίπεδο αυτοεκτίμησης του παιδιού που διαδραματίζει η γονεϊκή συμπεριφορά (Fontana, 1996: 316). Παρόλα αυτά, κατά τους Hoge, Smit και Hanson (1990), στο μεταίχμιο μεταξύ του θαλπερού οικογενειακού περιβάλλοντος και της απογαλάκτισης μέσα στη σχολική αίθουσα, η αυτοεκτίμηση δεν είναι αποκρυσταλλωμένη, αλλά απορρέει του σχολικού περιβάλλοντος ως ένα κράμα οικογενειακών επιρροών, εξωστρεφών και ανοίκειων σχολικών συγχρωτισμών και της φυσικής ευφυΐας (Scott et al., 1996) Ενώ, λοιπόν – και υπό το φως του παραπάνω εννοιολογικού διαχωρισμού- κατά την εισαγωγή τους στο σχολικό περιβάλλον, τα παιδιά έχουν προδιαμορφώσει την περιγραφική πτυχή της αυτοεικόνας τους, δηλαδή την αυτοαντίληψή τους, η αυτοεκτίμηση διέρχεται αναπόφευκτα των σχολικών ζυμώσεων, οι οποίες την ενδυναμώνουν, την αναπλάθουν και την αμφισβητούν.

Στατιστικές έρευνες έχουν εμφατικά επισφραγίσει τις λογικές υποψίες ότι καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, η αυτοεκτίμησή τους μειώνεται. Κι αυτό διότι η αυτοπεποίθηση με την οποία εισέρχονται στον σχολικό στίβο οι μαθητές και η φυσική αισιοδοξία της επιτυχίας διαψεύδονται από το σχολικό σύστημα αξιολόγησης (βαθμολόγηση) και την αποδοχή της έξωθεν αξιολόγησης (από διδακτικό προσωπικό, συμμαθητές και οικογένεια) που αποτελεί κοινό τόπο στο σχολικό σύστημα (Scott et.al., 1996).

Άλλοι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η αυτοεκτίμηση είναι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η καταγωγή, το φύλο κ.α. (Dunlap, 2004: 105).

Στο σχολικό περιβάλλον, ο ρόλος του δασκάλου είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Ιδιαίτερος τα καλλιτεχνικά μαθήματα (αισθητική αγωγή, δηλαδή εικαστικά, μουσική και θεατρική αγωγή) ενδείκνυνται για να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και κατά συνέπεια να είναι εφικτή η οποιαδήποτε βοήθεια μπορεί να χρειάζονται (Fontana, 1996: 321).

1.3.1 Θεωρίες αυτοεκτίμησης

Οι Jonathon Brown και Margaret Marshall (2006: 4-9) περιγράφουν τρεις τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιείται ο όρος «αυτοεκτίμηση»: α) σφαιρική (global) ή χαρακτηριστική (trait) αυτοεκτίμηση. Είναι η αυτοεκτίμηση που δεν

αλλάζει κατά το πέρασ των ετών κι έχει να κάνει με το πώς αισθάνονται γενικώς οι άνθρωποι απέναντι στον εαυτό τους, συμπεριλαμβανομένου κι ενός γενετικού παράγοντα. Κατά άλλους (Coopersmith, 1975), η αυτοεκτίμηση αυτή είναι μια απόφαση που παίρνει κανείς σχετικά με το πόσο αξίζει σαν άτομο, ενώ άλλοι (Brown, 2013) πιστεύουν ότι πρόκειται για μια πιο συναισθηματική διαδικασία που οδηγεί τελικά στο σχηματισμό της αυτοεκτίμησης. β) αισθήματα αυταξίας ή καταστασιακή αυτοεκτίμηση (state self-esteem). Ο όρος αυτοεκτίμηση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις αυτοαξιολογικές αντιδράσεις που έχει κανείς απέναντι σε σημαντικά γεγονότα (π.χ. απόλυση, διαζύγιο κ.λπ.), δηλαδή το πώς ενσωματώνει αυτά τα γεγονότα και πώς τον κάνουν να αισθάνεται για τον εαυτό του. γ) αυτοαξιολόγηση (self-evaluation). Σύμφωνα με αυτήν τη χρήση του όρου, αυτοεκτίμηση σημαίνει αυτοπεποίθηση και διαφέρει από τομέα σε τομέα, ανάλογα με το αν τα καταφέρνει ή όχι στον κάθε τομέα (π.χ. κάποιος έχει υψηλή αυτοεκτίμηση όσον αφορά τις επιδόσεις του στα μαθηματικά και χαμηλή όσον αφορά τις επιδόσεις του στα αθλήματα).

Οι Jan Stets και Peter Burke (2014: 409) προτείνουν τρεις διαστάσεις της αυτοεκτίμησης ως πεδία έρευνας, προτάσσοντάς τα έναντι της αυτοεκτίμησης ως αυταξία, την οποία μελετούν, κατά την άποψή τους, οι περισσότεροι ερευνητές. Οι τρεις αυτές διαστάσεις σχετίζονται με την αυταξία, την αυτοαποτελεσματικότητα και την αυθεντικότητα. Η πρώτη διάσταση της αυτοεκτίμησης σχετίζεται με την ανάγκη του ατόμου να είναι κοινωνικά αποδεκτό και να ανήκει σε ένα κοινωνικό σύνολο. Σε αυτήν την περίπτωση, η αυτοεκτίμηση λειτουργεί ως αμυντικός μηχανισμός απέναντι σε ενδεχόμενη απειλή εξοστρακισμού του ατόμου από το κοινωνικό σύνολο ή μη αποδοχής του από αυτό (Stets, & Burke, 2014: 410). Η δεύτερη διάσταση, αυτή της αυτοαποτελεσματικότητας, έχει να κάνει με το βαθμό στον οποίο πιστεύει το άτομο ότι είναι ικανό να επηρεάσει το περιβάλλον του. Σχετίζεται επίσης με τις έννοιες «ικανότητα» και «επάρκεια» (Stets, & Burke, 2014, σ. 410). Η τρίτη διάσταση αφορά ζητήματα ταυτότητας και σχετίζεται με το «ποιος είμαι πραγματικά» σε σχέση με τους άλλους (Stets, & Burke, 2014: 411).

Ο Reasoner (1994) ορίζει τους 5 πυλώνες της αυτοεκτίμησης ως εξής: Ασφάλεια, Ταυτότητα, Ανήκειν, Σκοπός και Ικανότητα (Hefferon, 2000: 3).

Αναζητώντας τις ρίζες του όρου που μελετάται στην παρούσα εργασία, το όνομα που συναντάται συνηθέστερα στη βιβλιογραφία που παρατίθεται είναι αυτό του William James, ο οποίος αναφέρεται ως ο παλαιότερος ψυχολόγος του «εαυτού»

(McEachron-Hirsh, 1995· Wells, & Marwell, 1976· Matthews, 1995: 37). Ο William James, φιλόσοφος και ψυχολόγος του 19^{ου} – 20^{ου} αι., στον οποίο αποδίδεται η εισήγηση του όρου «αυτοεκτίμηση», υποστηρίζει ότι η ανάγκη για θετική αυτοεικόνα είναι θεμελιώδης για την ανθρώπινη φύση (Brown, 2013: 117). Η αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τον James, προκύπτει μετρώντας το πόσο απέχει ο ιδανικός εαυτός (ideal self) από τον αντιληπτό (self image) εαυτό. Με βάση αυτήν την απόσταση, όρισε την αυτοεκτίμηση ως το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου, προς τις προσδοκίες που αυτό έχει και περιγράφεται από τον τύπο:

$$Self - esteem = \frac{Success}{Pretensions}.$$

$$(Αυτοεκτίμηση = \frac{Επιτυχίες}{Προσδοκίες}).$$

Συνεπώς, η αυτοεκτίμηση μπορεί να μεταβληθεί, π.χ. να αυξηθεί αυξάνοντας τις επιτυχίες, ή μειώνοντας τις προσδοκίες (Mruk, & O'Brien, 2013: 164). Η επιτυχία ενός ατόμου σε τομείς που θεωρεί το ίδιο το άτομοσημαντικούς, είναι βασική για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του (Harter, 2013: 91), όπως επίσης βασική είναι, σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Charles Horton Cooley (1902), η επιτυχία σε τομείς που θεωρούν σημαντικούς οι «σημαντικοί άλλοι» του ατόμου, όπως ενδεχομένως η οικογένειά του (Harter, 2013: 110). Ο James (1892) εστιάζει στη γνωστική αξιολόγηση της επάρκειας του ατόμου από το ίδιο το άτομο, ως σημείο από το οποίο αφορμάται η αυτοεκτίμηση, ενώ ο Cooley (1902) τοποθετεί τις «ρίζες» της αυτοεκτίμησης στην κοινωνία και στον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου, εισάγοντας τον όρο «κάτοπτρο εαυτού» (looking-glass self), μιλώντας ουσιαστικά για έναν «κοινωνικό καθρέφτη» (social mirror) (Harter, 2013: 89). Σύμφωνα με τη θεωρία του Cooley (1902), αυτό που καθορίζει την αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του είναι οι αντιδράσεις των άλλων προς αυτόν (Matthews, 1995: 39). Μαζί με τον φιλόσοφο, κοινωνιολόγο και ψυχολόγο George Herbert Mead, το έργο των James και Cooley στο σύνολό του οδηγεί στη θεώρηση ότι η αυτοεκτίμηση του ατόμου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αντανακλώμενες εκτιμήσεις, δηλαδή από την άποψη που έχει το άτομο σχετικά με την εκτίμηση που τρέφουν οι άλλοι προς το πρόσωπό του κι από το πώς ερμηνεύει ο ίδιος την άποψη που έχουν οι άλλοι γι αυτόν (Rosenberg, 2015: 12). Σύμφωνα με τον Mead (1999), σε κάθε διάδραση, καθένας πρέπει να μπαίνει στη θέση του άλλου, προσπαθώντας να δει τον εαυτό του όπως τον βλέπουν οι άλλοι (Rosenberg, 2015: 12).

Ο Rosenberg κοινωνιολόγος και κοινωνικός ψυχολόγος, ισχυρίζεται ότι η θεωρία του Mead περί «αντανακλώμενης εκτίμησης» υστερεί όσον αφορά το γεγονός ότι δε διευκρινίζεται ποια είναι ακριβώς η κοινωνική επιρροή στην αυτοεκτίμηση του ατόμου (Rosenberg, 2015: 13). Σημειώνει ότι η θεωρία αυτή του Mead βρίσκεται σε κοινό έδαφος με τις υποθέσεις του James, ωστόσο, αν δεχθούμε ότι το κύρος είναι αυτό που προσδιορίζει την κοινωνική τάξη, με τη Βεμπεριανή έννοια του κοινωνικού στάτους, θα περίμενε κανείς διαφορές στην αυτοεκτίμηση των διαφορετικών τάξεων, κάτι το οποίο δε συμβαίνει, καθώς έχει παρατηρηθεί π.χ. χαμηλή αυτοεκτίμηση σε κάποια άτομα που μια κοινωνία έχει ως πρότυπα κι αντικείμενα θαυμασμού (Rosenberg, & Pearlin, 1978: 54).

Σε συνέχεια των παραπάνω, οι Rosenberg και Pearlin (1978: 54) εισάγουν πρώτοι μια αιτιατή σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και κοινωνικής τάξης, διαπιστώνοντας ότι η σχέση αυτή δεν είναι σταθερή, καθώς διέρχεται κι άλλων παραγόντων, όπως η ηλικία. Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται από τα αποτελέσματα μιας έρευνας του Rosenberg, από τα οποία ο ίδιος συμπεραίνει ότι τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερες κοινωνικές τάξεις τείνουν να έχουν πιο υψηλή αυτοεκτίμηση, χωρίς όμως να είναι η κοινωνική τους τάξη ο μόνος καθοριστικός παράγοντας, καθώς εμπλέκονται και οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζαν την αυτοεκτίμηση (Rosenberg, 2015: 48). Η κοινωνική σύγκριση με τους άλλους είναι μια πρακτική που παρατηρείται τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες, παρόλα αυτά, η αυτοεκτίμηση των παιδιών δεν επηρεάζεται τόσο πολύ από τη σύγκριση αυτή, καθώς ο κοινωνικός τους ρόλος στα διαπροσωπικά τους περιβάλλοντα διαφέρει από αυτόν των ενηλίκων (Rosenberg, & Pearlin, 1978: 62).

Οι Stets και Burke (2014: 411) παρατηρούν ότι ο Rosenberg δεν ταυτίζει την αυτοαποτελεσματικότητα με την αυταξία, πράγμα που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το άτομο μπορεί να επιτύχει στόχους κι έτσι να ενισχύσει την αντίληψη που έχει περί της αξίας του, χωρίς όμως να συμβαίνει το αντίθετο, δηλαδή χωρίς να σημαίνει η αντίληψη ότι το άτομο είναι επαρκές κι ικανό, την επιτυχία των στόχων του. Η αυταξία μπορεί να προέλθει από την αυτοαποτελεσματικότητα, αλλά είναι ανεξάρτητη από αυτήν και μπορεί να αναπτυχθεί ξέχωρα από αυτήν (Stets, & Burke, 2014: 411). Θεμελιώδης παράγοντας για το σχηματισμό της αυτοεκτίμησης, σύμφωνα με τους Rosenberg και McCullough (1981), είναι το να ξέρει το άτομο ότι είναι σημαντικό για τους άλλους (Hewitt, Flett, & Mikail, 2017: 115).

Η Μπουχάγιερ στη διατριβή της αναφέρει ότι σύμφωνα με τον Coopersmith, η αυτοεκτίμηση εξαρτάται από τέσσερις παράγοντες: α) αποδοχή από το στενό οικογενειακό περιβάλλον, β) προσδιορισμό των ορίων συμπεριφοράς, γ) ελευθερία δράσεων σε οριοθετημένο περιβάλλον και δ) αυτοεκτίμηση των γονέων (Μπουχάγιερ, 2011: 15).

Η Susan Harter επισημαίνει ότι η αυτοεκτίμηση σχηματίζεται από τη μέση παιδική ηλικία, περί τα 8 χρόνια. Είναι τότε που τα παιδιά ξεκινούν να κάνουν γενικές διαπιστώσεις περί της αξίας τους και των ικανοτήτων τους (Berns, 2015: 442). Η ίδια καινοτομεί, εξετάζοντας επιμέρους πτυχές της αυτοεκτίμησης - σε αντίθεση με προηγούμενες απόψεις που αντιμετώπιζαν την αυτοεκτίμηση ως ένα ενιαίο οικοδόμημα - και μιλά για φυσική, ακαδημαϊκή, συμπεριφορική επάρκεια/ικανότητα, για κοινωνική αποδοχή και για γενική αυταξία, ως παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση (Berns, 2015: 76).

Ο Albert Bandura (1997), Καναδός ψυχολόγος - γνωστός για τη συμβολή του στη μετάβαση από τον μηγεϋβιορισμό (συμπεριφορισμό) στη γνωστική ψυχολογία - διαπιστώνει τη σημαντικότητα της αυτοεικόνας και της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, επισημαίνοντας τη διαφορά μεταξύ των δυο εννοιών, καθώς το να αρέσει σε κάποιον αυτό που είναι, δε σημαίνει ότι αυτό τον καθιστά κι αποτελεσματικό ως προς το να διεκπεραιώνει έργα (Hajloo, 2014). Υψηλή ή χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να σημάνει αντίστοιχα υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, δε συμβαίνει όμως το αντίθετο (Hajloo, 2014).

Σύμφωνα με τη Roberta Berns, η αυτο-ιδέα – έννοια την οποία συσχετίζει με την αυτοεκτίμηση - αναπτύσσεται με βάση τον «σημαντικό άλλο» και τις προσδοκίες και στάσεις αυτού. Αυτές οι στάσεις και προσδοκίες είναι ικανές να ενσωματωθούν στην προσωπικότητα του ατόμου και να καθορίσουν τη συμπεριφορά του (Berns, 2015: 42).

Οι Rhodewalt και Tragakis (2003) υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι μια από τις βασικές μεταβλητές που μελετώνται στις έρευνες της προσωπικότητας και της κοινωνικής ψυχολογίας (Mruk, 2006: 1). Προτείνουν να μελετάται η αυτοεκτίμηση ως πτυχή της αυτορρύθμισης, καθώς αποτελεί τόσο αίτιο όσο κι αποτέλεσμα των διάφορων ενεργειών του ατόμου (Rhodewalt, & Tragakis, 2003: 66).

Οι Baumeister, Campbell, Krueger και Vohs (2003) αναφέρουν ότι μέχρι το 2001 υπάρχουν πάνω από 18.000 δημοσιευμένες μελέτες, σχετικές με την

αυτοεκτίμηση (Rhodewalt, & Tragakis, 2003: 66). Στο άρθρο του για τις επιπτώσεις της υψηλής αυτοεκτίμησης, μαζί με τους Baumeister, Campbell, Krueger και Vohs (2003), θα λέγαμε ότι συντάσσεται με την άποψη των Rodewald και Tragakis (2003), σημειώνοντας ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση στους νέους δε σημαίνει και καλές σχολικές επιδόσεις, παρά μάλλον τείνει να είναι η υψηλή αυτοεκτίμηση αποτέλεσμα των καλών σχολικών επιδόσεων (Baumeister et al., 2003: 1).

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί, κατά τους Hewitt, Flett και Mikail (2017: 99), κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη τελειομανίας, πλάι με την ανάγκη του «ανήκειν». Η χαμηλή αυτοεκτίμηση δύναται να αποτελέσει παράγοντα ανασφάλειας και δυσπιστίας σε σχέση με τις ικανότητες ενός περφεξιονιστή να πάρει σοβαρές αποφάσεις για τη ζωή του (Hewitt et al., 2017: 106).

Οι Miller και Cho, στην έρευνά τους σχετικά με την αυτοεκτίμηση στις δομές της αμερικάνικης οικογένειας, διακρίνουν υπεροχή στις πρακτικές επιβεβαίωσης κι επιβράβευσης των παιδιών από τους γονείς τους για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, έναντι σε πρακτικές επιβολής πειθαρχίας, μολονότι πολλοί γονείς πιστεύουν ότι η εν λόγω πρακτική – επιβολής πειθαρχίας κι οριοθέτησης των παιδιών – είναι πράξη αγάπης (Miller, & Cho, 2017: 157).

1.4 Έρευνες κι Αρθρογραφία σχετικά με την αυτοεκτίμηση

Στη διατριβή του, ο Hefferon (2000) υποστηρίζει ότι η ΔτΕ μπορεί να αποτελέσει μέθοδο προκειμένου να γνωρίσουν οι μαθητές την έννοια της αυτοεκτίμησης, να την καθορίσουν και να τη χρησιμοποιούν, στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητή – δασκάλου και μεταξύ μαθητών. Επιτυγχάνεται δημιουργώντας τις συνθήκες, στις οποίες δύναται να περιοριστεί το χάσμα ανάμεσα στην αυτοεικόνα και στην ιδανική εικόνα του εαυτού (Hefferon, 2000: 5).

Στην έρευνά τους, οι Conard και Asher (2000: 78) αναφέρουν ότι η μελέτη των Kardash και Wright (1987) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ΔτΕ ασκεί θετική επίδραση στις δεξιότητες αυτοεκτίμησης, προφορικού λόγου και ηθικής δεοντολογίας των μαθητών, καθώς επίσης παρήγαγε θετικά αποτελέσματα σπουδαστικών επιδόσεων. Τα αποτελέσματα της δικής τους έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ΔτΕ δεν είχε επίδραση στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, με δείκτη σημαντικότητας

0,05, επισημαίνοντας την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος (Conard,& Asher, 2000: 81).

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Peter Wright (2006: 59) τον οδηγούν στην υπόθεση ότι υπάρχει συγκεκριμένο επίπεδο αυτοεκτίμησης, πάνω από το οποίο η ΔτΕ έχει ελάχιστη επίδραση και κάτω από το οποίο μπορεί να αποβεί πολύ αποδοτική.

Ο Blatner (1995: 92), χρησιμοποιεί τον όρο «παιχνίδι ρόλων» («role play»), προκειμένου να αναφερθεί σε όλο το εύρος τεχνικών αυτοσχεδιασμού της ΔτΕ. Ένα από τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει από τη θεωρία ρόλων («role theory») είναι ότι αναδεικνύει μια πιο εξελιγμένη άποψη περί του: ότι το άτομο δεν είναι μια προσωπικότητα αλλά μάλλον εκφράζεται καλύτερα από ένα πιο πλουραλιστικό μοντέλο, κατά το οποίο το άτομο αποτελείται από ένα συνδυασμό πολλών ρόλων με ένα λίγο ως πολύ αποτελεσματικό σύστημα διαχείρισης. Το μοντέλο αυτό έχει, κατά τον Blatner, πολλές πρακτικές εφαρμογές στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Blatner, 1995: 94). Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, αποκτά κανείς την ικανότητα να μετασχηματίζει απόψεις και να χτίζει σταδιακά έναν εσωτερικό παρατηρητή, να αποκτά πνευματική ευελιξία και δημιουργική προσαρμογή (Blatner, 1995: 94), να αναπτύσσει δεξιότητες μεταγνώσης και την ικανότητα να σκέφτεται τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να σκεφτεί (Blatner, 1995: 96). Η δημιουργικότητα μέσα από το παιχνίδι ρόλων οδηγεί στην ενίσχυση της υγιούς αυτοεκτίμησης, αποφεύγοντας την ανάπτυξη ναρκισσιστικών χαρακτηριστικών (Blatner, 1995: 95).

Ο Gavin Bolton επισημαίνει ότι αποτελεί κοινό τόπο το συμπέρασμα ότι η εμπλοκή των μαθητών με τη ΔτΕ καταλήγει πάντα και σε κάποια μορφή μάθησης και κατάκτησης μιας γνώσης κι ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Bolton, 1985: 155).

Στην Ελλάδα, η έρευνα της Μαρίας Μπακοπούλου (2017) έκανε χρήση του ερωτηματολογίου του Coopersmith. Κατέληξε ότι η αυτοεκτίμηση των προεφήβων επηρεάστηκαν από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που ακολουθήθηκε.

Η Ελευθερία Μπάκα (2011) μελέτησε την αυτοαντίληψη κι αυτοεκτίμηση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, σε σχέση με το θεατρικό παιχνίδι. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά θετικά στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση ατόμων τυπικής ανάπτυξης.

Στην έρευνά τους για την επίδραση δεξιοτήτων μουσικής στην αυτοεκτίμηση, σε σχολείο μειονότητας, οι Michel και Farrell (1973: 82-84) χρησιμοποίησαν τις δυο μορφές της κλίμακας Coopersmith: ερωτηματολόγιο στα υποκείμενα και

ερωτηματολόγιο στους δασκάλους των υποκειμένων. Από τις μετρήσεις τους, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά από τα ερωτηματολόγια των μαθητών αλλά προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά από τα ερωτηματολόγια των δασκάλων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι μουσικές δεξιότητες παίζουν σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση παιδιών μειονοτήτων κι ότι η πρακτική του να δεσμεύεται κανείς να διεκπεραιώσει κάτι σε συγκεκριμένο χρόνο, μπορεί να διδαχθεί σε μια τάξη μουσικής και να γενικευτεί σε άλλες συμπεριφορές.

Στατιστική σημαντικότητα προέκυψε από την έρευνα του Henderson, για την επίδραση τεχνικών μουσικοθεραπείας στην αυτοεκτίμηση νοσηλευόμενων ανηλίκων, συγκρίνοντας την πειραματική ομάδα με την ομάδα ελέγχου (Henderson, 1983: 14). Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του Coopersmith (the Self-Esteem Inventory - SEI). Το πρόγραμμα που ακολούθησε, περιελάμβανε συζήτηση με την ομάδα σχετικά με τις διαθέσεις και τα συναισθήματα που συναντάμε στη μουσική (χρησιμοποιώντας μουσικά αποσπάσματα ως ερεθίσματα), έκφραση κι αναγνώριση/«μετάφραση» της γλώσσας του σώματος των υποκειμένων, σύνθεση ιστοριών με βάση τη μουσική υπόκρουση και χρήση ζωγραφικής με μουσική με σκοπό τη μη-λεκτική έκφραση (Henderson, 1983: 17).

Η Costa-Giomi (2004: 139) στην έρευνά της κατέληξε ότι η εκμάθηση μουσικής επηρεάζει θετικά την αυτοεκτίμηση των παιδιών, ενώ δεν προέκυψε από την έρευνά της συμπέρασμα ότι επηρεάζεται εξίσου και η ακαδημαϊκή τους επίδοση. Αναφέρει ότι σύμφωνα με τους Trusty και Oliva (1994), η συμμετοχή σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τις τέχνες, έχει θετική επίδραση στην αυτοεκτίμηση των ανθρώπων. Αυτό εξηγεί την ευρεία χρήση της μουσικής ως θεραπευτικό μέσο σε ομάδες ανθρώπων που χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τους Clendenon - Wallen (1991) και Kivland (1986) (Costa-Giomi, 2004: 141). Η Costa - Giomi παρατηρεί, ωστόσο, ότι οι έρευνες σχετικά με την επίδραση της μουσικής στην αυτοεκτίμηση παιδιών με μέτρια αυτοεκτίμηση, έχουν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Ενδεικτικά αναφέρει έρευνες που έδειξαν θετική συσχέτιση κι έρευνες που έδειξαν αρνητική συσχέτιση (Costa-Giomi, 2004: 141).

Η μουσική, σύμφωνα με την Culp (2015), επηρεάζει θετικά την αυτοεκτίμηση πολλών μαθητών (Dixon, Zhang, & Congrad, 2009), καθώς και μαθητών με υψηλό ακαδημαϊκό στρες (Sharma, & Jagdev, 2012), με προβλήματα συμπεριφοράς (Michel, & Farrell, 1973), με επιθετική συμπεριφορά (Choi, Lee, & Lee, 2010) και

προερχόμενων από φτωχές οικογένειες (Devroop, 2012· Shin, 2011). Επίσης, έχει σχετιστεί με αποτροπή πτώσης της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης (Culpr, 2015: 20). Στην έρευνά της χρησιμοποίησε τεχνικές επιλεγμένες με τέτοιον τρόπο, ώστε να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες να επιτύχουν και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ενδεικτικά αναφέρονται: Τραγούδι, κίνηση, χορός, παίξιμο μουσικών οργάνων, μουσικά παιχνίδια, συζήτηση ιστορίας και πολιτισμών μέσω μουσικής, επαφή με διάφορα είδη μουσικής, χτίσιμο μουσικής γνώσης, ρυθμική γραφή κ.ά. (Culpr, 2015: 20-22).

2. Μεθοδολογία

2.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Για την κατάρτιση σχεδίου της παρούσας έρευνας, ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια:

Αρχικά, επιλέχθηκε το θέμα προς διερεύνηση. Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, το ζήτημα της αυτοεκτίμησης των εφήβων αποτέλεσε πεδίο ενδιαφέροντος για την ερευνήτρια. Μετά από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αποφασίστηκαν τα μεθοδολογικά εργαλεία. Επιλέχθηκε ο συγκεκρισμός τεχνικών ΔτΕ και Μουσικής Αγωγής, αφενός διότι αποτελούν (η ΔτΕ κι η Μουσική Αγωγή) τομείς στους οποίους έχει κατάρτιση η ερευνήτρια κι αφετέρου διότι ο συγκεκρισμός αυτός αποτελεί εργαλείο που δεν έχει ξαναχρησιμοποιηθεί σε έρευνα αυτοεκτίμησης, συνεπώς είναι πρωτότυπο ερευνητικό εργαλείο. Στη συνέχεια, επιλέχθηκε ο ερευνητικός πληθυσμός, καθορίστηκε το πλαίσιο της έρευνας και το σχέδιο δεοντολογίας κι ακολούθησε η επίλυση πρακτικών/οργανωτικών ζητημάτων, όπως η άδεια από τη διευθύντρια του σχολείου, η άδεια από τους γονείς βιντεοσκόπησης των παρεμβάσεων, η προετοιμασία της αίθουσας, ο καθορισμός της ώρας των παρεμβάσεων, η επιλογή του κριτικού φίλου κ.ά. Κατόπιν, διατυπώθηκε το κύριο και τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και η κύρια κι οι δευτερεύουσες ερευνητικές υποθέσεις, λαμβάνοντας υπόψη την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και τους σκοπούς της έρευνας. Επιλέχθηκαν οι κατάλληλες μέθοδοι για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, σχεδιάστηκαν οι παρεμβάσεις κι ακολούθησε η υλοποίηση της έρευνας. Τελικά, τα αποτελέσματα αναλύθηκαν κι απαντήθηκε το κατά πόσο ισχύουν οι αρχικές υποθέσεις, καθώς και τα ερωτήματα.

2.2 Σκοπός της έρευνας

Η ανάγκη του ανθρώπου να εξερευνά τα φαινόμενα γύρω του είναι συνυφασμένη με την ίδια του τη φύση. Τα ερωτήματα που θέτει ο άνθρωπος στον εαυτό του καθημερινά μπορεί να αφορούν στις προσωπικές του εμπειρίες, στην κοινωνική του ζωή, σε παγκόσμια ζητήματα, σε φαινόμενα της φύσης κ.ά. Ως εκ τούτου, νιώθει την ανάγκη να κατανοήσει, να ερμηνεύσει, να εξερευνήσει, να δώσει ορισμούς, να επαναπροσδιορίσει αυτά που ήδη ξέρει. Τη στιγμή που αρχίζει να εξερευνά με συστηματικό τρόπο, να παρατηρεί, να αναλύει και να παρουσιάζει την πραγματικότητα, λειτουργεί ως επιστήμονας.

Τα θεμέλια «βασικής έρευνας» συναντάμε ήδη από την εποχή του Σωκράτη, κατά το δεύτερο μισό του 5^{ου} π.Χ. αι., όπου η μελέτη του ανθρώπου γίνεται συστηματικότερη. Η «διαλεκτική» μέθοδος του Σωκράτη με την υποκειμενική της μορφή κι η «διαλεκτική» του Πλάτωνα ως επιστημονική κι επομένως αντικειμενική (Hegel, 1991), αποτελούν μέχρι και σήμερα εργαλεία έρευνας (Watts, 2010: 35).

Η σημαντικότητα κι η σημασία μιας επιστημονικής έρευνας διατυπώνεται από την Τσακίρη ως εξής: *«Η ιδιαίτερη σημασία της επιστημονικής έρευνας, καθώς και της Μεθοδολογίας της Έρευνας (ΜΕ), είναι συνυφασμένη με τους κύριους σκοπούς της που συνίστανται στην αναζήτηση και αποκάλυψη της αλήθειας και της γνώσης και την απάντηση σε σημαντικά ερωτήματα με την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων»*.⁶

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί αν συμβάλλει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, σε συγκερασμό με τεχνικές της Μουσικής Αγωγής, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών γυμνασίου. Η έρευνα στηρίχθηκε σε προγενέστερες έρευνες, οι οποίες μελετούσαν την αυτοεκτίμηση, κατηγοριοποιημένες ως εξής: α) αυτές που μελετούσαν την αυτοεκτίμηση σε παιδιά δημοτικού (Μπουχάγιερ, 2011), β) αυτές που μελετούσαν την αυτοεκτίμηση σε εφήβους, γ) αυτές που μελετούσαν την αυτοεκτίμηση σε ενήλικες (Hajloo, 2014), δ) αυτές που μελετούσαν την αυτοεκτίμηση σε ειδικές ομάδες πληθυσμού (Crockenberg, & Soby, 1989). Από τις παραπάνω κατηγορίες, χωρίστηκαν τρεις υποκατηγορίες: α) αυτές που μελετούσαν την αυτοεκτίμηση με ανεξάρτητη μεταβλητή τη ΔτΕ, β) αυτές που μελετούσαν την αυτοεκτίμηση με ανεξάρτητη

⁶Λήνα Τσακίρη, Εισαγωγή στη Μεθοδολογία Έρευνας, Σημειώσεις, σ. 4, προσπελάστηκε στις 31/01/2019 από τον ιστότοπο <http://dpms.csd.auth.gr/stuff/eis-meth-er.pdf>.

μεταβλητή τη Μουσική Αγωγή και γ) αυτές που μελετούσαν την αυτοεκτίμηση με ανεξάρτητη μεταβλητή άλλο μέσο ερευνητικής παρέμβασης.

Η αυτοεκτίμηση στην ηλικιακή ομάδα που μελετά η παρούσα έρευνα, δηλαδή στους εφήβους, παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και στην προσαρμοστικότητα στην ενήλικη ζωή (Swann, Chang-Schneider, & Larsen McClarty, 2007: 89). Γι αυτό κρίθηκε αναγκαία η επιλογή αυτής της ηλικιακής ομάδας, καθώς σκοπός της εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία του ανθρώπου κι ο εφοδιασμός του για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της ζωής και να γίνει χρήσιμος για την κοινωνία. Παρόλα αυτά, έγινε προσπάθεια να διατηρηθεί ακεραιότητα από την ερευνήτρια, ώστε να μην υποπέσει στο σφάλμα να εγκλωβιστεί στην πλατωνική αντίληψη ότι κάθε καλό φέρνει καλό, καθώς οι επιθυμίες των ανθρώπων δεν συμπίπτουν πάντα με αυτό που έχει ανάγκη η κοινωνία. Διατηρήθηκε το πρίσμα που δημιούργησε η επισκόπηση άλλων σχετικών ερευνών, σύμφωνα με το οποίο, υψηλή αυτοεκτίμηση δε σχετίζεται πάντα και δεν οδηγεί πάντα σε συμπεριφορές που είναι επιθυμητές από την κοινωνία (Krueger, Vohs, & Baumeister, 2008: 64).

2.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί αν συμβάλλει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, σε συνεργασμό με τεχνικές της Μουσικής Αγωγής, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών Γυμνασίου. Συνεπώς, αυτό είναι και το κύριο ερευνητικό ερώτημα.

Δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν τα εξής:

1. Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει την προσωπική αυτοεκτίμηση των παιδιών;
2. Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει το τι πιστεύουν τα παιδιά για τον εαυτό τους ως προς την εκτίμηση που χαίρουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον;
3. Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει το τι πιστεύουν τα παιδιά για τον εαυτό τους ως προς την εκτίμηση που χαίρουν από τους συνομηλίκους τους;

2.4 Ερευνητικές υποθέσεις

Για τους σκοπούς της έρευνας, διατυπώθηκε η εξής ερευνητική υπόθεση: Η εφαρμογή προγράμματος με χρήση συγκερασμού τεχνικών δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και Μουσικής Αγωγής, συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών Γ' Γυμνασίου. Επίσης, διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1. Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά την προσωπική αυτοεκτίμηση των παιδιών.
2. Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά το τι πιστεύουν τα παιδιά για τον εαυτό τους ως προς την εκτίμηση που χαίρουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον.
3. Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά το τι πιστεύουν τα παιδιά για τον εαυτό τους ως προς την εκτίμηση που χαίρουν από τους συνομηλίκους τους.

2.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα έγινε χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης. Πρόκειται για μικτή μέθοδο μελέτης δηλαδή χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Τα αποτελέσματα χωρίζονται – ως προς την ερμηνεία τους – σε: α) ευρήματα που μετρώνται ποσοτικά και β) δεδομένα που στηρίζονται στη θεωρητική ερμηνεία του ερευνητή (Ευαγγέλου, 2014: 115). Σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln (1994), ο συνδυασμός μεθόδων και παρατηρητών σε μια μεμονωμένη μελέτη είναι ουσιαστικά μια στρατηγική που ενισχύει με αυστηρότητα, ακρίβεια, ευρύτητα και βάθος μια μελέτη (Adami, & Kiger, 2005).

2.5.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Coopersmith – the Self-Esteem Inventory (SEI) - (βλ. Παράρτημα). Προτιμήθηκε έναντι του ερωτηματολογίου του Rosenberg που είχε επιλεγεί αρχικά, μια μονοδιάστατη κλίμακα 10 ερωτήσεων, το οποίο χρησιμοποιεί

έναν και μόνο παράγοντα, σε αντίθεση με προηγούμενά του, που εστίαζαν ξεχωριστά στην αυτοπεποίθηση και στην υποτίμηση του εαυτού (Gray-Little, Williams, & Hancock, 1997: 443 - 451). Στην αρχική του μορφή, το ερωτηματολόγιο του Coopersmith είχε 50 ερωτήσεις, προκειμένου να μετρήσει την αξιολόγηση που κάνουν και διατηρούν για τον εαυτό τους παιδιά ηλικίας 8 έως 15 χρονών. Ο Coopersmith συμπεριέλαβε στις ερωτήσεις του 5 τομείς αυτοεκτίμησης: α) συμμαθητές, β) σχολείο, γ) οικογένεια, δ) γενικές κοινωνικές δραστηριότητες, ε) εαυτός (Crockenberg, & Soby, 1989: 159).

Το ερωτηματολόγιο Coopersmith χρησιμοποιήθηκε έτσι, ώστε οι απαντήσεις να χρησιμοποιούν κλίμακα Likert⁷ τεσσάρων βαθμίδων - προς αποφυγή μεσαίου σημείου, ώστε ο ερωτώμενος/η να μην έχει τη δυνατότητα να τοποθετηθεί ουδέτερα - η οποία κυμαίνεται μεταξύ του «συμφωνώ απόλυτα» και του «διαφωνώ απόλυτα». Περιέχει 21 ερωτήσεις, οι οποίες έχουν, ανά ομάδες, διαφορετική στόχευση. Μέσω παραγοντικής ανάλυσης, προέκυψαν οι εξής επιμέρους εξαρτημένες μεταβλητές: α) προσωπική αυτοεκτίμηση (13 ερωτήσεις), β) εκτίμηση από το οικογενειακό περιβάλλον (5 ερωτήσεις) και γ) εκτίμηση από τους συνομηλίκους (3 ερωτήσεις) (Kokenes, 1978: 149 - 155).

2.5.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Η συμμετοχική παρατήρηση, η οπτικοακουστική καταγραφή, τα φύλλα παρατήρησης, καθώς και ημιδομημένες συνεντεύξεις προς τα παιδιά, αποτέλεσαν ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.

Η ερευνήτρια κατείχε μεταβαλλόμενο ρόλο παρατήρησης (changing observational role) (Creswell, 2016: 215) κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, δηλαδή κάποιες στιγμές παρατηρούσε και κατέγραφε και κάποιες στιγμές είχε ενεργό ρόλο, δίνοντας οδηγίες, εμπυχώνοντας, μπαίνοντας σε ρόλο, παίζοντας μουσική κ.ά.

Όλες οι παρεμβάσεις βιντεοσκοπήθηκαν, με τη γραπτή συναίνεση των γονιών των μαθητών. Στη συνέχεια, μελετήθηκαν οι καταγραφές και κρατήθηκαν σημειώσεις.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με ανοικτές ερωτήσεις σχηματίστηκαν καταγράφοντας αρχικά τα βασικά σημεία στα οποία θέλει να εστιάσει η έρευνα

⁷Πρόκειται για κλίμακες συμφωνίας του ερωτώμενου με κάποια άποψη, οι οποίες είναι καταφατικές και διατυπωμένες ως προτάσεις κι όχι ως ερωτήσεις.

(Μαντζούκας, 2007: 242 – 243). Αυτές δεν μαγνητοφωνήθηκαν, καθώς τα παιδιά δεν ένιωθαν άνετα με αυτό· κρατήθηκαν σημειώσεις από την ερευνήτρια και χρησιμοποιήθηκαν βολιδοσκοπήσεις, προκειμένου να εξασφαλιστούν επιπλέον πληροφορίες⁸. Η επιλογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων έγινε, καθώς αυτές επιτρέπουν στον ερευνητή μεγαλύτερη οικειότητα κι ανοιχτή επικοινωνία με τον συνεντευξιζόμενο (Μάγος, 2013). Η χρήση τους είναι διαδεδομένη στις κοινωνικές επιστήμες ως μέθοδος άντλησης ερευνητικών δεδομένων κι αφορά στη «*συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του ερευνητή με το υποκείμενο*»⁹. Η ανάλυσή τους έγινε με την επαγωγική μέθοδο, καθώς από το «ειδικό» διεξήχθησαν «γενικά» συμπεράσματα.

Επίσης, υπήρξε καταγραφή παρατηρήσεων (συμμετοχική παρατήρηση) από την ερευνήτρια και καταγραφή παρατηρήσεων (συμπλήρωση φύλλων παρατήρησης) από μια «κριτική φίλη»¹⁰, η οποία παρευρισκόταν σε όλες τις παρεμβάσεις. Οι παρατηρήσεις αυτές συγκρίθηκαν στο τέλος, προκειμένου να διασφαλιστεί εγκυρότητα και να διεξαχθούν συμπεράσματα. Η κριτική φίλη χρησιμοποίησε και φύλλο παρατηρήσεων ανάλυσης αλληλεπίδρασης του Flanders (1968) (Flanders Interaction Analysis Classroom - FIAC), προκειμένου να διερευνηθεί η λεκτική συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων (Αθανασίου, 2007: 237).

2.6 Ερευνητικός πληθυσμός

Ερευνητικό πληθυσμό για την παρούσα έρευνα αποτέλεσαν παιδιά της Γ' τάξης του 1ου Γυμνασίου Άργους. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ένα τμήμα της Γ' τάξης ως ομάδα ελέγχου κι ένα άλλο τμήμα ως πειραματική ομάδα. Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους ήταν 44 (ν=44), με 40,9% αγόρια και 59,1% κορίτσια. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 22 παιδιά κι η πειραματική επίσης από 22. Στην ομάδα ελέγχου, τα κορίτσια ήταν 15 και τα αγόρια 7, ενώ στην πειραματική ομάδα, τα κορίτσια ήταν 11 και τα αγόρια επίσης 11.

⁸<http://www.amarkos.gr/material/Week3-4.pdf> Προσπελάστηκε στις 26/01/2019.

⁹http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%95%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%85%CE%BE%CE%B7%20%CE%A3%CE%B5%CE%BB_77-108.pdf. Προσπελάστηκε στις 5/12/2018.

¹⁰ Πρόκειται για την εκπαιδευτικό και θεατροπαιδαγωγό Φωτεινή Τσόμπανου.

Πίνακας 1. Ερευνητικός Πληθυσμός

		Frequency	Percent
Valid	Αγόρι	36	40,9
	Κορίτσι	52	59,1
	Total	88	100,0

Η επιλογή του σχολείου έγινε εξαιτίας του γεγονότος ότι σε αυτό υπήρχε πρόσβαση για την έρευνα. Συνεπώς, έγινε χρήση δείγματος σκοπιμότητας κι ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν.

2.7 Υλοποίηση έρευνας

Για την έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε, χρειάστηκε συνδυασμός μεθοδολογικών εργαλείων ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στις δύο ομάδες – πειραματική και ελέγχου – δύο φορές: μια φορά πριν την έναρξη των παρεμβάσεων (pre-test) και μια μετά το πέρας αυτών (post-test). Οι ερωτήσεις τοποθετήθηκαν με διαφορετική σειρά διάταξης, τόσο στην αρχή, όσο και στο τέλος, κι ήταν κωδικοποιημένες προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες μετρήσεις. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και ανέγραφαν μόνο έναν αριθμό, ο οποίος αντιστοιχούσε στο κάθε παιδί.

Πραγματοποιήθηκαν 16 παρεμβάσεις, διάρκειας 45 λεπτών η καθεμία. Οι παρεμβάσεις έγιναν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής. Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και Μουσικής Αγωγής. Οι τεχνικές επιλέχθηκαν με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, τις σχετικές έρευνες και τη διδαχθείσα ύλη της μουσικής μέχρι την συγκεκριμένη τάξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παρεμβάσεις είχαν σχεδιαστεί από την αρχή, πριν την έναρξη του προγράμματος, κι αναπροσαρμόζονταν σύμφωνα με τις ανάγκες της ομάδας που διέκρινε η ερευνήτρια, συμβουλευόμενη και τις σημειώσεις της «κριτικής φίλης».

Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων και τη συμπλήρωση για δεύτερη φορά του ερωτηματολογίου, ακολούθησαν οι συνεντεύξεις.

Τα φύλλα παρατήρησης της «κριτικής φίλης» συμπληρώθηκαν 2 φορές: Μια μετά το πέρας των 8 πρώτων παρεμβάσεων και μια μετά το πέρας των τελευταίων 8 παρεμβάσεων.

Για τις παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της ΔτΕ και της Μουσικής Αγωγής. Κάθε παρέμβαση ξεκινούσε με ασκήσεις/παιχνίδια ζεστάματος. Στη συνέχεια, παρουσιαζόταν στην ομάδα το προκείμενο, το οποίο περιείχε το δραματικό πλαίσιο του εργαστηρίου (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:57). Στις παρεμβάσεις όπου χρησιμοποιήθηκε εξωτερικό ερέθισμα, χρησιμοποιήθηκαν μουσικά αποσπάσματα, παραμύθια, βίντεο, έτοιμοι διάλογοι κ.ά. Καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, το γενικό δραματικό πλαίσιο είχε να κάνει με τον αφρικανικό λαό, ο οποίος πάθηκε ως σκλάβος από την Αφρική στην Αμερική. Εκεί υπέφερε υποδουλωμένος και μελετήθηκε η κουλτούρα που ανέπτυξε κατά τα χρόνια της δουλειάς, αλλά και η καθημερινότητα – οικογενειακή και κοινωνική. Στη συνέχεια, το βασικό θέμα επεκτάθηκε στην εξέλιξη των επόμενων γενεών, μέχρι που έφτασε στη σημερινή εποχή. Συναντήθηκαν ζητήματα ρατσισμού, κοινωνικού αποκλεισμού, αυτοαποτελεσματικότητας, αυτοαντίληψης κ.ά. που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση.

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες στρατηγικές: α) Για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Ρόλος στον Τοίχο, Δάσκαλος σε Ρόλο, Αυτοσχεδιασμός, Παγωμένη Εικόνα, Ιδεοθύελλα, Πάρε θέση/Άδεια καρέκλα, Θέατρο εικόνων (Augusto Boal, 2013), Ανακριτική Καρέκλα, Διάδρομος Συνείδησης, Ανίχνευση Σκέψης, Γλυπτό, Δραματοποίηση κ.ά. β) Για τη Μουσική Αγωγή: Τραγούδι, Μουσική Δημιουργία, Αυτοσχεδιασμός, Ρυθμική Γραφή, Ιστορία της Μουσικής, Ακρόαση, Κίνηση/Χορός κ.ά.

3. Ανάλυση αποτελεσμάτων

3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

Τα ποσοτικά αποτελέσματα μετρήθηκαν μέσω του στατιστικού πακέτου ανάλυσης SPSS. Σκοπός ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο ισχύει η αρχική μας υπόθεση, ότι η χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και της μουσικής αγωγής συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών Γυμνασίου.

3.1.1 Έλεγχος ομοιογένειας

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε πριν την έναρξη της έρευνας, σε μια τυχαία τάξη της τρίτης γυμνασίου του 1^{ου} Γυμνασίου Άργους, ώστε να πραγματοποιηθεί προέρευνα. Μετρήθηκε η ομοιογένεια της κλίμακας μέτρησης κι οι δείκτες - και για τους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου –βρέθηκαν αρκετά αξιόπιστοι, δηλαδή κυμάνθηκαν πάνω από 0,70.

Με τον συντελεστή Cronbach's alpha μετρήθηκε η ομοιογένεια της κλίμακας μέτρησης, για την πειραματική ομάδα και για την ομάδα ελέγχου, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Πιο συγκεκριμένα, μετρήθηκε η αξιοπιστία για τους τρεις παράγοντες που προαναφέρθηκαν στα ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων. Οι δείκτες δεν βρέθηκαν αρκετά αξιόπιστοι, δηλαδή κυμάνθηκαν σε επίπεδα κάτω από 0,70.

Πίνακας 2. Cronbach's Alpha για την πειραματική ομάδα

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	Cronbach's Alpha	
	Πριν	Μετά
Συνολική Αυτοεκτίμηση	0,429	0,631
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	0,431	0,573
Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον	0,039	0,373
Εκτίμηση από Συνομηλίκους	0,209	0,282

Πίνακας 3. Cronbach's Alpha για την ομάδα ελέγχου

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	Cronbach's Alpha	
	Πριν	Μετά
Συνολική Αυτοεκτίμηση	0,481	-0,803
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	0,472	0,200
Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον	-0,116	-0,116
Εκτίμηση από Συνομηλίκους	-0,216	0,297

3.1.2 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

Για την παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η επαγωγική μέθοδος ανάλυσης.

Έγιναν μετρήσεις περιγραφικής στατιστικής, δηλαδή υπολογίστηκαν μέτρα κεντρικής τάσης:

Επικρατούσα τιμή: Η τιμή που εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα

Διάμεσος: Η τιμή του δεδομένου που βρίσκεται στη μέση

Μέση τιμή: Προκύπτει από το πηλίκο του αθροίσματος των δεδομένων προς το πλήθος των δεδομένων και επηρεάζεται από τις ακραίες τιμές και μέτρα μεταβλητότητας, που δείχνουν πώς διαχέονται οι παρατηρήσεις γύρω από τη μέση τιμή:

Διακύμανση ή διασπορά: Είναι η τιμή της τετραγωνικής απόκλισης από τη μέση τιμή

Τυπική απόκλιση: Συγκρίνει τη μεταβλητότητα των κατανομών

Έγινε έλεγχος κανονικότητας για να προσδιοριστεί αν η κατανομή των μεταβλητών μας είναι συμβατή με την κανονική.

Στη συνέχεια έγιναν παραμετρικά τεστ για τις μεταβλητές που ακολουθούν κανονική κατανομή και μη παραμετρικά τεστ για τις μεταβλητές που ακολουθούν μη κανονική κατανομή, ώστε να συγκριθούν οι μέσοι όροι ή να ελεγχθεί η ομοιογένεια αντίστοιχα, προκειμένου να διεξαχθούν συμπεράσματα.

3.1.2.1 Έλεγχος κανονικότητας

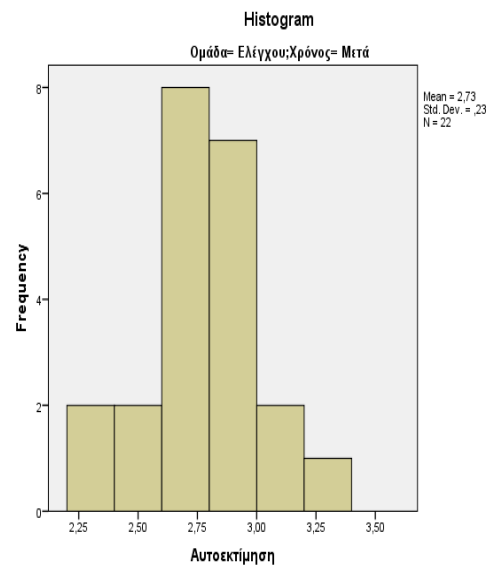
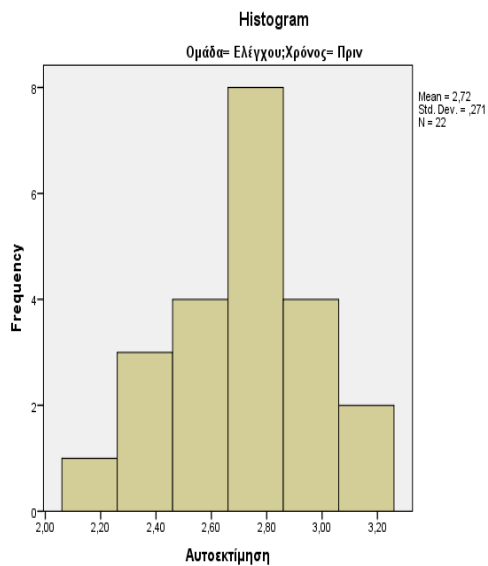
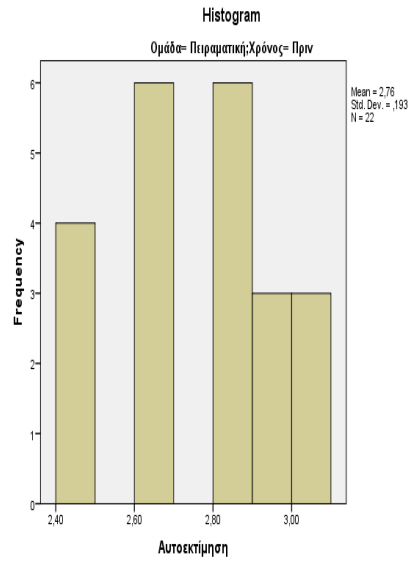
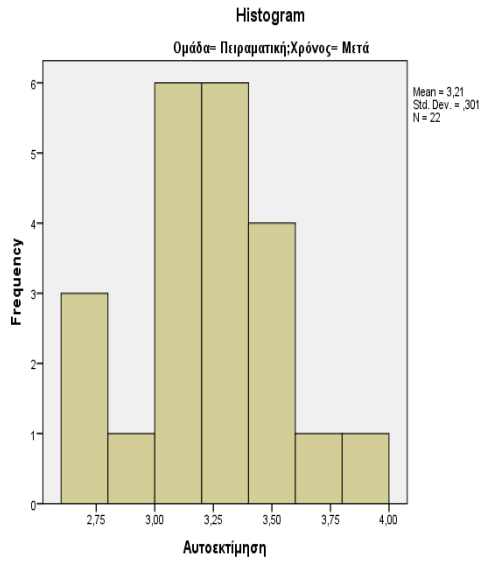
Αρχικά, εκτιμήθηκε η κανονικότητα των μεταβλητών, με τη χρήση του στατιστικού δείκτη Shapiro – Wilk, καθώς ο ερευνητικός πληθυσμός ήταν κάτω από 50 ($N \leq 50$). Το όριο της κανονικότητας ορίστηκε στο 5% (0,05), οπότε και διαπιστώθηκε ότι:

Για την πειραματική ομάδα, υπάρχει κανονική κατανομή για την Αυτοεκτίμηση και για τους τρεις παράγοντες «Προσωπική Αυτοεκτίμηση», «Εκτίμηση από τους Συνομηλίκους» και «Εκτίμηση από το Οικογενειακό Περιβάλλον», συνεπώς μπορούσε να χρησιμοποιηθεί παραμετρικό τεστ για την Αυτοεκτίμηση και για τους τρεις παράγοντες.

Για την ομάδα ελέγχου, υπάρχει κανονική κατανομή των μεταβλητών για την Αυτοεκτίμηση και για τους παράγοντες «Προσωπική Αυτοεκτίμηση» και «Εκτίμηση από το Οικογενειακό Περιβάλλον», ενώ δεν υπάρχει κανονική κατανομή για τον παράγοντα «Εκτίμηση από τους Συνομηλίκους». Συνεπώς, μπορούσε να χρησιμοποιηθεί παραμετρικό τεστ για τη Συνολική Αυτοεκτίμηση και για τους δυο πρώτους παράγοντες, ενώ για τον τρίτο έπρεπε να χρησιμοποιηθεί μη παραμετρικό τεστ.

Πίνακας 4. Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών

Ομάδα			Shapiro-Wilk		
			Statistic	df	Sig.
Πειραματική	Πριν	Αυτοεκτίμηση	0,960	22	0,486
		Προσωπική Αυτοεκτίμηση	0,974	22	0,794
		Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον	0,924	22	0,094
		Εκτίμηση από Συνομηλίκους	0,911	22	0,085
	Μετά	Αυτοεκτίμηση	0,980	22	0,922
		Προσωπική Αυτοεκτίμηση	0,978	22	0,883
		Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον	0,886	22	0,520
		Εκτίμηση από Συνομηλίκους	0,922	22	0,108
Ελέγχου	Πριν	Αυτοεκτίμηση	0,982	22	0,946
		Προσωπική Αυτοεκτίμηση	0,955	22	0,391
		Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον	0,968	22	0,671
		Εκτίμηση από Συνομηλίκους	0,900	22	0,030
	Μετά	Αυτοεκτίμηση	0,975	22	0,828
		Προσωπική Αυτοεκτίμηση	0,967	22	0,646
		Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον	0,949	22	0,305
		Εκτίμηση από Συνομηλίκους	0,942	22	0,218



3.1.2.2 Έλεγχος Μέσου Όρου / Ομοιογένειας

Πειραματική Ομάδα

Για τη διμετάβλητη ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, χρησιμοποιήθηκε έλεγχος για ζευγαρωτά δείγματα (paired samples t-test) για τη συνολική αυτοεκτίμηση και για τους δυο πρώτους παράγοντες – καθώς για αυτές τις μεταβλητές ισχύει η προϋπόθεση της κανονικότητας για τις τιμές των διαφορών πριν και μετά -, προκειμένου να προσδιοριστεί η σημαντικότητα στη διαφορά μεταξύ των μέσων των δυο δειγμάτων (Εμβάλωτης, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006: 67) και το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon (Wilcoxon signed rank), προκειμένου να ελεγχθεί η

ομοιογένεια για τον τρίτο παράγοντα, ο οποίος δεν πληροί την προϋπόθεση της κανονικότητας (Εμβαλώτης, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006: 67).

Για το κριτήριο ελέγχου t-test ισχύει:

$$\text{Κριτήριο Ελέγχου (t)} = \text{Μέσος Όρος Διαφορών} / \text{Τυπική απόκλιση του Μέσου.}$$

Διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : Δεν υπάρχει διαφορά κατά μέσο όρο στην αυτοεκτίμηση των παιδιών μετά τις παρεμβάσεις (μηδενική υπόθεση, μη στατιστικά σημαντικής σχέσης)

H_1 : Η αυτοεκτίμηση των παιδιών αυξήθηκε μετά τις παρεμβάσεις (ερευνητική υπόθεση, στατιστικά σημαντικής σχέσης) (Εμβαλώτης, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006: 21)

Προχωρούμε στον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ των συνεχών μεταβλητών και των κατηγορικών μεταβλητών. Για τις υποθέσεις ισχύει:

$$H_0: \bar{d} = 0$$

$$H_1: \bar{d} \neq 0,$$

όπου \bar{d} ο μέσος όρος των διαφορών των δυο μετρήσεων (πριν και μετά) (Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015: 196).

Στην πειραματική ομάδα διαπιστώθηκε αύξηση των μέσων όρων μετά τις παρεμβάσεις, σε όλες τις μεταβλητές (στήλη μέσου όρου). Αυτό δείχνει, εκ πρώτης, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών μετά τις παρεμβάσεις. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα5.

Πίνακας 5. Paired Samples Statistics για την Πειραματική Ομάδα

		Mean	N	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Pair 1	Αυτοεκτίμηση Πριν	2,7582	22	0,19301	0,04115
	Αυτοεκτίμηση Μετά	3,2073	22	0,30127	0,06423
Pair 2	Προσωπική Αυτοεκτίμηση Πριν	2,8147	22	0,24859	0,05300
	Προσωπική Αυτοεκτίμηση Μετά	3,2622	22	0,32950	0,07025
Pair 3	Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον Πριν	2,6727	22	0,53290	0,11361
	Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον Μετά	3,1364	22	0,51041	0,10882
Pair 4	Εκτίμηση από Συνομηλικούς Πριν	2,6061	22	0,56001	0,11939
	Εκτίμηση με Συνομηλικούς Μετά	3,0606	22	0,56938	0,12139

Mean=Μέσος όρος

Πίνακας 6. *Paired Samples Correlations για την Πειραματική Ομάδα*

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Αυτοεκτίμηση Πριν & Αυτοεκτίμηση Μετά	22	0,553	0,008
Pair 2	Προσωπική Αυτοεκτίμηση Πριν & Προσωπική Αυτοεκτίμηση Μετά	22	0,388	0,075
Pair 3	Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον Πριν & Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον Μετά	22	0,228	0,308
Pair 4	Εκτίμηση από Συνομηλίκους Πριν & Εκτίμηση από Συνομηλίκους Μετά	22	0,460	0,031

Κατ' αντιστοιχία, διατυπώθηκαν οι εξής μηδενικές υποθέσεις:

1. Η εφαρμογή του προγράμματος δε θα επηρεάσει θετικά την αυτοεκτίμηση των παιδιών.
2. Η εφαρμογή του προγράμματος δε θα επηρεάσει θετικά το πώς βλέπουν τα παιδιά τον εαυτό τους.
3. Η εφαρμογή του προγράμματος δε θα επηρεάσει θετικά την άποψη που έχουν τα παιδιά για το αν τα εκτιμούν οι συνομήλικοί τους.
4. Η εφαρμογή του προγράμματος δε θα επηρεάσει θετικά την άποψη που έχουν τα παιδιά για το αν τα εκτιμά το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Προκειμένου να απορριφθούν οι μηδενικές υποθέσεις, πρέπει η πιθανότητα p , δηλαδή το επίπεδο σημαντικότητας (significance level), να είναι μικρότερη από 0,05. Συγκεκριμένα, όσο πιο κοντά στο 0 βρίσκεται η τιμή της, τόσο πιο σίγουρα απορρίπτει ο ερευνητής τις μηδενικές υποθέσεις.

Η τιμή p (p -value) για τον δίπλευρο έλεγχο φαίνεται στον Πίνακα στη στήλη Sig(2 – tailed). Ως όριο ορίστηκε το 5% (0,05). Πιο συγκεκριμένα, για τη συνολική αυτοεκτίμηση προέκυψε Sig(2 – tailed) = 0 < 0,05, για την Προσωπική Αυτοεκτίμηση Sig(2 – tailed) = 0 < 0,05, για την Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον Sig(2 – tailed) = 0,003 < 0,05 και για την Εκτίμηση από Συνομηλίκους Sig(2 – tailed) = 0,002 < 0,05. Συνεπώς υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Στη στήλη Std. ErrorMean φαίνεται η τυπική απόκλιση του μέσου, η οποία μπαίνει στον παρονομαστή του τύπου του ελέγχου t . Πράγματι, για παράδειγμα στη συνολική αυτοεκτίμηση προκύπτει $t = -0,44909 / 0,05380 = -8,347$.

Πίνακας 7. *Paired Samples Test* για την Πειραματική Ομάδα

		PairedDifferences					t	df	Sig.(2-tailed) (p)
		Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Αυτοεκτίμηση Πριν - Αυτοεκτίμηση Μετά	-0,44909	0,25236	0,05380	-0,56098	-0,33720	-8,347	21	0,000
Pair 2	Προσωπική Αυτοεκτίμηση Πριν - Προσωπική Αυτοεκτίμηση Μετά	-0,44755	0,32691	0,06970	-0,59249	-0,30261	-6,421	21	0,000
Pair 3	Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον Πριν - Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον Μετά	-0,46364	0,64847	0,13826	-0,75115	-0,17612	-3,353	21	0,003
Pair 4	Εκτίμηση από Συνομηλίκους Πριν - Εκτίμηση από Συνομηλίκους Μετά	-0,45455	0,58685	0,12512	-0,71474	-0,19435	-3,633	21	0,002

Mean=μέσος όρος

Std. Deviation=τυπική απόκλιση

Std. errorMean=τυπική απόκλιση μέσου

Συνεπώς, απορρίπτεται η αρχική υπόθεση (H_0) ότι δεν ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση των παιδιών και συμπεραίνουμε ότι οι παρεμβάσεις συντέλεσαν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Το ίδιο ισχύει και για τους τρεις παράγοντες.

Ομάδα Ελέγχου

Στην ομάδα ελέγχου διαπιστώθηκε αύξηση των μέσων όρων για τη Συνολική Αυτοεκτίμηση και για τον παράγοντα «Προσωπική Αυτοεκτίμηση» και μείωση για τον παράγοντα «Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον». Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8. Paired Samples Statistics για την Ομάδα Ελέγχου

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Αυτοεκτίμηση Πριν	2,7200	22	0,27101	0,05778
	Αυτοεκτίμηση Μετά	2,7345	22	0,23046	0,04913
Pair 2	Προσωπική Αυτοεκτίμηση Πριν	2,6993	22	0,30944	0,06597
	Προσωπική Αυτοεκτίμηση Μετά	2,7343	22	0,25866	0,05515
Pair 3	Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον Πριν	2,6909	22	0,66398	0,14156
	Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον Μετά	2,6455	22	0,62620	0,13351

Πίνακας 9. Paired Samples Correlations για την Ομάδα Ελέγχου

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Αυτοεκτίμηση Πριν & Αυτοεκτίμηση Μετά	22	0,903	0,000
Pair 2	Προσωπική Αυτοεκτίμηση Πριν & Προσωπική Αυτοεκτίμηση Μετά	22	0,827	0,000
Pair 3	Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον Πριν & Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον Μετά	22	0,878	0,000

Η τιμή p (p-value) για τον δίπλευρο έλεγχο φαίνεται στον Πίνακα στη στήλη Sig(2 – tailed). Ως όριο ορίστηκε το 5% (0,05). Πιο συγκεκριμένα, για τη «Συνολική Αυτοεκτίμηση» προέκυψε Sig(2 – tailed) = 0,568 > 0,05, για την «Προσωπική Αυτοεκτίμηση» Sig(2 – tailed) = 0,357 > 0,05 και για την «Εκτίμηση από

Οικογενειακό Περιβάλλον» Sig(2 – tailed) = 0,513 > 0,05. Συνεπώς δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 10. *Paired Samples Test* για την Ομάδα Ελέγχου

		PairedDifferences					t	df	Sig.(2-tailed) (p)
		Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Αυτοεκτίμηση Πριν - Αυτοεκτίμηση Μετά	-0,01455	0,11746	0,02504	-0,06663	0,03753	-0,581	21	0,568
Pair 2	Προσωπική Αυτοεκτίμηση Πριν - Προσωπική Αυτοεκτίμηση Μετά	-0,03497	0,17400	0,03710	-0,11211	0,04218	-0,943	21	0,357
Pair 3	Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον Πριν - Εκτίμηση από Οικογενειακό Περιβάλλον Μετά	0,04545	0,32031	0,06829	-0,09656	0,18747	0,666	21	0,513

Mean=μέσος όρος

Std. Deviation=τυπική απόκλιση

Std. errorMean=τυπική απόκλιση μέσου

Από το Wilcoxon Test που έγινε για τον παράγοντα «Εκτίμηση από Συνομηλίκους», προέκυψε Asymp. Sig. (2-tailed) = 0.587 > 0,05, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για τον εν λόγω παράγοντα.

Πίνακας 11. *Wilcoxon Test για τον παράγοντα "Εκτίμηση από Συνομηλίκους", για την Ομάδα Ελέγχου*

		N	MeanRank	SumofRanks
Αυτοεκτίμηση με Συνομηλίκους Πριν - Αυτοεκτίμηση με Συνομηλίκους Μετά	NegativeRanks	4 ^a	4,50	18,00
	PositiveRanks	5 ^b	5,40	27,00
	Ties	13 ^c		
	Total	22		

a. Αυτοεκτίμηση με Συνομηλίκους Μετά < Αυτοεκτίμηση με Συνομηλίκους Πριν

b. Αυτοεκτίμηση με Συνομηλίκους Μετά > Αυτοεκτίμηση με Συνομηλίκους Πριν

c. Αυτοεκτίμηση με Συνομηλίκους Μετά = Αυτοεκτίμηση με Συνομηλίκους Πριν

Test Statistics^a

	Αυτοεκτίμηση με Συνομηλίκους Πριν - Αυτοεκτίμηση με Συνομηλίκους Μετά
Z	-,543 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,587

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν, προκειμένου να συγκριθούν οι κωδικοί μεταξύ τους και να ταξινομηθούν σε θεματικές ενότητες. Στη συνέχεια, οι θεματικές ενότητες συγκρίθηκαν με την υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία (Μαντζούκας, 2007: 244).

Η συμμετοχική παρατήρηση, ως βασικό ποιοτικό ερευνητικό μέσο, σε συνδυασμό με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, έδειξε ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της εφαρμογής του προγράμματος και της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, ένιωσαν καλύτερα με τον εαυτό τους και κατά συνέπεια βελτίωσαν κι άλλες δεξιότητες, οι οποίες δεν αποτελούσαν εξαρτημένες μεταβλητές για την παρούσα έρευνα, όπως δεξιότητες αυτοαποτελεσματικότητας, γνωστικές δεξιότητες και θετική στάση απέναντι στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του

γυμνασίου. Ακόμη, παρατηρήθηκε βελτίωση στην εικόνα του «εαυτού» έναντι του οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά κι έναντι των συμμαθητών.

3.2.1 Συμμετοχική παρατήρηση

Η εμπυχώτρια, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων –όταν αυτό ήταν εφικτό - αλλά κυρίως μετά το πέρας αυτών και με τη βοήθεια του οπτικοακουστικού υλικού, κρατούσε σημειώσεις για κάθε παρέμβαση ξεχωριστά, υπό μορφή ημερολογίου (ημερολόγιο ερευνήτριας, εφεξής Η.Π.). Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας αναφέρονται με την κωδικοποίηση που τους έχει προσδώσει η ερευνήτρια, με το κεφαλαίο γράμμα Π και τον αριθμό που τους αντιστοιχεί. Παρακάτω, παρατίθενται οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας για κάθε παρέμβαση:

1^η παρέμβαση

Τα παιδιά κλήθηκαν να φτιάξουν ένα δραματοσυμβόλαιο, με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας και με μικρή καθοδήγηση της εμπυχώτριας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στο δραματοσυμβόλαιο εντάχθηκε η εντολή «χοπ-χοπ», που θα σήμαινε ησυχία και την οποία χρησιμοποιούσε ήδη η εμπυχώτρια στα μαθήματά της κι άρεσε στα παιδιά. Η δραστηριότητα των παλμών έδειξε από την αρχή κάποιες εντάσεις και συμπάθειες/αντιπάθειες μεταξύ των παιδιών, καθώς πολλά άλλαζαν θέση για να μην πιαστούν χέρι-χέρι με κάποια παιδιά. Παρόλα αυτά, επιτεύχθηκε η γνωριμία με το αντικείμενο των εργαστηρίων, τα παιδιά μπήκαν γρήγορα στο κλίμα και τελικά έδειξαν εμπιστοσύνη το ένα στο άλλο.

Στην άσκηση του «status» φάνηκε η εκτίμηση που έχουν κάποια παιδιά για τον εαυτό τους αλλά και για τους άλλους, καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται τη θέση των ανθρώπων στην οικογένεια και στην κοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε ο Κ. (Π17, 28/11/2017, Η.Ε.), ο οποίος διάλεξε να είναι πειρατής και τοποθέτησε τον εαυτό του σχετικά «ψηλά» και τον ενόχλησε που η υπόλοιπη ομάδα τον τοποθέτησε τελικά στην τελευταία θέση και δεν του αναγνωρίστηκε η χιουμοριστική διάθεση που έδειξε επιλέγοντας αυτόν τον ρόλο. Αυτό φάνηκε και στον αναστοχασμό, όπου δεν είχε διάθεση να μιλήσει και να σχολιάσει. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά κατάφεραν να εισαχθούν στο δραματικό πλαίσιο, να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε ένα φαντασιακό περιβάλλον και να διερευνήσουν τις απόψεις τους.

2^η παρέμβαση

Στη δραστηριότητα των ταχυτήτων, τα παιδιά εξοικειώθηκαν με το χώρο, αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους κι ανταπεξήλθαν στις διαφορετικές ταχύτητες σχετικά σύντομα. Στη δεύτερη δραστηριότητα του τραγουδιού, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Χρησιμοποιήθηκε μουσική φόρμα που είχαν διδαχθεί ήδη από τη Β' Γυμνασίου. Το γεγονός ότι κατάφεραν να αποδώσουν καλά ένα τραγούδι, τα έκανε να αισθανθούν ωραία με τον εαυτό τους κι ήταν καταφανής η ικανοποίηση που τους έδωσε η αποτελεσματικότητά τους. Η Γ. (Π3) που ασχολείται με τη μουσική εξωσχολικά, παρατήρησε ότι *«η μουσική των αφρικανών είναι αρκετά διαφορετική από τη δική μας, πιο πολύπλοκη ρυθμικά και πολύ ωραία!»* (09/01/18, Η.Π.). Τα παιδιά κατάφεραν να μπουν στο ρόλο αφρικανών που τραγουδούν τελετουργικά.

3^η παρέμβαση

Στην τρίτη παρέμβαση, τα πράγματα άρχισαν να γίνονται πιο αυτοματοποιημένα, με την έννοια ότι τα παιδιά ένιωθαν πλέον εξοικειωμένα με τη διαδικασία και ζητούσαν ήδη από την αρχή να παίξουν το παιχνίδι ζεστάματος που κάναμε στην προηγούμενη παρέμβαση. Στην 1^η δραστηριότητα, όπου τα παιδιά μπήκαν σε ρόλο, ακούστηκαν φράσεις όπως: *«άφησα πίσω ένα κολιέ για να το κρατήσει το παιδί μου και να με θυμάται»* (Π1), *«φοβάμαι για το τι θα συναντήσω εκεί που πάω»* (Π19), *«θα τα καταφέρω;»* (Π20), *«θα μου λείψει η οικογένειά μου»* (Π5), *«Άραγε θα με θυμάται κανείς όσο θα λείπω;»* (Π3), *«Θα κάνω φίλους εκεί που θα πάω;»* (Π17). Από τις φράσεις κάποιων παιδιών, φάνηκαν στοιχεία από τη σχέση τους με την οικογένειά τους αλλά και με τους συνομηλίκους τους. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας με τις «παγωμένες εικόνες», κάποια παιδιά γελούσαν αλλά επανήλθαν στο δραματικό πλαίσιο από την ίδια την ομάδα, χωρίς να χρειαστεί να παρέμβει η εμπυχωτρία (Η.Π., 16/01/18).

4^η παρέμβαση

Η τέταρτη παρέμβαση είχε να κάνει με μουσική δημιουργία, σε ρόλο. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό. Το υλικό που δημιουργήθηκε, πυροδότησε ζωνή κι ενδιαφέρουσα συζήτηση, ώστε η εμπυχωτρία έκρινε ότι δεν πρέπει να προχωρήσει στην επόμενη δραστηριότητα που είχε σχεδιάσει, παρά να επεκτείνει την ίδια. Τα blues που δημιούργησαν τα παιδιά είχαν κι έντονο καλλιτεχνικό ενδιαφέρον κι ανέδειξαν ικανότητες παιδιών που δε γνώριζαν ότι τις είχαν. Παρατίθενται εδώ οι στίχοι μιας ομάδας (Π17 και Π22):

*«Μαχαίρι κρύβει η γροθιά κι ο καιρός φουρτούνες
Μαχαίρι κρύβει η γροθιά κι ο καιρός φουρτούνες
Ασήμαντος είναι ο άνθρωπος από τις μαύρες κούνιες
Μαχαίρι κρύβει η ψυχή, μίσος το κοίταγμά τους
Μαχαίρι κρύβει η ψυχή, μίσος το κοίταγμά τους
Ψυχρός καιρός και φόβος είναι η θωριά τους» (02/02/18, Η.Π.)*

5^η παρέμβαση

Μια από τις πιο «έντονες» συναισθηματικά δραστηριότητες, ήταν αυτή του «αγαπημένος – βόμβα». Παρατηρήθηκε ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα από τα παιδιά, αλλά πυροδοτήθηκαν κι εξάρσεις συναισθημάτων. Κάποια παιδιά ένιωσαν πολύ άσχημα, καθώς τα στενοχώρησε το γεγονός ότι δεν τα είχε βάλει κάποιος ως «αγαπημένα». Το ίδιο αισθάνθηκαν και κάποια παιδιά που αποτέλεσαν «βόμβα» για πολλούς από τους συμμετέχοντες. Δημιουργήθηκαν πυρήνες «αγαπημένων», που αποτελούνταν από τα πιο εξωστρεφή, κοινωνικά και «δημοφιλή» παιδιά κι αυτό ενέτεινε τη συναισθηματική φόρτιση, γεγονός που δεν περίμενε η εμψυχώτρια. Προκειμένου να αποφορτίσει γρήγορα τα παιδιά αυτά, άλλαξε την οδηγία και ζήτησε να μουν τώρα ως «αγαπημένοι» αυτοί που ήταν «βόμβες» και το αντίστροφο – κάτι το οποίο δεν προβλεπόταν αρχικά από το σχεδιασμό της δραστηριότητας. Πράγματι, το κλίμα ανεστράφη κι ακολούθησε η επόμενη δραστηριότητα σε κλίμα χαράς κι ικανοποίησης. Φυσικά δόθηκε περισσότερος χρόνος στον αναστοχασμό από ό,τι σε άλλες παρεμβάσεις, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά θα φύγουν έχοντας εκφραστεί κι αποφορτιστεί.

6^η παρέμβαση

Κατά τη δραματοποίηση του παραμυθιού, παρατηρήθηκε πολύ καλή συνεργασία στις ομάδες, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Σε μια από τις ομάδες δραματοποίησης, ένα κορίτσι ένιωθε ότι δεν μπορεί να συνεργαστεί με την ομάδα του, ότι η σύνθεση της ομάδας δεν της έδινε χώρο, κυρίως εξαιτίας της παρουσίας ενός κοριτσιού με έντονη προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση κι αρχηγικές τάσεις. Παρόλα αυτά, δεν ήθελε να αλλάξει ομάδα, παρά να της επιτραπεί από την εμψυχώτρια να παραμείνει στην ομάδα της, αλλά αμέτοχη. Η εμψυχώτρια το επέτρεψε και κατάφερε να την εντάξει ομαλά στην ομάδα της, όταν – πηγαίνοντας

από ομάδα σε ομάδα για να παρατηρήσει και να βοηθήσει όπου χρειαζόταν – πήγε σε αυτήν την ομάδα και, ορμώμενη από το γεγονός ότι η ομάδα θα χρησιμοποιούσε μουσική για τη δραματοποίηση, απευθύνθηκε σε αυτό το κορίτσι, ζητώντας τη γνώμη του. Έτσι, όλη η ομάδα στράφηκε προς το κορίτσι, προκειμένου να ακούσει τη γνώμη του, να του κάνει ερωτήσεις κλπ. Η ίδια έδειξε ικανοποιημένη από αυτήν την εξέλιξη.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι σε στιγμές έντονης φασαρίες, η ίδια η ομάδα χρησιμοποιούσε πλέον από μόνη της το χοπ – χοπ για ησυχία.

7^η παρέμβαση

Η έβδομη παρέμβαση ήταν εστιασμένη στο πώς βλέπουν τα παιδιά τον εαυτό τους, αλλά και στο πώς τους βλέπουν οι άλλοι. Όλες οι ομάδες κατάφεραν να δείξουν σεβασμό προς τους συμμαθητές τους και να ανταποκριθούν με ειλικρίνεια στις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι υπήρξαν παιδιά που στις πρώτες παρεμβάσεις έδειχναν να μην έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και να πιστεύουν ότι δεν τους εκτιμούν οι συνομήλικοί τους, ενώ στην έβδομη παρέμβαση χαρακτήρισαν καλύτερα τον εαυτό τους και ταυτόχρονα, χαρακτηρίστηκαν με επίθετα εκτίμησης από τους συμμαθητές τους.

8^η παρέμβαση

Στη δραστηριότητα της «ανθρώπινης αλυσίδας», τα παιδιά διασκέδασαν κι έδειξαν να ικανοποιούνται από την ομαδική προσπάθεια κι από την αποτελεσματικότητά τους. Στη δεύτερη δραστηριότητα, η οποία επικεντρώθηκε στον αναστοχασμό των μέχρι τώρα παρεμβάσεων, ένα κορίτσι (Π3, 27/02/18, Η.Ε.) που σε κάποιες δραστηριότητες στις πρώτες παρεμβάσεις ένιωθε εκτός της ομάδας της και ζητούσε να μη συμμετέχει, παρατήρησε ότι αυτό έχει αλλάξει. Ένα αγόρι (Π8, 27/02/18, Η.Ε.) παρατήρησε ότι ενώ η δραστηριότητα με το σχοινί τον έκανε στην αρχή να νιώσει περίεργα, τελικά το διασκέδασε, χάρη και στη συνεργασία που επέδειξε η ομάδα του. Από πολλά παιδιά αναφέρθηκε το γεγονός ότι υπάρχουν ήδη συμπάθειες κι αντιπάθειες μεταξύ των παιδιών αυτής της τάξης, οι οποίες όμως τελικά δε στάθηκαν εμπόδιο στο να συνεργαστούν κι ότι αντιθέτως, οι δραστηριότητες έχουν αμβλύνει αυτές τις αντιπάθειες κι έχουν βοηθήσει στην αποδοχή μεταξύ των παιδιών.

9^η παρέμβαση

Οι δραστηριότητες της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν εστιασμένες στη διαπολιτισμικότητα και στη διαφορετικότητα. Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στο θέμα. Έδειξαν ενσυναίσθηση, κατανόηση κι εμπάθυση στο πρόβλημα. Η συγκέντρωσή τους ήταν ιδιαίτερος αυξημένη σε σχέση με τις πρώτες παρεμβάσεις. Έκδηλη ήταν η ανάγκη για συμμετοχή κι έκφραση, κάποιων παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

10^η παρέμβαση

Στη 10^η παρέμβαση, τα παιδιά αδημονούσαν να ολοκληρώσουν και να παρουσιάσουν τις δημιουργίες τους, με αποτέλεσμα τη δημιουργία κάποιας έντασης μεταξύ των ομάδων για το ποια θα παρουσίαζε πρώτη, η οποία αντιμετωπίστηκε γρήγορα. Παρατηρήθηκε αλλαγή στην αυτοπεποίθηση των παιδιών σε σχέση με τις πρώτες παρεμβάσεις, καθώς και ανάληψη πρωτοβουλιών από παιδιά που ήταν πιο συνεσταλμένα. Τα ζευγάρια που δημιουργήθηκαν τυχαία, συνεργάστηκαν πολύ καλά – ακόμη κι αυτά που αποτελούνταν από παιδιά που είχαν εκφράσει παλιότερα την αντιπάθειά τους το ένα για το άλλο. Ενδιαφέρον παρουσίασε και η επιλογή των ονομάτων που έκαναν κάποια ζευγάρια για τους ήρωές τους.

Παρατίθενται ενδεικτικά οι διάλογοι που δημιούργησαν τρία από τα ζευγάρια. Στον πρώτο διάλογο, μιλούν για το πρόβλημα ενός τρίτου, τον οποίο εκτιμούν και θεωρούν ότι χρειάζεται ενθάρρυνση για να εκτιμήσει κι εκείνος τον εαυτό του. Στον δεύτερο διάλογο, ένας από τους δυο ήρωες είναι αυτός που έχει το πρόβλημα κι ενθαρρύνεται από τον συνομιλητή του. Στο τρίτο ζευγάρι, οι ίδιοι οι ήρωες είναι αυτοί που δημιουργούν το πρόβλημα:

1^ο ζευγάρι (Π14 και Π21, 20/03/18, Η.Ε.):

Σελτζούχ: Έλα, τι κάνεις; Είσαι καλά;

Μαχμούτ: Όλα εντάξει... Εσύ τι γίνεται στο Μουρεϊχμάτ;

Σελτζούχ: Λοιπόν... Ήθελα να σου πω εδώ και καιρό για το καινούριο παιδί που έχει έρθει στο σχολείο μας 3 μέρες πριν το Πάσχα.

Μαχμούτ: Ρε! Αυτό είναι από την Αφρική που έχει έρθει μετανάστης για ένα καλύτερο μέλλον!

Σελτζούχ: Ναι. Το πιστεύω κι εγώ ότι έχει έρθει για ένα καλύτερο μέλλον, όμως δεν πιστεύω ότι είναι από την Αφρική διότι είναι πολύ όμορφο!

Μαχμούτ: Καλά θα είναι ρε εδώ απλά στη Αφρική θα ήταν καλύτερα με τους φίλους του. Θα ήταν ελεύθερος.

Σελτζούχ: Τέλος πάντων. Ας πάμε να του μιλήσουμε για να δούμε πώς είναι, ώστε να τον ενθαρρύνουμε.

2^ο ζευγάρι (Π17 και Π9, 20/03/18, Η.Ε.):

A: Έλα! Πώς πήγε Εμίρ;

B: Εντάξει (αναστεναγμός). Δεν μπορώ να πω και τέλεια.

A: Λοιπόν; Δεν έδωσαν σημασία να φανταστώ.

B: Αυτό είναι, λέω να κάνω κάτι γι αυτό.

A: Ναι, αν και δεν ξέρω αν χρειάζεται. Είσαι αυτό που είσαι, δεν είναι απαραίτητο να τους αποδείξεις κάτι.

B: Καλά θα είναι, ό,τι και να κάνω, τα πράγματα θα είναι καλά, απλά να πιστεύω στον εαυτό μου. Είναι αργά, πάμε να κοιμηθούμε.

3^ο ζευγάρι (Π13 και Π8, 20/03/18, Η.Ε.):

Βασίλης: Έλα Γιώργο! Πρέπει να της δείξουμε και να την κάνουμε να καταλάβει ότι δεν ανήκει εδώ!!

Γιώργος: Εντάξει. Συμφωνώ ρε Βασίλη, αλλά θέλω να μου πεις τι ακριβώς θα κάνουμε. Όμως δε θέλω να την ενοχλήσουμε πολύ. Μόνο με αυτόν τον όρο.

Βασίλης: Λοιπόν εντάξει, ό,τι πεις. Άκου. Θα πάμε στο σχολείο αύριο εμείς οι δυο και θα της επιτεθούμε για να την πείσουμε, θέλει - δε θέλει, να φύγει.

Γιώργος: Αυτό είναι! Πολύ καλή ιδέα! Άσε που δεν τη συμπαθούσα. Είμαι σίγουρος ότι ούτε εσύ την πάζ, έτσι;

Βασίλης: Ναι. Από ό,τι φαίνεται, κανείς μας. Ας ελπίσουμε να πετύχει το σχέδιο.

Γιώργος: Καλά θα είναι, μην ανησυχείς. Είναι φοβιτσιάρα, δε θα μας καρφώσει σε κανέναν. Και να το κάνει, κανείς δε θα την πιστέψει.

11^η παρέμβαση

Η εντέκατη παρέμβαση ήταν «παρεμβαλλόμενη», με την έννοια ότι δεν ακολουθούσε τη σύμβαση των προηγούμενων και των επόμενων παρεμβάσεων, καθώς ήταν ενταγμένη στα πλαίσια της θεματικής εβδομάδας του σχολείου. Το θέμα «Γυναίκες στο ρεμπέτικο» βρήκε ανταπόκριση από τα παιδιά. Ακούστηκαν πολλές αντικρουόμενες απόψεις και φάνηκε ότι τα έμφυλα ζητήματα απέχουν πολύ από την

επίλυσή τους. Ανάμεσα στα κορίτσια – κυρίως - υπερίσχυσε ο σχολιασμός του γεγονότος ότι η Ρόζα Εσκενάζυ άφησε το παιδί της σε οικοτροφείο για να ακολουθήσει την καριέρα της, αναπαράγοντας στερεότυπα του ρόλου της μάνας. Χαρακτηριστικές φράσεις που ακούστηκαν: *«Μα είναι δυνατόν να αφήσει το παιδί της για να γίνει τραγουδίστρια; Όσο καλή τραγουδίστρια κι αν ήταν»*, *«Αυτό που έκανε ήταν απάνθρωπο»*, *«ο πατέρας το καταλαβαίνω που δεν ανέλαβε το παιδί, αλλά η μάνα; Κανένα μητρικό ένστικτο;»* (27/03/18, Η.Ε.).

Στη δραματοποίηση, οι περισσότερες ομάδες – κυρίως αυτές που στην πλειοψηφία τους αποτελούνταν από αγόρια – επέλεξαν το στιγμιότυπο από τη ζωή της Ρόζας Εσκενάζυ, κατά το οποίο έκρυψε Εβραίους μέσα στο σπίτι της και φυλακίστηκε γι αυτό. Οι υπόλοιπες ομάδες δραματοποίησαν την «εγκατάλειψη» του παιδιού της σε οικοτροφείο, παρουσιάζοντάς την ως ντίβα που ενδιαφερόταν μόνο για τον εαυτό της.

Στον αναστοχασμό, οι μισογυνικές απόψεις αμβλύθηκαν. Αξιοσημείωτο είναι ότι η συζήτηση συνεχίστηκε και στο διάλειμμα, στο προαύλιο του σχολείου, καθώς το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν αμείωτο.

12^η παρέμβαση

Η κατασκευή μουσικού οργάνου υπήρξε μια πολύ διασκεδαστική και δημιουργική διαδικασία για τα παιδιά. Είχαν πολύ καλή συνεργασία μεταξύ τους κι επαινούσαν ο ένας τον άλλο για το αποτέλεσμα. Η επιτυχία της διαδικασίας κατασκευής τα οδήγησε στο να μουν γρήγορα σε ρόλο και να επιθυμούν έντονα να περάσουν στην επόμενη δραστηριότητα, όπου και θα χρησιμοποιούσαν τα όργανα.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, έδειξαν υπομονή και σεβασμό στους συμμαθητές τους και περίμεναν να έρθει η σειρά τους, πράγμα που δεν είχε καταφέρει η ομάδα στις πρώτες παρεμβάσεις. Ο ανταγωνισμός είχε μειωθεί αισθητά και τα παιδιά πραγματικά διασκέδαζαν.

13^η παρέμβαση

Στη δραστηριότητα των «εικόνων», παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στις απόψεις των παιδιών σχετικά με το ρόλο τους μέσα στην οικογένεια, καθώς και σχετικά με το κατά πόσο νιώθουν ότι τους εκτιμούν στην οικογένειά τους. Άλλα παιδιά έθεσαν στη θέση του «αρχηγού» της οικογένειας τον πατέρα, άλλα τη μητέρα

ή και τους δυο γονείς και λιγότερα έδειξαν ότι αισθάνονται ισάξια μέλη της οικογένειας.

Οι δημιουργίες των τραγουδιών έδειξαν ότι τα παιδιά ένιωθαν πλέον ομάδα και δεν υπήρχε συστολή κατά την παρουσίαση των τραγουδιών, παρά το γεγονός ότι επρόκειτο για δημιουργίες στίχων ιδιαίτερος φορτισμένων συναισθηματικά, μέσα από τους οποίους πολλά παιδιά πραγματικά ανοίχτηκαν στην ομάδα.

14^η παρέμβαση

Η ομάδα συνεργάστηκε πολύ καλά και τα παιδιά μπόρεσαν γρήγορα στο δραματικό πλαίσιο, ανέλαβαν ρόλους και συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία. Ακούστηκαν πολλές διαφορετικές απόψεις και προβληματισμοί, κάποιες στιγμές υπήρξε και ένταση μεταξύ των παιδιών λόγω διαφωνιών αλλά η ένταση αυτή εκτονωνόταν γρήγορα. Παρατηρήθηκε ότι ίσως κάποια παιδιά της ομάδας ήταν θύματα bullying, κυρίως από παιδιά άλλων τμημάτων του σχολείου, γεγονός που έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί μέσα από τις δραστηριότητες. Τα παιδιά αυτά ένιωσαν άνετα να εκφραστούν κι η υπόλοιπη ομάδα έδειξε ειλικρινή συμπαράσταση.

15^η παρέμβαση

Σε αυτήν την παρέμβαση, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην εμπιστοσύνη, τόσο στον εαυτό μας και στις ικανότητές μας, όσο και στους άλλους. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες και το διασκέδασαν. Ελάχιστες ήταν οι εξαιρέσεις, όπως αυτή του Α. (Π2, 15/05/18, Η.Ε.) που παραπονέθηκε ότι η Κ. (Π15, 15/05/18, Η.Ε.) είναι πολύ βαριά και δε θα καταφέρει να την κρατήσει αλλά αυτό ξεπεράστηκε όταν η εμψυχώτρια κατάφερε να κρατήσει τον ίδιο, παρόλο που ήταν πιο σωματώδης από εκείνη. Το κλίμα αποφορτίστηκε, τα παιδιά γέλασαν και συνεχίστηκε η δραστηριότητα.

16^η παρέμβαση

Η τελευταία παρέμβαση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε μέσα σε φορτισμένο κλίμα, καθώς είχε προηγηθεί ένα δυσάρεστο συμβάν, αυτό της απώλειας της μητέρας δυο παιδιών του σχολείου, από αυτοχειρία. Παρόλα αυτά, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες. Έδειχναν να έχουν πολύ ανάγκη τη δραστηριότητα των προσωπικών αντικειμένων, καθώς όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά ήταν πολύ συγκεντρωμένα και προσηλωμένα στην κατασκευή των «σκηνικών» τους.

Τα περισσότερα συμπεριέλαβαν την οικογένειά τους στα νοήματα που έδωσαν στις κατασκευές τους, πιθανώς εξαιτίας του δυσάρεστου συμβάντος. Ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι έδειξαν έκπληκτα όταν τους δόθηκε οδηγία να ανακατασκευάσουν τα «σκηνικά» τους με βάση το πώς πιστεύουν ότι τους βλέπουν οι άλλοι. Τους άρεσε αυτή η οδηγία κι αδημονούσαν να την υλοποιήσουν, με εμφανή τον προβληματισμό τους για το πώς τους βλέπουν οι άλλοι.

Στον αναστοχασμό δεν μπορούσε να μην αναφερθεί το ζήτημα του θανάτου της μητέρας των παιδιών, αναφορά που οδήγησε στην εμβάθυνση του θέματος του ρόλου της οικογένειας, της εκτίμησης που θρέφει κάθε μέλος της για τα υπόλοιπα μέλη, με ποιες συνέπειες, για ποιους λόγους κλπ. Ακριβώς εξαιτίας του ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση είχε σκοπό να εστιάσει στον αναστοχασμό, δόθηκε περισσότερος χρόνος σε αυτόν, καθώς επεκτάθηκε η διδακτική ώρα – με πρότερη συνεννόηση με τον μαθηματικό της τάξης, ο οποίος μας παραχώρησε τη διδακτική του ώρα.

Ο αποχαιρετισμός έγινε μέσα σε κλίμα χαράς και συγκίνησης. Στον κύκλο, ακούγοντας τη μουσική, τα παιδιά δε σταμάτησαν να γελούν, χωρίς όμως να χάνουν τη συγκέντρωσή τους. Στο τέλος, όλη η ομάδα χειροκρότησε κι αγκαλιάστηκε αυθόρμητα, δίχως έλλειψη δακρύων.

3.2.2 Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Ενδεικτικά, παρατίθεται η συνέντευξη μιας μαθήτριας από την πειραματική ομάδα (Π19, 5/6/18):

1. Ποιες δραστηριότητες σου άρεσαν περισσότερο και γιατί;

Μου άρεσαν τα παιχνίδια τα πρώτα, ήταν πολύ διασκεδαστικά και μου άρεσε πολύ που ήμασταν σκλάβοι από την Αμερική και ήμασταν πάνω στο καράβι και μετά παίξαμε μουσική και μιλήσαμε στην παγωμένη εικόνα. Εκεί πέρα σκέφτηκα ότι κάπως έτσι θα νιώθουν κι οι πρόσφυγες που έρχονται στην Ελλάδα. Ένιωσα τυχερή που έχω την οικογένειά μου και που με εκτιμά και με αγαπά και με φροντίζει.

Επίσης, μου άρεσε πολύ που βάλουμε δικούς μας στίχους στο αγαπημένο μας τραγούδι. Ένιωσα πολύ άνετα επειδή ήμουν από τις τελευταίες που παρουσίασα κι έβαλα το αγαπημένο μου τραγούδι. Μίλησα περισσότερο για τις φίλες μου και για την παρέα μου και είδα ότι κι εκείνες μίλησαν στο τραγούδι τους για μένα κι ένιωσα ότι με εκτιμάνε.

2. Έχεις περισσότερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό σου;

Ναι, βασικά νιώθω ότι έχω περισσότερους φίλους μέσα από το εργαστήριο και μπόρεσα να μιλήσω για τον εαυτό μου και να μάθω και για τους συμμαθητές μου.

3. Θυμάσαι περισσότερο τις αποτυχίες σου ή τις επιτυχίες σου;

Τις περισσότερες φορές, όταν είμαι στενοχωρημένη, σκέφτομαι τις αποτυχίες μου. Όμως προσπαθώ να μη σκέφτομαι άσχημα πράγματα και να σκέφτομαι ότι έχω κάνει και καλά πράγματα και να μην ακούω τη μάνα μου γιατί ξέρω ότι το λέει για το καλό μου και προσπαθώ να είμαι θετική και να περνάω καλά μαζί με τους φίλους μου. Θέλω να πω ότι μου άρεσε πολύ, σκέφτηκα κάποια πράγματα μετά από αυτό που κάναμε με τα χαρτάκια, γιατί είδα ότι σκέφτονται κι άλλοι πράγματα για τον εαυτό τους που τα σκέφτομαι κι εγώ κι ένιωσα καλύτερα! Θυμάμαι περισσότερο το πώς ένιωσα όταν φτιάξαμε το μουσικό όργανο! Δεν πίστευα ότι θα τα καταφέρουμε.

4. Χαίρεσαι όταν κατακτάς έναν στόχο;

Ε ναι βέβαια χαίρομαι, πάρα πολύ, γιατί προσπαθώ πολύ.

5. Νοιώθεις μοναδική και ιδιαίτερη; Τι πιστεύεις ότι σε κάνει μοναδική και ιδιαίτερη;

Πιστεύω ότι με κάνει μοναδική και ιδιαίτερη το χιούμορ μου.

6. Ποια δραστηριότητα σε βοήθησε να γνωρίσεις καλύτερα τον εαυτό σου;

Πάλι θα πω αυτή με τα χαρτάκια.

7. Αισθάνεσαι ότι είσαι δημοφιλής με τους συμμαθητές/συνομηλικούς σου;

Ναι (με δισταγμό). Στην παρέα μου ναι.

8. Αισθάνεσαι ότι οι γονείς σου λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη σου;

Πιστεύω πως ναι αλλά δεν το εκφράζουν τόσο συχνά.

9. Εκφράζεσαι πιο εύκολα και πώς; Σε βοήθησαν σε αυτό οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί και οι μουσικές εκτελέσεις;

Αισθάνομαι ότι δεν ντρέπομαι να μιλήσω και να δοκιμάσω δραστηριότητες - έτσι μουσικές και θεατρικές - και νιώθω ότι είμαστε μια ομάδα κι αυτό με κάνει να νιώθω άνετα να μιλήσω και για άλλα πράγματα και να πω την άποψή μου μπροστά σε όλους.

10. Ανάφερε τρία χαρακτηριστικά του εαυτού σου που σου αρέσουν πολύ και θέλεις να τα δείχνεις στους άλλους.

Το χιούμορ, η καλοσύνη και ο δυναμισμός μου.

3.2.3 Παρατηρήσεις κριτικού φίλου:

8 πρώτες παρεμβάσεις:

Η ομάδα στην αρχή παρουσίαζε στοιχεία ντροπής και φόβου έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων. Ωστόσο οι πρώτες δραστηριότητες σε κάθε εργαστήριο τους ενθουσίαζαν, συμμετείχαν ενεργά, συνεργάζονταν και διασκέδαζαν. Οι πληροφορίες που τους δόθηκαν, τις επεξεργάστηκαν με διάφορους τρόπους και το πιο σημαντικό είναι ότι πέρασαν από το στάδιο της απλής, ασυνείδητης συμμετοχής, στο στάδιο της προσωπικής εμπλοκής. Ιδιαίτερα στον αναστοχασμό όλο και περισσότερα παιδιά άρχισαν να μιλούν πιο ειλικρινά και να αναφέρουν και προσωπικά τους στοιχεία. Εξίσου σημαντική ήταν η εξέλιξη 3 παιδιών που ήταν πολύ συνεσταλμένα και μάλιστα το ένα εκλάμβανε υποτιμητικά σχόλια με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό του. Τα συγκεκριμένα παιδιά, στην αρχή όντας περιθωριοποιημένα, αισθάνονταν ανήμπορα και ανίκανα να υποστηρίξουν τη θέση τους μέσα στην ομάδα, με την πάροδο όμως των εργαστηρίων τους δόθηκε χώρος και χρόνος να εκφραστούν και να γίνουν ισότιμα μέλη. Παράλληλα, εξαιτίας του συνεργατικού χαρακτήρα των δραστηριοτήτων, ενισχύθηκε η ενσυναίσθηση κι η ομαδικότητα.

8 τελευταίες παρεμβάσεις:

Στο δεύτερο μισό του ερευνητικού προγράμματος, τα παιδιά έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες. Σε κάθε εργαστήριο υπήρχε ενθουσιασμός και μεγάλη ανυπομονησία για το επόμενο. Η συνεργασία των παιδιών βελτιωνόταν, έκαναν νέες ομάδες με διαφορετικά άτομα, στοιχείο που έδειχνε την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και εκτίμησης των μελών. Μάλιστα ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι οι ομάδες πλέον που διαμόρφωναν αποτελούνταν από αγόρια και κορίτσια. Επίσης φάνηκε να ενισχύεται η διαλλακτικότητα καθώς πολλά παιδιά φάνηκαν να κατανοούν, συναισθάνονται και αποδέχονται διαφορετικές αντιδράσεις και συμπεριφορές. Με τη συνεχή παρότρυνση της εμπυχώτριας, εμφανίστηκε η επιβράβευση και η ενθάρρυνση από τα μέλη της ομάδας στα υπόλοιπα μέλη. Μιλούσαν με επιχειρήματα και άκουγαν ενεργητικά τις υπόλοιπες απόψεις. Εν γένει και συμπερασματικά, τα εργαστήρια είχαν μεγάλη επιτυχία και ενίσχυσαν την αυτοεκτίμηση των παιδιών.

3.3 Ευρήματα

Σκοπός της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης είναι να εξεταστεί αν ισχύει η αρχική ερευνητική υπόθεση, αν δηλαδή συνέβαλλε θετικά η εφαρμογή του προγράμματος στην αυτοεκτίμηση των παιδιών.

Διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα. Επίσης, διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στα αρχικά και στα τελικά ερωτηματολόγια της πειραματικής ομάδας, πράγμα που σημαίνει ότι η χρήση τεχνικών δραματικής τέχνης και μουσικής αγωγής επηρέασαν την αυτοεκτίμηση του δείγματος.

Επιπλέον, η συμμετοχική παρατήρηση κι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, καθώς κι οι παρατηρήσεις της «κριτικής φίλης», έδειξαν ότι επηρεάστηκε θετικά η αυτοεκτίμηση των μαθητών από τις παρεμβάσεις.

4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

4.1 Συζήτηση Ευρημάτων

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν δύναται η χρήση συγκερασμού τεχνικών της ΔτΕ και της μουσικής Αγωγής σε εφήβους, να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή τους.

Η ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων που προηγήθηκε, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η χρήση των τεχνικών αυτών συνέβαλλε θετικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Θα τολμούσαμε να πούμε ότι αυτό δείχνει την επιρροή στην αυτοεκτίμηση που θα μπορούσε να έχει κι ο συνδυασμός τεχνικών από άλλα πεδία τεχνών, κάτι το οποίο προτείνεται και για περαιτέρω έρευνα.

Σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι συνολική αυτοεκτίμηση επηρεάστηκε θετικά από τις παρεμβάσεις. Επιμέρους, παρατηρούμε ότι επηρεάστηκαν θετικά η προσωπική αυτοεκτίμηση των μαθητών κι η αντίληψη των μαθητών για την εκτίμηση που χαίρουν από το οικογενειακό περιβάλλον τους αλλά και από τους συνομηλίκους τους.

Αναλυτικά για καθέναν από τους 3 παράγοντες, έχουμε τα εξής συμπεράσματα:

1. Προσωπική αυτοεκτίμηση:

Η στατιστική ανάλυση έδειξε στατιστική σημαντικότητα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Η συμμετοχική παρατήρηση έδειξε ότι τα παιδιά ενίσχυσαν την αυτοεκτίμησή τους, ένιωθαν καλά με τον εαυτό τους κάθε φορά που διαπίστωναν ότι η «επιτυχία» σημαίνει πολλά διαφορετικά πράγματα κι όχι το «να κάνω σωστά τη δραστηριότητα». Αναγνώριζαν τον εαυτό τους μέσα στην ομάδα. Έμαθαν να επιλύουν προβλήματα και να αντιμετωπίζουν διλημματικές καταστάσεις με αυτοπεποίθηση. Ενίσχυσαν τον αυτοέλεγχό τους και ταυτόχρονα, έπρατταν με μεγαλύτερη συνειδησιακή συνοχή, καθώς καλούνταν να συνδυάσουν θεατρική πρακτική (ρόλο, παγωμένη εικόνα κ.ά.) και μουσική εκτέλεση. Ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, ανταποκρινόμενα στις απαιτήσεις των μουσικών αυτοσχεδιασμών κι εκτελέσεων και των θεατρικών δραστηριοτήτων, αξιοποιώντας

τις δυνατότητές τους και τη δημιουργικότητά τους. Ταυτόχρονα, ανακάλυπταν δυνατότητες που δε γνώριζαν ότι είχαν. Τα τελευταία παρατηρήθηκαν πιο έντονα σε παιδιά που ήταν πιο δειλά, συνεσταλμένα κι εσωστρεφή.

Οι συνεντεύξεις (05/06/18) έδειξαν ενίσχυση της προσωπικής αυτοεκτίμησης των παιδιών. Ενδεικτικά αναφέρονται: «Αισθάνομαι ότι μπορώ να κάνω πράγματα που δε φανταζόμουν» (Π3), «Ίσως να έχω ταλέντο τελικά» (Π22), «Δεν πίστευα ότι μπορώ να παίξω ή να γράψω μουσική» (Π6), «Αισθάνομαι σημαντική» (Π19), «Έμαθα να εκφράζομαι χωρίς να ντρέπομαι» (Π17), «Ναι, έχω περισσότερη αυτοπεποίθηση από πριν. Το παιχνίδι με τα επαγγέλματα μου έκανε εντύπωση γιατί κατάλαβα την αξία των ανθρώπων, ανεξάρτητα από το τι πιστεύουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους» (Π1), (ερώτηση: Ανάφερε τρία χαρακτηριστικά του εαυτού σου που σου αρέσουν πολύ και θέλεις να τα δείχνεις στους άλλους) «Έξυπνη, κουλ κι αστεία» (Π12), «Καλόκαρδος, δίκαιος και έξυπνος» (Π1).

2. Εκτίμηση από οικογενειακό περιβάλλον:

Η στατιστική ανάλυση έδειξε στατιστική σημαντικότητα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Η συμμετοχική παρατήρηση έδειξε ότι τα παιδιά βελτίωσαν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν ότι τα εκτιμά το οικογενειακό τους περιβάλλον. Στις συζητήσεις που ακολούθουσαν μετά τις παρεμβάσεις, διαπιστωνόταν ολοένα και μεγαλύτερη βελτίωση στον τρόπο που αντιλαμβάνονταν τα παιδιά τον εαυτό τους μέσα στην οικογένεια. Έδειχναν να κατανοούν ότι γονεϊκές πρακτικές που τις εκλάμβαναν ως απογοήτευση ή «υψηλές προσδοκίες» από μέρους των γονιών, μετουσιώνονταν σε κάτι πιο χρηστικό και περιγράφονταν από τα παιδιά ως «αγάπη» και προσδοκίες των γονιών για ένα καλύτερο μέλλον των παιδιών τους.

Οι συνεντεύξεις έδειξαν βελτίωση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονταν ότι τα εκτιμά το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ενδεικτικά αναφέρονται: «Ναι, αισθάνομαι σημαντικό μέλος της οικογένειας. Οι γονείς μου έχουν απαιτήσεις από μένα φυσικά, αλλά επειδή ξέρουν ότι μπορώ να πετύχω» (Π18).

3. Εκτίμηση από συνομηλίκους:

Η στατιστική ανάλυση έδειξε στατιστική σημαντικότητα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Η συμμετοχική παρατήρηση έδειξε σημαντική βελτίωση την αντίληψη των μαθητών για το πώς τους βλέπουν οι συνομηλικοί τους. Παρατηρήθηκε ομαλή «ένταξη» των πιο περιθωριοποιημένων παιδιών σε ομάδες, ενώ στις πρώτες

παρεμβάσεις υπήρξαν περιπτώσεις που παιδιά ζητούσαν να μη συμμετέχουν κι απλώς να παρατηρούν, εξαιτίας του γεγονότος ότι τύχαιναν σε ομάδες, μέλη των οποίων δεν τα συμπαθούσαν κι ως πιο δυναμικά (τα μέλη), παραγκώνιζαν αυτά τα παιδιά. Διαπιστώθηκε ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών κι αύξηση της κοινωνικότητας των πιο εσωστρεφών κι υποτονικών παιδιών.

Οι συνεντεύξεις έδειξαν βελτίωση της αντίληψης των μαθητών για το πώς τους βλέπουν οι συνομήλικοί τους. Ενδεικτικά αναφέρονται: «Εννοείται ότι υπάρχουν αντιπάθειες. Π.χ. κι εγώ δε συμπαθώ την Ε. όμως μπορώ και συνεργάζομαι μαζί της. Άλλα παιδιά δεν μπορούν να το κάνουν αυτό. Είναι λογικό», «Στην αρχή δεν μπορούσα καθόλου να παίζω θεατρικό με τον Ρ. όμως τελικά περάσαμε πολύ ωραία κι ίσως τον συμπάθησα κιόλας. Νομίζω κι εκείνος» (Π13), «Κυρία δεν ξέρω πώς να το πω αλλά πρώτη φορά νομίζω η τάξη με εκτιμάει και καταλαβαίνει ότι υπάρχω κι εγώ» (Π3), «Όταν ήμουν αρχηγός της ομάδας μου, με άκουγαν όλοι κι έκαναν αυτό που τους έλεγα. Ένωθα πολύ ωραία» (Π17).

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας υπήρξε το γεγονός ότι η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είχε χαμηλή εγκυρότητα για τις ομάδες που πήραν μέρος στην έρευνα.

Μια από τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι ο περιορισμός στο χρόνο. Η διδακτική ώρα διαρκούσε 45 λεπτά, χωρίς δυνατότητα για επέκταση, καθώς οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Κατά συνέπεια, δεν υπήρχε δυνατότητα και για επέκταση κάποιας δραστηριότητας, αν αυτό το είχε ανάγκη η ομάδα.

Η πειραματική ομάδα δεν είχε όλα της τα μέλη σε όλες τις παρεμβάσεις, λόγω απουσίας μαθητών εξαιτίας ασθένειας ή άλλο.

Κώλυμα δημιουργούσε και το γεγονός ότι κάποιες μέρες, κατά τις οποίες ήταν προγραμματισμένες οι παρεμβάσεις, το σχολείο διοργάνωνε εκδρομές, συνελεύσεις διδασκόντων ή άλλες προβλεπόμενες δραστηριότητες, με συνέπεια να μην μπορούν να πραγματοποιηθούν οι παρεμβάσεις (παρεμβαλλόμενη μεταβλητή). Το πρόβλημα αυτό αντιμετωπίστηκε, χρησιμοποιώντας ώρες από άλλους διδάσκοντες, κατόπιν άδειάς τους, προκειμένου να υλοποιείται οπωσδήποτε μια παρέμβαση ανά βδομάδα.

Σημαντική δυσάρεστη εξέλιξη, η οποία κρίνεται ότι επηρέασε την έρευνα, υπήρξε το γεγονός της απώλειας γονέα δυο παιδιών (διδύμων) της ομάδας ελέγχου, από αυτοχειρία, γεγονός που επηρέασε όλη τη σχολική κοινότητα και κατά συνέπεια, επηρέασε τόσο την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, όσο και την ερευνήτρια.

4.3 Συζήτηση

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι ο συγκερασμός τεχνικών της δραματικής τέχνης και της μουσικής αγωγής και η χρήση τους σε παιδιά γυμνασίου επηρεάζουν θετικά την αυτοεκτίμηση των παιδιών αυτής της βαθμίδας. Επίσης, επηρεάστηκαν θετικά κι άλλοι παράγοντες, όπως η κοινωνικότητα των παιδιών και το «δέσιμο» της τάξης ως ομάδα.

Επιπλέον, ενισχύθηκε η αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών, καθώς ενισχύθηκε η πεποίθησή τους ότι μπορούν να καταφέρουν τους στόχους τους. Βελτιώθηκε σημαντικά η συνεργασία μεταξύ των παιδιών κι αναπτύχθηκε ομαδικό πνεύμα. Σημαντική εξέλιξη αποτελεί το γεγονός ότι μέσα από το πρόγραμμα, τα παιδιά έμαθαν να εκφράζονται με ελευθερία, σεβόμενα την ομάδα, ανέπτυξαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Καλλιέργησαν την αισθητική τους, εμπάθυναν σε «δύσκολα» ζητήματα αισθανόμενα την ασφάλεια να το κάνουν, διεύρυναν τις εμπειρίες τους και βίωσαν τη χαρά της δημιουργίας.

Εξαιτίας της επιλογής δείγματος σκοπιμότητας, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν. Απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση για να διεξαχθούν ασφαλή γενικά συμπεράσματα.

Επίλογος

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να εξετάσει την επιρροή που μπορεί να έχει ένα πρόγραμμα με χρήση τεχνικών ΔτΕ και Μουσικής Αγωγής στην αυτοεκτίμηση των εφήβων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα ενίσχυσε την αυτοεκτίμηση των εφήβων, δηλαδή την αντίληψη που έχουν οι έφηβοι για τον εαυτό τους αλλά και για τις ικανότητες, τα επιτεύγματα, ακόμα και την εμφάνισή τους. Επιπλέον, επηρεάστηκε θετικά το πώς βλέπουν οι έφηβοι τον εαυτό τους μέσα από τα μάτια της οικογένειάς τους αλλά και μέσα από τα μάτια των συνομηλίκων τους.

Απώτερος στόχος μου ήταν να καταφέρω να προσθέσω ένα «λιθαράκι» στο οικοδόμημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για μια καλύτερη κοινωνία, δρώντας πάντα προς το συμφέρον των παιδιών. Άλλωστε, τα παιδιά είναι το μέλλον κι αν κάποιος ονειρεύεται ένα καλύτερο αύριο για την κοινωνία και την ανθρωπότητα, πρέπει να στρέψει το βλέμμα στα παιδιά. Θέλουμε ανθρώπους ευτυχισμένους κι εκτίμησή μου είναι ότι αυτό περνά και μέσα από την αυτοεκτίμηση που διατηρεί κανείς, καθώς κι από το πώς βλέπει τη θέση του στην κοινωνία και σε όλες τις δομές της – οικογένεια, σχολείο, εργασία κ.λπ.

Η διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ένα ταξίδι γνώσης, δημιουργικότητας, συνεργασίας με σπουδαίους ανθρώπους και χαράς για μένα, αφήνοντάς μου «γεύση αισιοδοξίας» για το μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Abril, R. C., & Gault, M. B. (2016). *Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints*. Oxford: Oxford University Press.
- Adami, M. F., & Kiger, A. (2005). The use of triangulation for completeness purposes. *Nurse Researcher*, 12 (4), 19-29.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση - 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Worth Publishers.
- Baumeister, R. F., Campbell, J., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 1-44.
- Beane. A. & Lipka, R. P. (1980). Self Concept and Self-Esteem: A Construct Differentiation. *Child Study Journal*, 10, 1-6.
- Berns, R. M. (2015). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. Stamford: Cengage Learning.
- Blatner, A. (1995). Drama in Education as Mental Hygiene: A Child Psychiatrist's Perspective. *YouthTheatreJournal*, 9 (1), 92-96.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για Ηθοποιούς και μη Ηθοποιούς*(Μετ. ΜαρίαΠαπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Bolton, G. (1980). Drama in Education and TIE: A Comparison. Στο T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: Essays and Casebooks on Theatre in Education*(pp. 69 - 77). Manchester: Manchester University Press.
- Bolton, G. (1985). Changes in Thinking about Drama in Education. *Theory Into Practice*, 24 (3), 151-157.
- Bolton, G. M. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Boyarsky, L. T. (2011). *Using Music and Movement to Develop Character and Illustrate Conflict Resolution*. In K. J. Dowdy & S. Kaplan (Eds.), *Teaching*

- Drama in the Classroom* (pp. 63 – 68). Rotterdam: Springer Science & Business Media.
- Brook, P. (1996). *The Empty Space: A Book About the Theatre: Deadly, Holy, Rough, Immediate*. New York: Simon and Schuster.
- Brown, J. D. (2013). Motivational Conflict and the Self, the double-Bind of low Self-Esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard* (pp. 117-130). New York: Springer Science & Business Media.
- Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2006). The Three Faces of Self-Esteem. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and Answers: A Sourcebook of Current Perspectives* (pp. 4 – 9). New York: Psychology Press.
- Buchanan, M. (2017). *Classroom Lesson Plans*. Ανάκτηση από www.childdrama.commainframe.html (23/01/18).
- Burkholder, J. P. (2006). *A History of Western Music*. New York: W. W. Norton.
- Choi, A., Lee, M. S., & Lee, J. (2010). Group Music Intervention Reduces Aggression and Improves Self-Esteem in Children with Highly Aggressive Behavior: A Pilot Controlled Trial. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 7, 213–217.
- Clendenon-Wallen, J. (1991) The Use of Music Therapy to Influence the Self-Confidence and Self-esteem of Adolescents who are Sexually Abused, *Music Therapy Perspectives*, 9, 73–81.
- Conard, F., & Asher, W. (2000). Self-concept and Self-Esteem Through Drama: A Meta-Analysis. *Youth Theatre Journal*, 14 (1),78-84.
- Cooke, C., Evans, K., & Philpott, C. (2016). *Learning to Teach Music in the Secondary School: A Companion to School Experience* (3rd Edition). New York: Routledge.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.
- Cooper, C. (2013). The Imagination in Action, TIE and its Relationship to Drama in Education Today. In A. Jackson & C. Vine (Eds.), *Learning through Theatre: The Changing Face of Theatre in Education - 3rd Edition* (pp.49 – 53). New York: Routledge.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.

- Coopersmith, S. (1975). Self-Concept, Race and Education. In G. Verma and C. Bagley (Eds), *Race and Education Across Cultures* (pp. 145 - 189). London: Heinemann, 1975.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem. *Psychology of Music*, 32 (2), 139-152.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Επιμ. Τ. Χαράλαμπος, Μεταφρ. Κ. Νάνσυ). Αθήνα: Ίων.
- Crockenberg, S. B., & Soby, B. A. (1989). Self-Esteem and Teenage Pregnancy. In A. Mecca, N. J. Smelser, & J. Vasconcellos (Ed.), *The Social Importance of Self-Esteem* (pp. 125-164). California: University of California Press.
- Culp, M. A. (2015). Improving Self-Esteem in General Music. *General Music Today*, 29 (3), 19-24.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Denzin N.K., & Lincoln Y.S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In Denzin N.K., Lincoln Y.S. (Eds), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Devroop, K. (2012). The Social-Emotional Impact of Instrumental Music Performance on Economically Disadvantaged South African Students. *Music Education Research*, 14, 407–416.
- Dickstein, E. (1977). Self and Self-Esteem: Theoretical Foundations and their Implications for Research. *Human Development*, 20, 129-140.
- Dixon, T. L., Yuanyuan Zhang, & Conrad, K. (2009). Self-Esteem, Misogyny and Afrocentricity: An Examination of the Relationship between Rap Music Consumption and African American Perceptions. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(3), 345–360.
- Doyle, C. (1993). *Raising Curtains on Education: Drama as a Site for Critical Pedagogy*. London: Greenwood Publishing Group.
- Dunlap, L. L. (2004). *What All Children Need: Theory and Application*. Oxford: University Press of America.

- Entin, P. (1990), *Integrating a Kodaly Music Curriculum into a Developmental Early Childhood Program*. Dissertation (M. Ed.), Virginia Commonwealth University.
- Erdal, E., & Vular, R. A. (2015). *Teaching History through Drama: the Armenian Deportation*. In H. Cooper & J. Nichol (Eds.), *Identity, Trauma, Sensitive and Controversial Issues in the Teaching of History*, (pp. 394 – 421). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Evans, M. (2009). *Movement Training for the Modern Actor*. London: Routledge.
- Έγγελος. (2002). *Η Αισθητική της Μουσικής* (Μεταφρ. Τ. Μάρκος). Αθήνα: Εστία.
- Εμβαλώτης, Α., Κατσής, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ευαγγέλου, Ε. (2014). Η Χρήση της Μεθοδολογικής Τριγωνοποίησης στην Έρευνα της Ποιότητας Ζωής. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 9 (2), 113-120.
- Flanders, N. A. (1968). Abstracted from “Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers”. *Classroom Interaction Newsletter*, 3(2), 1-5.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς* (Μεταφρ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Γκόβας, Ν. (2001). *Για Ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο: Ασκήσεις, Παιχνίδια, Τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gray - Little, B., Williams, V.S.L., & Hancock, T. D. (1997). An Item Response Theory Analysis of the Rosenberg Self - Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 443 - 451.
- Hajloo, N. (2014). Relationships Between Self-Efficacy, Self-Esteem and Procrastination in Undergraduate Psychology Students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(3), 42-49.
- Harter, S. (2013). Findings in Support of Cooley's Formulation. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard* (pp. 99-110). New York: Springer Science & Business Media.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. New York: Pearson Education.
- Heathcote, D., Johnson, L., & O'Neill, C. (1991). *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Hefferon, C. (2000). *Process Drama: Its Effect on Self-Esteem and Inclusion of Primary Fifth Class Boys and Girls*. Dissertation (M. Ed), St. Patrick's College.

- Hegel, G. W. F. (1991). *The Encyclopaedia Logic* (trans. T. F. Geraets, W. A. Suchting and H. S. Harris). Indianapolis, IN: Hackett.
- Henderson, S. M. (1983). Effects of a Music Therapy Program Upon Awareness of Mood in Music, Group Cohesion, and Self-Esteem Among Hospitalized Adolescent Patients. *Journal of Music Therapy*, 20 (1), 14 - 20.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Mikail, S. (2017). *Perfectionism: A Relational Approach to Conceptualization, Assessment, and Treatment*. New York: Guilford Publications.
- Hoge, D. R., Smit. E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh grade students. *Journal of Educational Research*, 82 (1), 117-127.
- Hornbrook, D. (1991). *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*. London: Psychology Press.
- Hornbrook, D. (2002). *Education and Dramatic Art*. London: Routledge.
- Hudgens, C. K. (1987). *A Study of the Kodaly Approach to Music Teaching and an Investigation of four Approaches to the Teaching of Selected Skills in First Grade Music Classes*. Doctoral dissertation, University of North Texas.
- Jackson, T. (1980). *Learning Through Theatre: Essays and Casebooks on Theatre in Education*. Manchester: Manchester University Press.
- James, W. (1892). *Psychology: The Briefer Course*. New York: Henry Holt.
- Jones, B., & Truitt, K. (2012). "Good, Hard Work": The Arts, Lifelong Commitments, Pleasures, and Pains. In H. Kohl, & T. Oppenheim (Eds.), *The Muses Go to School: Inspiring Stories About the Importance of Arts in Education*. New York: The New Press.
- Kardash, C. A., & Wright, L. (1987). Does Creative Drama Benefit Elementary School Students: A Meta-Analysis. *Youth Theatre Journal*, 1, 11-18.
- Kivland, M. (1986). The Use of Music to Increase Self-esteem in Conduct Disordered Adolescents, *Journal of Music Therapy*, 15(1), 136-44.
- Koh, A., & Holmberg E. (2008). *Flights of Fancy I: A Journey through Poetry, Prose and Drama*. Singapore: Panpac Education Pte Ltd.
- Kokenes, B. (1978). A Factor Analytic Study of the Coopersmith Self-Esteem Inventory. *Adolescence*, 13(49), 149-155.
- Konrath, S. (2012). Self-Esteem, Culturally Defined. In *Cultural Sociology of Mental Illness: An A-to-Z Guide*. Sage Reference. Ανάκτηση από

https://www.google.gr/search?rlz=1C1CHBD_elGR751GR752&ei=Bez-WoPXMYrGgAatxra4Bw&q=what+is+sage+reference&oq=whatsage+reference&gs_l=psy-ab.3.0.0i7i30k1j0i8i7i30k113.79119.79796.0.82344.4.4.0.0.0.0.210.389.0j1j1.2.0....0...1.1.64.psy-ab..2.2.386...35i39k1j0i13k1.0.omADVRuaLXQ, 18/05/2018.

- Kontogianni, A. L., Lenakakis A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and Lifelong Learning Based on Educational Drama. *Scenario*, 2, 24-44.
- Krueger, J. I., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2008). Is the Allure of Self-Esteem a Mirage after all? *American Psychologist*, 63 (1), 64-65.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωστή, Α. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Landy, J. R. (1994). *Drama Therapy: Concepts, Theories and Practices*. Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Mark, L. M., & Madura, P. (2013). *Contemporary Music Education*. Boston: Cengage Learning.
- Matthews, C. (1995). Beyond Self-Esteem. In G. McEachron-Hirsh (Ed.), *Student Self-Esteem: Integrating the Self* (pp. 37-56). Pennsylvania: R&L Education.
- McCleaf Nespeca, S., & Reeve, J. V. (2003). *Picture Books Plus: 100 Extension Activities in Art, Drama, Music, Math, and Science*. Chicago: American Library Association.
- McEachron-Hirsh, G. (1995). *Student Self-Esteem: Integrating the Self*. Pennsylvania: R&L Education.
- McEachron-Hirsh, G., & Ward, J. T. (1995). Adolescent Self-Esteem in the Family and School Environments. In G. McEachron-Hirsh (Eds.), *Student Self-Esteem: Integrating the Self* (pp. 197 – 280). Lancaster: R & L Education.
- McGrain, M. (1986). *Music Notation: Theory and Technique for Music Notation*. Boston: Hal Leonard Corporation.
- Mead, G. H. (1999). *Play, School, and Society*. Michigan: P. Lang.

Ενίσχυση της Αυτοεκτίμησης των Μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΜΔΕ), Πανεπιστήμιο Πατρών.

Nettl, B. (1969). *Η Μουσική στους Πρωτόγονους Πολιτισμούς*. (Μεταφρ. Κ. Γριμάλδης). Αθήνα: Κάλβος.

O'Neill, S., & Lambert, A. (1982). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. Oxford: Nelson Thornes.

Özbek, G. (2014). Drama in Education: Key Conceptual Features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 65, 46 - 61.

Prasad, R. (1992). *Generation Gap, a Sociological Study of Inter - Generational Conflicts*. New Delhi: Mittal Publications.

Παπάνης, Ε. (2011). *Αυτοεκτίμηση – Θεωρία κι Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σιδέρης.

Reasoner, R.W. (1994). *Building Self-esteem in the Elementary Schools*. California: Consulting Psychologists Press.

Rhodewalt, F., & Tragakis, M. W. (2003). Self-Esteem and Self-Regulation: Toward Optimal Studies of Self-Esteem. *Psychological Inquiry*, 14 (1), 66-70.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.

Rosenberg, M. (2015). *Society and the Adolescent Self-Image*. New Jersey: Princeton University Press.

Rosenberg, M., & McCullough, B. C. (1981). Mattering: Inferred Significance and Mental Health among Adolescents. *Research in Community and Mental Health*, 2, 163 – 182.

Rosenberg, M., & Pearlin, L. I. (1978). Social Class and Self Esteem among Children and Adults. *American Journal of Sociology*, 84 (1), 53-77.

Rubin, D. (1995). *Teaching Elementary Language Arts: An Integrated Approach*. Boston: Allyn & Bacon.

Ροντάρι, Τ. (2001). *Γραμματική της Φαντασίας. Εισαγωγή στην Τέχνη να Επινόεις Ιστορίες*. (Μεταφρ. Γ. Κασαπίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Scott, G. C., Murray, G., Mertens, C., & Richard, E. (1996). Student Self - Esteem and the School System: Perceptions and Implications. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 286 - 293.

- Sharma, M., & Jagdev, T. (2012). Use of music therapy for enhancing self-esteem among academically stressed adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(1), 53-64.
- Shin, J. (2011). An Investigation of Participation in Weekly Music Workshops and Its Relationship to Academic Self-Concept and Self-Esteem of Middle School Students in Low-Income Communities. *Contributions to Music Education*, 38(2), 29-42.
- Shotwell, R. (1984). *Rhythm and Movement Activities: For Early Childhood*. New York: Alfred Music.
- Siks, G. B. (1964). *Children's Literature for Dramatization: an Anthology*. New York: Harper & Row.
- Siks, G. B. (1967). Introduction. In G. B. Siks, & H. B. Dunnington (Eds.), *Children's Theatre and Creative Dramatics* (pp.3-7). Seattle: University of Washington Press.
- Smith, R. A. (2006). *Culture and the Arts in Education: Critical Essays on Shaping Human Experience*. New York: Teachers College Press.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2014). Self-Esteem and Identities. *Sociological Perspectives*, 57 (4), 409-433.
- Swann, Jr., W., Chang-Schneider, C., & Larsen McClarty, K. (2007). Do People's Self-Views Matter? Self-Concept and Self-Esteem in Everyday Life. *American Psychologist*, 62(2), 84-94.
- Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική - Κοινωνία - Εκπαίδευση* (Μεταφρ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Thanissaro, N. (2016). How Sustainable is Pupil Self-Esteem as an Educational Objective for Religious Minorities? *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7 (2), 118-131.
- Trusty, J. and Oliva, G. (1994). The Effect of Arts and Music Education on Students' Self-concept, *Update: Applications of Research in Music Education*, 13(1): 23–8.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Walker, R. (2007). *Music Education: Cultural Values, Social Change and Innovation*. Illinois: Charles C Thomas Publisher.

- Walton, C. W. (1990). *Βασικές Μουσικές Φόρμες* (Μεταφρ. Ν. Τσαφταρίδης). Αθήνα: Edition Orpheus.
- Watts, D. (2010). Subjective Thinking: Kierkegaard on Hegel's Socrates. *Hegel Bulletin*, 31, 23-44.
- Way, B. (1998). *Development through Drama*. New York: Humanity Books.
- Wells, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self Esteem: Its Conceptualization & Measure*. University of Minnesota: SAGE Publications.
- Wright, P. (2006). Drama Education and Development of Self: Myth or Reality? *Social Psychology of Education*, 9 (1), 43-65.
- Χαλκιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Κάλλιπος.
- Ziegler, S. M. (2005). *Theory – Directed Nursing Practice*. New York: Springer Publishing Company.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ:

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής*. (2018). Ανάκτηση Δεκέμβριος 27, 2017, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis.pdf
- Λήνα Τσακίρη, Εισαγωγή στη Μεθοδολογία Έρευνας, Σημειώσεις, σ. 4. Ανάκτηση Ιανουάριος 31, 2019, από <http://dpms.csd.auth.gr/stuff/eis-meth-er.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. (n.d.). Ανάκτηση από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82%20-%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%20%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%E>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής*. (2011, Μάιος). Ανάκτηση Ιανουάριος 28, 2018, από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82%20-%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%20%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%E>.

%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%C2%B4/%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%E

Παράρτημα

Κλίμακα Coopersmith

Ερωτηματολόγιο

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και βάλε ένα X στο κουτάκι που περιγράφει την άποψή σου. Εάν δυσκολευτείς κάπου, σημείωσε την πρώτη σκέψη που θα σου έρθει στο μυαλό.

Φύλο:

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1. Συχνά εύχομαι να ήμουν κάποιος/αάλλος/η.				
2. Υπάρχουν πολλά πράγματα για τον εαυτό μου, που θα άλλαζα αν μπορούσα.				
3. Έχω χαμηλή γνώμη για τον εαυτό μου.				
4. Συχνά νοιώθω αναστατωμένος/η στο σχολείο.				
5. Αναστατώνομαι εύκολα στο σπίτι.				
6. Όλα τα πράγματα είναι ανακατωμένα (μπερδεμένα) στη ζωή μου.				
7. Συχνά αποθαρρύνομαι στο σχολείο.				
8. Είναι αρκετά δύσκολο (σκληρό) να είμαι ο εαυτός μου.				
9. Δεν είμαι τόσο όμορφος/η, όσο οι περισσότεροι άνθρωποι.				
10. Μου παίρνει πολύ καιρό να				

συνηθίζω οτιδήποτε καινούργιο.				
11. Ενδίδω πολύ εύκολα.				
12. Βρίσκω πολύ δύσκολο να μιλώ μπροστά στην τάξη.				
13. Μπορώ να πάρω μια απόφαση χωρίς μεγάλες δυσκολίες.				
14. Τα πράγματα συνήθως δεν με ενοχλούν.				
15. Δεν μπορώ να είμαι εμπιστεύσιμος/η (αξιόπιστος/η).				
16. Οι γονείς μου έχουν πάρα πολλές προσδοκίες από εμένα.				
17. Συνήθως αισθάνομαι σαν να με πιέζουν οι γονείς μου.				
18. Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν.				
19. Οι γονείς μου συνήθως λαβαίνουν υπόψη τα συναισθήματά μου.				
20. Υπάρχουν πολλές φορές που θα ήθελα να φύγω από το σπίτι.				
21. Είμαι δημοφιλής με τα παιδιά της ηλικίας μου.				
22. Σαν παρέα είμαι πολύ διασκεδαστικός/ή.				
23. Αν έχω κάτι να πω, συνήθως το λέω.				
24. Τα παιδιά ακολουθούν συνήθως τις ιδέες μου.				
25. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι περισσότερο συμπαθείς παρά εγώ.				

Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης

Ημερομηνία:

Όνομα:

Τάξη:

Τμήμα:

Οδηγίες προς τον μαθητή: «Αφού ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα των εργαστηρίων, απάντησε ελεύθερα στις παρακάτω ερωτήσεις»

1. Ποιες δραστηριότητες σου άρεσαν περισσότερο και γιατί;
2. Έχεις περισσότερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό σου;
3. Θυμάσαι περισσότερο τις αποτυχίες σου ή τις επιτυχίες σου;
4. Χαίρεσαι όταν κατακτάς έναν στόχο;
5. Νοιώθεις μοναδικός/ή και ιδιαίτερος/η; Τι πιστεύεις ότι σε κάνει μοναδικό/ή και ιδιαίτερο/η;
6. Ποια δραστηριότητα σε βοήθησε να γνωρίσεις καλύτερα τον εαυτό σου;
7. Αισθάνεσαι ότι είσαι δημοφιλής με τους συμμαθητές/συνομηλίκους σου;
8. Αισθάνεσαι ότι οι γονείς σου λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη σου;
9. Εκφράζεσαι πιο εύκολα και πώς; Σε βοήθησαν σε αυτό οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί και οι μουσικές εκτελέσεις;
10. Ανάφερε τρία χαρακτηριστικά του εαυτού σου που σου αρέσουν πολύ και θέλεις να τα δείχνεις στους άλλους.

**Φύλλο παρατηρήσεων ανάλυσης αλληλεπίδρασης του Flanders
(Flanders Interaction Analysis Classroom - FIAC).**

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	ΜΟΝΑΔΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΟΥΜΕΝΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΣΥΝΟΛΟ
<p>1. Αποδοχή συναισθημάτων των μαθητών Αποδέχεται και αποσαφηνίζει ένα συναίσθημα ή μια στάση του μαθητή / των μαθητών με ήπιο τρόπο. (Τα συναισθήματα μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά και να αναφέρονται σε προηγούμενα ή σε μελλοντικά περιστατικά.)</p>		
<p>2. Επιβράβευση ή ενθάρρυνση Επαινεί ή ενθαρρύνει τη συμπεριφορά και τις ενέργειες των μαθητών. Κάνει αστεία που εκτονώνουν την ένταση, όχι όμως σε βάρος άλλων. (Ο έπαινος εκφράζεται με φράσεις όπως: "Καλά", "Ωραία", "Σωστά" "Μπράβο" κτλ., η ενθάρρυνση με κίνηση του κεφαλιού, εκφράσεις όπως: "Μμ", "Συνέχισε", "Παρακάτω" "Ναι, ναι" κτλ.)</p>		
<p>3. Αποδοχή και αξιοποίηση ιδεών των μαθητών Αποδέχεται τις ιδέες των μαθητών, τις αποσαφηνίζει ή τις αναπτύσσει με τους παρακάτω τρόπους:</p>		
<p>α) Επαναλαμβάνει την ιδέα του μαθητή.</p>		
<p>β) Επαναλαμβάνει την ιδέα του μαθητή τροποποιώντας την με δικές του λέξεις.</p>		
<p>γ) Επαναλαμβάνει την ιδέα του μαθητή με βάση την ιδέα άλλου μαθητή.</p>		
<p>δ) Συνοψίζει όσα λέχθηκαν από ένα μαθητή ή ομάδα μαθητών.</p>		
<p>4.Ερωτήσεις Θέτει ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο ή τη διαδικασία και μπορεί να είναι:</p>		
<p>α) σύντομες και κλειστές ερωτήσεις</p>		
<p>β) ανοιχτές ερωτήσεις</p>		

<p>5.Οδηγίες Δίνει οδηγίες και εντολές, στις οποίες αναμένει ότι θα ανταποκριθούν οι μαθητές.</p>		
<p>6.Κριτική Εκφράζει κρίσεις που επιδιώκουν τη μετατροπή της συμπεριφοράς του μαθητή από μη αποδεκτή σε αποδεκτή. Αναφέρει την αιτία / τις αιτίες της συγκεκριμένης συμπεριφοράς του μαθητή.</p>		

Περιγραφή παρεμβάσεων

1^η παρέμβαση

Ζέσταμα: Γνωριμία, δραματοσυμβόλαιο.

Η ομάδα κάθισε σε κύκλο και τοποθετήθηκε ένα χαρτόνι και μαρκαδόροι στο κέντρο. Δια βοής επιλέχθηκε μια μαθήτρια για να καταγράψει το δραματοσυμβόλαιο στο χαρτόνι. Με παρότρυνση της εμψυχώτριας και με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας, επιλέχθηκαν οι κανόνες που θα ακολουθούσε όλη η ομάδα κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.



Στη συνέχεια, με πρώτη την εμψυχώτρια, ο καθένας επαναλάμβανε το όνομα όσων είχαν ήδη πάρει το λόγο για να συστηθούν, κι έπειτα έλεγε το δικό του και μια πληροφορία σχετικά με το όνομά του.

1^η δραστηριότητα: «Παλμοί»

Στόχος: Γνωριμία κι εξοικείωση με το αντικείμενο των παρεμβάσεων, αμοιβαία εμπιστοσύνη, συνεργασία κι αυτοεκτίμηση.

Περιγραφή: Η ομάδα σηκώθηκε και σε κύκλο έπιασαν όλοι τα χέρια των διπλανών τους. Η εμψυχώτρια, κάνοντας μια εισαγωγή για το ποιος είναι ο πρώτος

ήχος που ακούει ο άνθρωπος και καταλήγοντας ότι αυτός είναι οι παλμοί της καρδιάς της μητέρας, έστειλε «παλμούς» σφίγγοντας το χέρι είτε του δεξιού είτε του αριστερού παιδιού, με σκοπό οι παλμοί να μεταδοθούν από τον έναν στον άλλο και να επιστρέψουν στην εμψυχώτρια.



2^η δραστηριότητα: «Status»

Στόχος: Τοποθέτηση του εαυτού σε σχέση με το φανταστικό περιβάλλον του χωριού αλλά και σε σχέση με τον πραγματικό χώρο, διερεύνηση απόψεων για το τι πιστεύει καθένας για το ρόλο του αλλά και για το ρόλο των άλλων στην κοινωνία, εισαγωγή στο δραματικό πλαίσιο.

Περιγραφή: Οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν για τον εαυτό τους μια ιδιότητα και να τοποθετηθούν πάνω σε μια νοητή γραμμή, με βάση την εξής οδηγία: Είμαστε σε ένα χωριό της Αφρικής και ο καθένας μας έχει μια θέση στην κοινότητα. Περπατώντας ελεύθερα στο χώρο κι ακούγοντας τη μουσική, ο καθένας σκέφτεται ποιος είναι ο ρόλος του σε αυτήν την κοινότητα (επάγγελμα ή άλλο) κι ανάλογα με το πόσο σημαντική θεωρεί την ιδιότητά του μέσα στην κοινότητα, παίρνει σιγά – σιγά

θέση σε μια νοητή γραμμή στο χώρο, όπου στη μια άκρη ήταν το πλέον σημαντικό και στην άλλη άκρη το πλέον ασήμαντο. Κατόπιν, φανέρωσαν ένας – ένας την ιδιότητά του κι η υπόλοιπη ομάδα συζητούσε κι αποφάσιζε αν ήταν σωστή η θέση που είχε επιλεγεί πάνω στην νοητή γραμμή ή αν έπρεπε να αλλάξει θέση. Μετά τις αλλαγές, αυτός που είχε τοποθετηθεί στην άκρη του πλέον σημαντικού, έγινε κι ο αρχηγός της φυλής.

Αναστοχασμός:

Σε κύκλο έγινε συζήτηση για το πώς ένιωσαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των ασκήσεων και κυρίως αν ένιωσαν άνετα, αν συμφωνούσαν με τις αλλαγές θέσεων στην άσκηση του status κι αν οι αλλαγές αυτές τους έκαναν να νιώσουν άσχημα ή άλλο.

2^η παρέμβαση

Ζέσταμα

1^η δραστηριότητα: Ταχύτητες

Στόχος: Εξοικείωση με το χώρο, αλληλεπίδραση με την ομάδα και συγκέντρωση.

Περιγραφή: Η ομάδα περπατά ελεύθερα στο χώρο και καθένας, δίνοντας ένα μπαλάκι σε κάποιον άλλο, λέει το όνομά του. Ολοκληρώνουμε όταν έχουν ακουστεί όλα τα ονόματα. Στη συνέχεια, δοκιμάζουμε διαφορετικές ταχύτητες βαδίσματος, με κλίμακα από το 0 ως το 5 – με 0 την ακινησία και 5 το γρήγορο βάδισμα/τρέξιμο.

2^η δραστηριότητα: Τραγούδι στη μορφή ερώτησης - απάντησης

Στόχος: Δεξιότητες μουσικής δημιουργίας, ένταξη στην ατμόσφαιρα του σεναρίου, εισαγωγή του προβλήματος, προσωπική αυτοεκτίμηση.

Περιγραφή: Πρόβλημα: Αναβροχιά. Σε κύκλο μαθαίνουμε το τραγούδι «Yeye baleo», το οποίο είναι τραγούδι τελετουργικό, επίκλησης στη θεότητα της γονιμότητας. Οι στίχοι παρατίθενται εδώ: «Onjou baleo, Yeye baleo, Onjou baleo, allayue akate baleo»¹¹. Έπειτα, με κορυφαίο τον αρχηγό της φυλής που είχε βγει από την προηγούμενη παρέμβαση, το τραγουδάμε στη μορφή ερώτησης – απάντησης, με χρήση κρουστών οργάνων τάξης. Στη συνέχεια, ένας - ένας, σύμφωνα με την ιδιότητα

¹¹ Από το βιβλίο Μουσικής της Β' Γυμνασίου (2013).

που είχε διαλέξει την προηγούμενη φορά, λέει μια φράση παρακαλώντας τη θεά για βροχή, χρησιμοποιώντας και κινήσεις του σώματος.

Αναστοχασμός: Σε κύκλο συζητάμε αν νιώσαμε χρήσιμοι κατά τη διάρκεια της επίκλησης για βροχή κι αν ανταποκριθήκαμε στις απαιτήσεις της απόδοσης του τραγουδιού (μελωδικά και ρυθμικά).

Σε κύκλο, με μουσική, ένας-ένας χαιρετάμε όλους με τον δικό μας τρόπο.

3^η παρέμβαση

Ζέσταμα: (ζιπ ζαπ μπόινγκ)

1^η δραστηριότητα: Ανίχνευση σκέψης

Στόχος: Χτίσιμο του χαρακτήρα-ρόλου, εμβάθυνση σε συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση, αποκάλυψη σκέψεων, ενσυναίσθηση, εκτίμηση από οικογενειακό περιβάλλον.

Περιγραφή: Οδηγία: έγινε επιδρομή στο χωριό μας από τους ευρωπαίους και μας πήραν με τη βία, προκειμένου να μας πουλήσουν ως σκλάβους στην Αμερική. Μας έβαλαν σε ένα πλοίο για να μας μεταφέρουν στην νέα ήπειρο. Περπατάμε πάνω στο καράβι και – με μουσική υπόκρουση - ο καθένας συγκεντρώνεται, σκεπτόμενος τι αφήνει πίσω και τι τον περιμένει εκεί που πάει. Με το σήμα της εμψυχώτριας, μένουν ακίνητοι κι όποιον αγγίζει η εμψυχώτρια, λέει μια φράση για το τι αφήνει πίσω. Έπειτα επαναλαμβάνεται η διαδικασία, λέγοντας αυτή τη φορά μια φράση για το τι τον/την περιμένει.

2^η δραστηριότητα: Παγωμένες εικόνες, εκτίμηση από συνομηλίκους.

Στόχος: Εκμείευση σκέψεων και στάσεων, μουσικός αυτοσχεδιασμός, εκφραστικότητα, εκτίμηση από συνομηλίκους.

Περιγραφή: Χωριζόμαστε σε 4 ομάδες. Κάθε ομάδα ετοιμάζει μια παγωμένη εικόνα, αφού έχει συζητήσει τις σκέψεις που έκανε πάνω στο καράβι. Οι υπόλοιποι δίνουν λόγο σε κάποιο μέλος της παγωμένης εικόνας, αγγίζοντας το εκάστοτε άτομο στο οποίο θέλουν να δώσουν φωνή. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα «ντύνει» μουσικά την εικόνα κάποιας άλλης ομάδας, αυτοσχεδιάζοντας με τα όργανα της τάξης.

Αναστοχασμός: Σε κύκλο συζητάμε πώς νιώσαμε, αν συμφωνούσαμε με αυτά που προτάθηκαν στις ομάδες κ.λπ.

Σε κύκλο τραγουδάμε το τραγούδι «Yeye baleo» που μάθαμε στην προηγούμενη παρέμβαση.

4^η παρέμβαση

Ζέσταμα: Πιστολέρο

1^η δραστηριότητα: Δημιουργία αυτοσχέδιων blues

Στόχος: Εγώ κι ο εαυτός μου. Μουσικός αυτοσχεδιασμός.

Περιγραφή: Διατηρώντας τους ρόλους από την τελευταία δραστηριότητα, καλούμαστε να φτιάξουμε αυτοσχέδια δωδεκάμετρα μπλουζ, τη δομή των οποίων έχουν ήδη διδαχθεί τα παιδιά. Χωριζόμαστε σε 4 ομάδες, οι οποίες συζητούν σε ρόλο τα προβλήματα που έχει ο καθένας με τη νέα αυτή πραγματικότητα της σκλαβιάς σε έναν ξένο τόπο. Σκεφτόμαστε την κατάσταση που βιώνουμε καθημερινά και αποτυπώνουμε τα συναισθήματα αυτά σε στίχους. Η εμψυχώτρια παίζει ένα δωδεκάμετρο μπλουζ στο πιάνο και με βάση αυτό, τα παιδιά ετοιμάζουν τα μπλουζ τους. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα παρουσιάζει το τραγούδι της.

5^η παρέμβαση

Ζέσταμα: Η μάγισσα και τα κλειδιά

1^η δραστηριότητα: Αγαπημένος - Βόμβα

Στόχος: Εγώ κι οι Συνομήλικοι, Εγώ κι η Οικογένεια, Ενσυναίσθηση, Κιναισθητική, Συντονισμός, Περιφερειακή Όραση.

Περιγραφή: Κινούμαστε ελεύθερα στο χώρο. Καθώς περπατάμε, επιλέγουμε κρυφά κάποιον άλλο ο οποίος θα είναι ο «αγαπημένος» μας, ο προστατευόμενός μας. Αυτός που θα επιλέξουμε δεν πρέπει να το καταλάβει. Στη συνέχεια, επιλέγω κάποιον άλλο, ο οποίος θα είναι η «βόμβα», ο δουλέμπορος. Σκοπός μου είναι να βρίσκομαι συνεχώς ανάμεσα στον προστατευόμενο και στον δουλέμπορο, χωρίς να το καταλάβει κάποιος από τους δυο. Η εμψυχώτρια δίνει ένα με δυο λεπτά για να επιλέξουν τα παιδιά προστατευόμενο. Υπενθυμίζει ότι δεν πρέπει να το καταλάβει ο προστατευόμενος. Στη συνέχεια, δίνει οδηγία να διαλέξουν τον δουλέμπορο και να προσπαθούν πλέον να είναι συνεχώς ανάμεσα στους δυο. Κάποια στιγμή, η εμψυχώτρια καλεί την ομάδα να ακινητοποιηθεί και παρατηρεί ο καθένας τη θέση του. Δίνεται άλλο ένα λεπτό για να «διορθώσουν» τις θέσεις τους και κινητοποιούνται ξανά. Ξεκινά η παρατήρηση των θέσεων. Κάθε παιδί λέει ποιον είχε προστατευόμενο και ποιον δουλέμπορο και κρίνει η ομάδα αν βρίσκεται το παιδί στη θέση που πρέπει, δηλαδή ανάμεσα στους δυο.

Στη συνέχεια, η ομάδα χωρίζεται σε 4 υποομάδες: 1. Όσοι ήταν βόμβες για κάποιον, 2. Όσοι είχαν προστατευόμενο κάποιον από τις βόμβες, 3. Όσοι είχαν

προστατευόμενο κάποιον από τη 2^η υποομάδα, 4. Όσοι από τις βόμβες είχαν προστατευόμενο κάποιον από την 3^η υποομάδα.

2^η δραστηριότητα: Ρυθμικό περπάτημα

Στόχος: Δεξιότητες ρυθμού και κίνησης, ενεργοποίηση των αισθήσεων.

Περιγραφή: Χρησιμοποιώντας διαφορετικές ρυθμικές αξίες, οι ομάδες που δημιουργήθηκαν αλλάζουν θέσεις. Η εμψυχώτρια αναθέτει ολόκληρα στην 1^η ομάδα, μισά στη δεύτερη ομάδα, τέταρτα στην 3^η ομάδα και όγδοα στην 4^η ομάδα. Η ίδια δίνει ρυθμό με ένα κρουστό όργανο. Έπειτα, δίνει σήμα για να αλλάξουν θέση οι ομάδες, με τον βηματισμό που έχει αναλάβει η καθεμιά (π.χ. αλλάζουν θέση η 1^η με την 4^η ομάδα).

Αναστοχασμός: Η ομάδα καταθέτει το πώς αισθάνθηκε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

6^η παρέμβαση

Ζέσταμα: Φρουτοσαλάτα

1^η δραστηριότητα: Δραματοποίηση παραμυθιού

Στόχος: Εγώ κι ο εαυτός μου, εγώ κι οι συνομήλικοι, ανάπτυξη φαντασίας, απελευθέρωση, συνεργασία, εμβάθυνση στο νόημα, χαρά δημιουργίας, ενεργοποίηση σώματος.

Περιγραφή: Η ομάδα χωρίστηκε με βάση το φρούτο που ήταν ο καθένας στη «φρουτοσαλάτα», σε 3 ομάδες. Ένα παιδί κλήθηκε να διαβάσει ένα αφρικάνικο παραμύθι, με τίτλο «Η αράχνη κι όλη η σοφία του κόσμου»¹². Το κείμενο του παραμυθιού παρατίθεται εδώ:

«Η ΑΡΑΧΝΗ ΚΑΙ ΟΛΗ Η ΣΟΦΙΑ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ

Πριν από πολλά - πολλά χρόνια, ο Κβάκου Ανάνσε, η αρσενική αράχνη, εξοργιζόταν που υπήρχαν τόσο πολλοί σοφοί ανάμεσα στους ανθρώπους. Γι' αυτό και κάποια μέρα πήρε την απόφαση να μαζέψει εκείνος όλη τη σοφία του κόσμου και να την κρατήσει μόνο για τον ίδιο και τους απογόνους του. Φεύγοντας από το σπίτι του πήρε μαζί μια πήλινη στάμνα για να τη γεμίσει με σοφία. Για χρόνια γύριζε τη χώρα ολόκληρη κι έθετε σε ζώα και σε ανθρώπους τα πιο δύσκολα ερωτήματα. Μόλις άκουγε μια απάντηση που του φαινόταν αρκετά έξυπνη, σήκωνε γρήγορα το καπάκι της πήλινης

¹² Από το βιβλίο «Παραμύθια της Αφρικής» (συλλογικό έργο). Μετάφραση Τέος Ρόμβος. Ανάκτηση από https://www.schooltime.gr/wp-content/uploads/2013/07/paramithia-tis-afrikis-teos-romvos-schooltime.gr_.pdf. Προσπελάστηκε στις 12/09/17.

στάμνας και την ψιθύριζε μέσα, μπροστά στους έκπληκτους συνομιλητές του. Έφτασε κάποτε η μέρα που ο Κβάκου Ανένσε πίστεψε ότι είχε μαζέψει όλη τη σοφία του κόσμου στη στάμνα του. Έτσι, πήρε το δρόμο της επιστροφής. «Τώρα πια, Κβάκου Ανένσε είναι σοφότερος κι από τους θεούς!», τραγούδαγε στο μακρύ ταξίδι της επιστροφής· ώσπου μια μέρα, αντίκρισε μακριά στον ορίζοντα τις στρογγυλές καλύβες του χωριού του. Η σκέψη ότι στο χωριό θα μπορούσαν να του κλέψουνε το πολύτιμο φορτίο του, τον έκανε να σταματήσει. Γι' αυτό αποφάσισε να κρύψει τη στάμνα κάπου στο δάσος. Μετά από την υποδοχή του από τους συγχωριανούς του και τις πρώτες χαρές του ξαναταμώματος, θα οδηγούσε την οικογένειά του εδώ για να τους μνήσει στη σοφία του κόσμου. «Πού να κρύψω τη στάμνα...», μονολόγησε ενώ έψαχνε γύρω να βρει το ιδανικό μέρος για κρυψώνα. Το σκέφτηκε από δω, το σκέφτηκε από κει και τελικά αποφάσισε ν' ανέβει στην κορυφή του δέντρου Καζαούρα και να κρεμάσει από το τελευταίο κλαδί όλη τη σοφία του κόσμου. Έφτιαξε βρόχους από χορτάρια, έδεσε τη στάμνα, την πέρασε από το λαιμό του και την κρέμασε μπροστά του και μετά προσπάθησε ν' ανέβει στο χοντρό κορμό του δέντρου. Όμως, η στάμνα που κρεμόταν στην κοιλιά του τον εμπόδιζε να πιαστεί καλά από το δέντρο. Έτσι λοιπόν, ο Κβάκου Ανένσε πάλευε τρεις ολόκληρες μέρες και τρεις ολόκληρες νύχτες, προσπαθώντας ν' αναρριχηθεί στην πανύψηλη κορυφή του γέρικου δέντρου Καζαούρα, για να κρεμάσει απ' το πιο ψηλό κλαδί όλη τη σοφία του κόσμου. Κάθε φορά, όμως, γλιστρούσε κι έσκαγε κάτω και η πλάτη του είχε γεμίσει γδαρσίματα και πληγές. Παρ' όλους όμως τους πόνους και την πείνα του, γιατί είχε μέρες να βάλει κάτι στο στόμα του, συνέχιζε με μανία τις προσπάθειές του και δεν του περνούσε από το μυαλό ότι γύρω στο Δάσος υπήρχαν άπειρες κρυψώνες για να παραχώσει την πήλινη στάμνα του. Κι ενώ, για χιλιοστή φορά, έσκαγε κάτω και αβοήθητος κούναγε τα ποδάρια του στον αέρα, πέρασε από κει ο Λαγός και στάθηκε κι έκανε χάζι τις απελπισμένες προσπάθειες του Κβάκου Ανένσε. Κάποια στιγμή, κατάφερε να σταθεί πάλι στα πόδια του και προσπάθησε για μια ακόμη φορά να πετύχει το στόχο του. Ο Λαγός ήταν καλόκαρδος κι αποφάσισε να βοηθήσει τον ταλαίπωρο φίλο του: «Καλή σου εσπέρα Κβάκου Ανένσε», του αποκρίθηκε. Μόλις ο Κβάκου άκουσε απρόσμενα τη φωνή του Λαγού, ταραχτηκε τόσο που έπεσε γι' άλλη μια φορά στο χώμα και σφίγγοντας πάνω του την πήλινη στάμνα, απόμεινε ξαπλωμένος ανάσκελα να κοιτάζει τον ζάστερο ουρανό. Ο Λαγός πήδησε σβέλτα κοντά του και βοήθησε το φουκαρά Κβάκου να σηκωθεί και πάλι στα πόδια του. «Μα τι έχεις μέσα στη στάμνα;» τον ρώτησε. «Δεν μπορώ να σου πω», αποκρίθηκε ο Κβάκου Ανένσε. «Γιατί, αν σου πω, θα πεθάνουμε κι οι δυο μας επιτόπου». «Να μου

λείπει, δεν θέλω να το μάθω τέτοιο μυστικό. Σε παρακολουθώ εδώ και τόσην ώρα, πώς ταλαιπωρείσαι χωρίς λόγο! Θέλεις ν' ανεβάσεις στο δέντρο τη στάμνα, ενώ την έχεις δεμένη στην κοιλιά σου. Δεν θα ήταν πιο απλό να τη δέσεις στην πλάτη σου;» «Τι είπες;», ξεφώνισε ο Κβάκου Ανένσε. «Κι εγώ πίστευα ότι είχα μαζέψει όλη τη σοφία του κόσμου στην πήλινη στάμνα μου και τώρα μόλις διαπιστώνω ότι υπάρχουνε εξυπνότεροι από μένα!». Και με τα λόγια αυτά, έλυσε το βαρύ φορτίο από την κοιλιά του και το πέταξε με τέτοια δύναμη πάνω στο γέρικο κορμό του Καζαούρα, που η πήλινη στάμνα διαλύθηκε σε χίλια κομμάτια. «Ας πάει στο διάολο η σοφία του κόσμου και το καλό της», βλαστήμησε ο Κβάκου Ανένσε και πήρε το δρόμο για το σπίτι του ποδοπατώντας άγαρμπα το ψηλό χορτάρι.

Γκάνα, Ακάν»

Το παραμύθι διαβάστηκε, με το παιδί που το αφηγήθηκε να είναι σε ρόλο. Το σενάριο – σε συνέχεια των προηγούμενων παρεμβάσεων – είχε να κάνει με μια ομάδα αφρικανών οι οποίοι είναι σκλάβοι στην Αμερική κι έχουν μαζευτεί ένα βράδυ να αφηγηθούν ιστορίες από την πατρίδα τους. Το παραμύθι μιλούσε για έναν νέο που είχε υπερβολικά μεγάλη αυτοπεποίθηση και νόμιζε ότι κατείχε όλη τη σοφία του κόσμου, με μοιραία, για τον ίδιο τελικά, τη διαπίστωση ότι αυτό δεν ισχύει. Στη συνέχεια, οι ομάδες κλήθηκαν να δραματοποιήσουν το παραμύθι, με την οδηγία να χρησιμοποιήσουν όποια «φόρμα» θέλουν (π.χ. γουέστερν, όπερα κ.λπ.). Επίσης, μοιράστηκαν στις ομάδες κρουστά μουσικά όργανα, προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν στις δραματοποιήσεις τους. Η εμπυχωτρία περνούσε τακτικά από τις ομάδες για να επιβλέπει την πρόοδο, να λύνει τυχόν απορίες και να βοηθά όταν κάποια ομάδα «κολλούσε».



Στο τέλος, οι τρεις ομάδες παρουσίασαν τις δραματοποιήσεις τους. Η πρώτη ομάδα χρησιμοποίησε αφήγηση, κίνηση και ήχους, δηλαδή μετέτρεψε το παραμύθι σε ηχοϊστορία. Η δεύτερη ομάδα έφτιαξε δική της αφήγηση με βάση το παραμύθι, η οποία περιείχε πραγματικά ιστορικά πρόσωπα αλλά και φανταστικά, δημιουργώντας επίσης μια ηχοϊστορία. Η τρίτη ομάδα χρησιμοποίησε διαλόγους αλλά και κίνηση με υπαινιγμούς.



Αναστοχασμός

7^η παρέμβαση

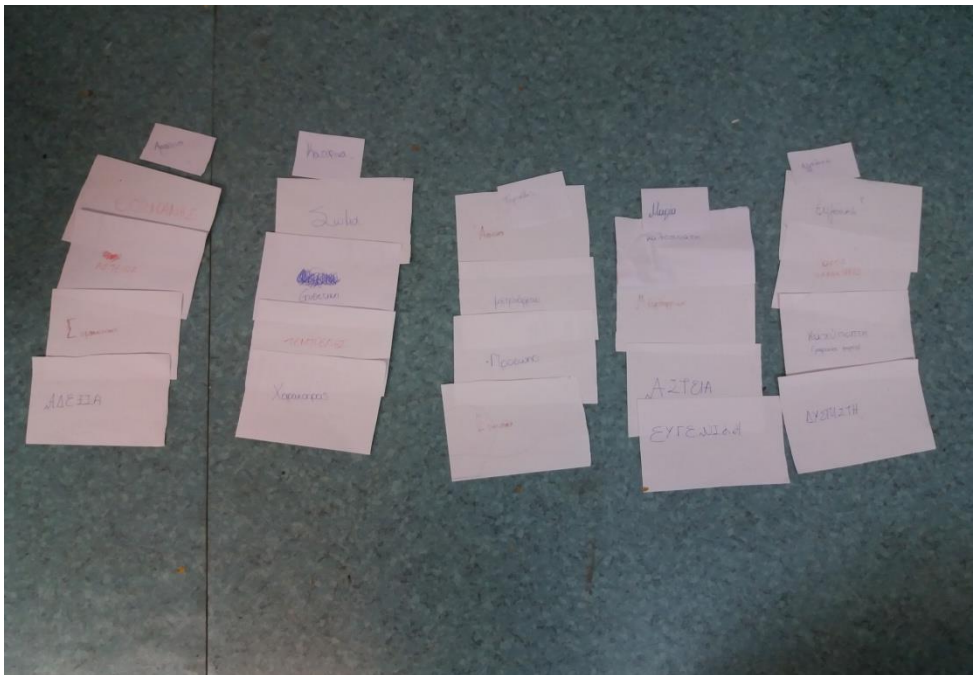
Ζέσταμα: Βλεμματική επαφή. Σε κύκλο κοιταζόμαστε στα μάτια. Αυτός που ξεκινάει, πρέπει να κοιτάξει κάποιον, ο άλλος να αποδεχτεί το βλέμμα κι έτσι ο πρώτος να ξεκινήσει να περπατάει για να πάει στη θέση του δεύτερου. Ταυτόχρονα, ο δεύτερος πρέπει να βρει άμεσα έναν άλλον που να αποδεχτεί το βλέμμα του και να γίνει η ίδια διαδικασία.

1^η δραστηριότητα: «Μέσα από τα μάτια των άλλων»

Στόχος: Εγώ κι ο εαυτός μου, εγώ κι οι συνομήλικοι, διερεύνηση απόψεων κι αντιλήψεων, αποδοχή της διαφορετικότητας.

Περιγραφή: Η ομάδα χωρίστηκε σε 4 υποομάδες, ανάλογα με τον μήνα που έχει ο καθένας γενέθλια (η εμψυχώτρια φρόντισε να είναι ισάριθμες οι ομάδες). Σε κάθε παιδί μοιράστηκαν 4 λευκά χαρτάκια. Σε 2 από αυτά τα χαρτάκια έπρεπε καθένας να

γράφει από ένα προτέρημά του και στα άλλα 2 να γράψει από ένα ελάττωμά του. Ένας από κάθε ομάδα μαζεύει τα χαρτάκια της ομάδας του και τα ανακατεύει. Μετά ανοίγει όλα τα χαρτάκια κι η ομάδα συζητά ποια χαρακτηριστικά ταιριάζουν σε κάθε μέλος της. Έτσι, τα χαρτάκια με τα χαρακτηριστικά χωρίζονται σε 5 στήλες, όσα και τα παιδιά της ομάδας. Στη συνέχεια, όλες οι ομάδες σηκώνονται και παρατηρούν το πώς χώρισε η κάθε ομάδα τα χαρτάκια της και συζητούν σε ποιον πιστεύουν ότι ανήκει η κάθε σειρά. Στο τέλος, αποκαλύπτεται το σε ποιον ανήκει η κάθε στήλη, καθώς τα μέλη της κάθε ομάδας λέει ρυθμικά το όνομα του παιδιού και τα χαρακτηριστικά που του έχει προσδώσει.



Αναστοχασμός

8^η παρέμβαση

Ζεστάμα: «Γάτα-Ποντίκι»

1^η δραστηριότητα: «Ανθρώπινη αλυσίδα»

Στόχος: Ομαδικότητα, Συνεργασία, Συντονισμός, Κινησθητική αντίληψη.

Περιγραφή: Δημιουργήθηκαν τριάδες από τη δραστηριότητα του ζεστάματος, οι οποίες συγχωνεύτηκαν τυχαία από την εμψυχώτρια, δημιουργώντας έτσι τρεις ομάδες. Η συνθήκη έχει ως εξής: Είμαστε σε καταναγκαστική εργασία στα έργα του σιδηρόδρομου της Αμερικής κι είμαστε αλυσοδεμένοι μεταξύ μας.

Οι ομάδες καλούνται να «αλυσοδεθούν». Χρησιμοποιούν ένα σχοινί, το οποίο πρέπει να το περάσουν μέσα από τα ρούχα τους, ένας-ένας, αλλά βοηθώντας ο ένας τον άλλο. Κερδίζει όποια ομάδα το πετύχει πιο γρήγορα.



2^η δραστηριότητα: «Αναστοχασμός μέχρι τώρα»

Στόχος: Εγώ κι ο εαυτός μου, Εγώ κι οι Συνομήλικοι. Αξιολόγηση του προγράμματος μέχρι τώρα, επαναπροσδιορισμός, ανατροφοδότηση για προσαρμογή των επόμενων εργαστηρίων, ανίχνευση σκέψεων-τάσεων-δυναμικών στην ομάδα, συζήτηση για την αυτοεκτίμηση.

Περιγραφή: Σε κύκλο, έγινε συζήτηση για το πώς αισθάνονται τα παιδιά μέσα σε αυτές τις δραστηριότητες που έγιναν μέχρι τώρα, σε σχέση με την αυτοεκτίμησή τους, με το πώς τους βλέπουν οι άλλοι, με το αν συνεργάζονται καλύτερα κι αν διασκεδάζουν. Τέθηκαν υπό συζήτηση κι οι συγκρούσεις που είχαν παρουσιαστεί

κατά τη διάρκεια κάποιων δραστηριοτήτων μεταξύ κάποιων μελών της ομάδας και το κατά πόσο το πρόγραμμα τους έχει βοηθήσει να τις υπερκεράσουν.

9^η παρέμβαση¹³:

Ζέσταμα: Περπατάμε στο χώρο, προσπαθώντας να κρατάμε ίσες αποστάσεις μεταξύ μας και να καλύπτουμε όλον το χώρο, χωρίς να αφήνουμε κενά. Σταματάμε και ξεκινάμε όταν ακούμε τον ήχο από το κρουστό μουσικό όργανο που κρατά η εμψυχώτρια.

1^η δραστηριότητα: «Μετανάστης, Πρόσφυγας, Μέτοικος, Ξένος»

Στόχος: Χτίσιμο ρόλου, κιναισθητική, διερεύνηση χαρακτήρα.

Περιγραφή: Κινούμενοι στο χώρο όπως στην αρχή, σταματάμε με τον ήχο του κρουστού κι η εμψυχώτρια δίνει οδηγία να κοιτάξουν όλοι προς τον πίνακα, όπου έχει γράψει κάποιες λέξεις και τις διαβάξει φωναχτά:

Μετανάστης = Αυτός που αλλάζει τόπο διαμονής, συνήθως για να βρει δουλειά

Πρόσφυγας = Αυτός που αναγκαστικά εγκαταλείπει το μόνιμο τόπο διαμονής ή κατοικίας και προσφεύγει ή καταφεύγει σε άλλη χώρα για διάφορους λόγους.

Μέτοικος = Ο κάτοικος μιας πόλης που κατάγεται από άλλη πόλη και γι αυτό δεν έχει πολιτικά δικαιώματα.

Ξένος = Αυτός που προέρχεται από άλλον τόπο.

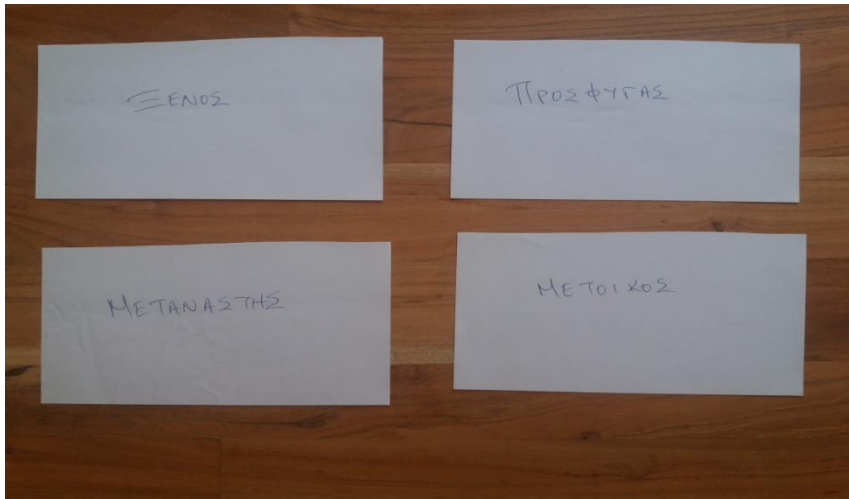
Η εμψυχώτρια ζητά από την ομάδα να σκεφτεί πώς χρησιμοποιούμε αυτές τις λέξεις στην καθημερινότητά μας, συνδυάζοντάς τις και με τους ορισμούς του πίνακα.

2^η δραστηριότητα: «Γλυπτό»

Στόχος: Δημιουργική φαντασία, ενσυναίσθηση.

Περιγραφή: Η εμψυχώτρια τοποθετεί τέσσερα χαρτιά στις τέσσερις γωνίες του χώρου, τα οποία αναγράφουν μια από τις τέσσερις λέξεις. Οι συμμετέχοντες καλούνται να μπουν σε ρόλο και να επιλέξουν σε ποια από τις τέσσερις κατηγορίες ανήκουν. Αφού ολοκληρώσουν την επιλογή τους, χωρίζονται σε δυάδες. Σε κάθε δυάδα, ένας είναι ο γλύπτης κι ένας το γλυπτό. Ο γλύπτης καλείται να φτιάξει το γλυπτό όπως νομίζει, σύμφωνα με την κατηγορία (από τις τέσσερις) στην οποία ανήκει. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τα γλυπτά.

¹³Οι δραστηριότητες της 9^{ης} παρέμβασης άντλησαν το περιεχόμενό τους από ένα εργαστήριο που παρακολούθησε η εμψυχώτρια ως συμμετέχουσα, της δράσης «**Εκπαιδύοντας το κοινό στο Αρχαίο Δράμα**», στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που οργάνωσε στην Αργολίδα το **Λύκειο Επιδαύρου τη χρονιά 2017-2018**.



3^η δραστηριότητα: «Ανίχνευση σκέψης» και «Ιδεοθύελλα»

Στόχος: Χτίσιμο ρόλου, επεξεργασία διλήμματος, αυτοέκφραση, ενσυναίσθηση, αυθορμητισμός, κιναισθητική, ενεργητική ακρόαση.

Περιγραφή: Καθόμαστε σε κύκλο. Επιλέγεται τυχαία ένα κορίτσι, το οποίο κάθεται στη μέση του κύκλου. Σύμβαση: την ονομάζουμε Ακίλ. Κατάγεται από την Αφρική, οι γονείς της ήρθαν στην Αμερική ως σκλάβοι. Στο σχολείο της, στο μάθημα της μουσικής, ζητήθηκε από τα παιδιά να τραγουδήσουν ένα τραγούδι που τους εκφράζει. Εκείνη τραγούδησε ένα τραγούδι από την πατρίδα της και χλευάστηκε από τους συμμαθητές της. Έρχεται το βράδυ, η Ακίλ βρίσκεται στο δωμάτιό της και προσεύχεται.

Η εμπυχώτρια ζητά από την ομάδα να δώσει φωνή στην Ακίλ και να πει τι μπορεί να σκέφτεται ή να λέει στην προσευχή της. Ενδεικτικά, ως λόγια της Ακίλ ακούστηκαν:

«Μακάρι να μη με κοροΐδευαν»

«Το ότι είμαι από άλλη χώρα δε σημαίνει ότι πρέπει να συμβιβαστώ»

«Δεν τραγούδησα τόσο καλά;»

«Γιατί δεν μπορούν να με καταλάβουν;»

«Μα ήταν ένα συνηθισμένο τραγούδι»

«Δεν καταλαβαίνω»

«Γιατί με κοροΐδεψαν;»

«Σε τι έχω φταίξει;»

«Πώς μπορώ να φύγω;»

«Ό,τι είναι διαφορετικό, δεν είναι και λάθος»

«Θέλω να γυρίσω στην πατρίδα μου»

4^η δραστηριότητα: «οι φωνές μας στο μυαλό (cop in the head)» και «μηχανή» (Augusto Boal), τραγούδι.

Στόχος: Χτίσιμο ρόλου, επεξεργασία διλήμματος, αυτοέκφραση, ενσυναίσθηση, αυθορμητισμός, κιναισθητική, μουσικές δεξιότητες.

Περιγραφή: Με την τεχνική του ένας τη φορά, ζητείται από τα παιδιά να σηκωθούν και, κάνοντας μια χαρακτηριστική, επαναλαμβανόμενη (ακόμη και μη ρεαλιστική) κίνηση, λένε στην Ακίλ που κάθεται στο κέντρο μια σημαντική φράση που μπορεί να σκέφτεται ο ίδια, ή που να του την έχει πει κάποιος άλλος συμμαθητής της στην τάξη της στην Αμερική. Ακούμε διαδοχικά από μια φορά τις φράσεις αυτές, με τις κινήσεις τους. Στη συνέχεια ο καθένας επαναλαμβάνει 2-3 φορές τη δική του φράση προτού σιωπήσει. Στο τελικό στάδιο όλοι αρχίζουν να μιλάνε ταυτόχρονα, όλο και πιο δυνατά, μέχρι που στο αποκορύφωμα σταματούν απότομα με το σύνθημα που δίνεται. Μετά από λίγες στιγμές παύσης, η Ακίλ καλείται να πει/εκφράσει/φωνάζει κάτι αυθόρμητα, ή να σιωπήσει.

Στη συνέχεια, ρωτάται η ίδια η Ακίλ πώς αισθάνεται και τι σκέφτεται. Το κορίτσι που υποδύεται την Ακίλ, συνοψίζει τα όσα ακούστηκαν και λέει: «Θέλω να γυρίσω πίσω στην πατρίδα μου. Αναρωτιέμαι γιατί δε με θέλουν. Τι διαφορετικό έχω που δεν έχουν αυτοί; Προσεύχομαι να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους απέναντί μου».

Ακολούθησε ένα τραγούδι που έπαιξε στην κιθάρα και τραγούδησε η εμψυχώτρια, το οποίο ήταν γνωστό στην πλειοψηφία των παιδιών. Μοιράστηκαν οι στίχοι στα παιδιά για να μπορούν να το παρακολουθούν, να το μάθουν και να συνοδέψουν με τη φωνή τους. Η συνθήκη έλεγε ότι η Ακίλ αποφάσισε να μάθει ένα αμερικάνικο τραγούδι και να το παίζει για να μπορέσει να δείξει στους συμμαθητές της πώς νιώθει, αλλά με τρόπο που να την καταλάβουν. Πρόκειται για το “Creep” των Radiohead. Τα λόγια παρατίθενται παρακάτω:

When you were here before	But I'm a creep, I'm a weirdo.
Couldn't look you in the eye	What the hell am I doing here?
You're just like an angel	I don't belong here.
Your skin makes me cry	I don't care if it hurts
You float like a feather	I want to have control
In a beautiful world	I want a perfect body
And I wish I was special	I want a perfect soul
You're so fuckin' special	

I want you to notice
When I'm not around
You 're so fuckin' special
I wish I was special

But I'm a creep, I'm a weirdo.
What the hell am I doing here?
I don't belong here.

Όταν ολοκληρώθηκε το τραγούδι, παίχτηκε άλλη μια φορά και το τραγούδησαν τα παιδιά. Μετά άρχισαν να σχολιάζουν τους στίχους του τραγουδιού και να τους συνδέουν με την κατάσταση της Ακίλ.

5^η δραστηριότητα: «Ανακριτική καρέκλα»

Στόχος: Ανάλυση, κατανόηση κι εμπάθυνση κοινωνικού προβλήματος, ενεργητική ακρόαση.

Περιγραφή: Τα παιδιά απεύθυναν ερωτήσεις στην Ακίλ (στο κορίτσι που καθόταν στο κέντρο του κύκλου) κι εκείνη τους απαντούσε. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις κι οι απαντήσεις σχολιάστηκαν σε κύκλο.

Αναστοχασμός

10^η Παρέμβαση:

Ζέσταμα: Αποφασίστηκε από την ίδια την ομάδα να παίζουμε «Πιστολέρο» για ζέσταμα. Στη συνέχεια, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια με τυχαίο τρόπο: η εμπυχωτέρα έδωσε σε κάθε παιδί του κύκλου από έναν αριθμό. Ο κάθε αριθμός δόθηκε 2 φορές κι έτσι οι ίδιοι αριθμοί έφτιαζαν ζευγάρια.

1^η δραστηριότητα: Παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση

Στόχος: Δημιουργικότητα, αντιμετώπιση διλημάτων, φαντασία, εμπάθυνση, συνεργατικότητα, μουσικός αυτοσχεδιασμός.

Περιγραφή: Δόθηκε στα ζευγάρια ο παρακάτω διάλογος:

A: Έλα

B: Εντάξει

A: Λοιπόν;

B: Αυτό είναι

A: Ναι

B: Καλά θα είναι

Οι οδηγίες ήταν οι εξής: σε συνέχεια της προηγούμενης συνάντησης, τα ζευγάρια καλούνται να φτιάξουν ένα δρώμενο με έναν διάλογο με οδηγό το διάλογο που τους δόθηκε, να φτιάξουν μια ιστορία βασισμένη στα γεγονότα της

προηγούμενης συνάντησης, να χτίσουν τους ρόλους τους, εστιάζοντας στα εξής: Ποιος, Τι, Πού, Πότε, Γιατί, Τι συμβαίνει. Επίσης, πρέπει να επενδύσουν το δράμενό τους με μουσική, χρησιμοποιώντας τα όργανα της τάξης. Αφού ολοκληρώσουν τις ιστορίες τους και τις παρουσιάσουν, καλούνται να φτιάξουν μια διαφορετική εκδοχή των ιστοριών τους.

Μετά την παρουσίαση του κάθε ζευγαριού, τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν διερευνητικές ερωτήσεις για να εμβαθύνουμε στους ρόλους και λένε τη γνώμη τους για αυτό που παρακολούθησαν. Το ίδιο συνέβη και με την παρουσίαση των εναλλακτικών εκδοχών των ιστοριών τους. Στη συνέχεια, η ομάδα συζήτησε ποιο ήταν το χαρακτηριστικό των ηρώων που υπερίσχυσε στις περισσότερες ιστορίες.



2^η δραστηριότητα: «Ρόλος στον τοίχο»

Στόχος: Εμβάθυνση, εξερεύνηση, προσωπική αυτοεκτίμηση, εκτίμηση από συνομηλίκους.

Περιγραφή: Σε ένα μεγάλο ρολό χαρτί που τοποθετείται στο πάτωμα, σχηματίζουμε το περίγραμμα ενός παιδιού που επιλέγεται τυχαία. Το περίγραμμα αυτό αντιπροσωπεύει τον ήρωα που συμπυκνώνει τα χαρακτηριστικά που συζητήθηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Τα παιδιά καλούνται να γράψουν τίτλους τραγουδιών ή αποσπάσματα ή ολόκληρους στίχους, μέσα και έξω από το περίγραμμα, ανάλογα με το ποια αντιστοιχούν στον ίδιο τον ήρωα και ποια αντιστοιχούν στα ίδια τα παιδιά ή στους υπόλοιπους χαρακτήρες των ιστοριών της

προηγούμενης δραστηριότητας. Παράλληλα, ζητείται από τα παιδιά να σιγοτραγουδούν τα τραγούδια που έχουν επιλέξει, όλοι μαζί ταυτόχρονα, αυξάνοντας σιγά-σιγά την ένταση της φωνής τους.

Αναστοχασμός

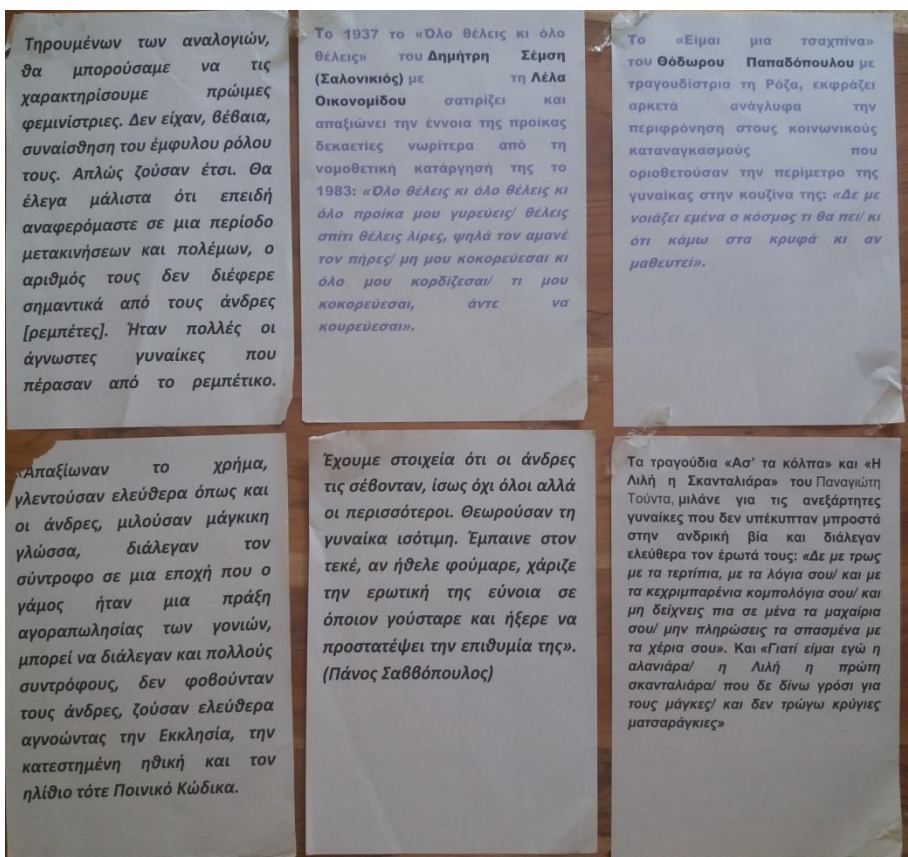
11^η παρέμβαση:

Η 11^η παρέμβαση υλοποιήθηκε στα πλαίσια της θεματικής εβδομάδας του σχολείου, συνεπώς ήταν «παρεμβαλλόμενη» στη συνθήκη που δουλεύαμε μέχρι τώρα. Είχε διαφορετική θεματική, καθώς το θέμα που είχε επιλεγεί από την ερευνήτρια για τη θεματική εβδομάδα ήταν οι «έμφυλες διακρίσεις». Συγκεκριμένα, το θέμα ήταν «ο ρόλος των γυναικών του ρεμπέτικου». Το συγκεκριμένο εργαστήριο έγινε και με τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου.

Εισαγωγή: η ερευνήτρια έχει «στήσει» την αίθουσα ως εξής: Χαμηλός φωτισμός, οι καρέκλες σε κύκλο. Σε μια γωνιά βρίσκεται το καμαρίνι της Ρόζας Εσκενάζυ, με πορτατίφ, μαντήλια, κοσμήματα, καλλυντικά αλλά και αντικείμενα που την εποχή εκείνη χρησιμοποιούνταν από άντρες, όπως κομπολόι και ταμπακιέρα («Προσωπικά αντικείμενα του ρόλου»). Στον τοίχο αναρτήθηκαν κείμενα και στίχοι ρεμπέτικων τραγουδιών σχετικά με το θέμα. Σε βιντεοπροβολή¹⁴ έπαιζε μια συνέντευξη της Ρόζας Εσκενάζυ.

Τα παιδιά έμπαιναν στην αίθουσα κάνοντας ησυχία (η οδηγία δινόταν πριν μπουν στην αίθουσα), κάθονταν στις καρέκλες και παρακολουθούσαν τη σύντομη συνέντευξη. Μετά το πέρας της συνέντευξης, ακολούθησε σύντομη συζήτηση εισαγωγής στο θέμα και τα παιδιά ήταν ελεύθερα να διαβάσουν αυτά που ήταν αναρτημένα στον τοίχο.

¹⁴ Ανάκτηση από https://www.youtube.com/watch?v=hV_X-vmWJgc. Προσπελάστηκε στις 8/2/2018.



1^η δραστηριότητα: Δραματοποίηση, «Φλασμπάκ»

Στόχος: Δημιουργικότητα, αντιμετώπιση διλημάτων, φαντασία, εμπάθυνση, συνεργατικότητα, ιστορία μουσικής.

Περιγραφή: Χωριζόμαστε σε ομάδες των 5 ή των 6 και η εμψυχώτρια μοιράζει ένα κείμενο σχετικό με τη ζωή της Ρόζας Εσκενάζυ. Το κείμενο¹⁵ παρατίθεται εδώ:

«Ρόζα Εσκενάζυ

*Η Ρόζα Εσκενάζυ. Η «βασίλισσα του ρεμπέτικου» που παράτησε το παιδί της για να κάνει καριέρα. Στη διάρκεια της κατοχής έσωσε την οικογένεια της από τους Ναζί, χάρη στη σχέση της με Γερμανό αξιωματικό, πέρα από αρχιέρεια του ρεμπέτικου τραγουδιού υπήρξε μια πολύ δυναμική και πληθωρική παρουσία. Γεννήθηκε ως **Σάρα Σκιναζί** κάπου ανάμεσα στο 1895 και 1897 σε μια φτωχή εβραϊκή σεφαραδίτικη οικογένεια της Κωνσταντινούπολης. Στις αρχές του αιώνα η οικογένειά της μετακόμισε στη Θεσσαλονίκη.*

*Στην Κομοτηνή, όπου έζησε την εφηβεία της, είχε τα πρώτα σκιρτήματα χορού και τραγουδιού. Παντρεύτηκε, παρά τις αντιρρήσεις της οικογένειάς της, τον **Γιάννη Ζαρντινίδη** και άλλαξε το όνομά της σε Ρόζα. Όταν αυτός πέθανε το 1917, η Ρόζα έκανε μια πράξη που και σήμερα θα συναντούσε πολλά επικριτικά τεντωμένα δάχτυλα: άφησε τον γιο τους σε ένα οικοτροφείο, μετακόμισε στην Αθήνα κι έπιασε δουλειά ως χορεύτρια σε ένα καμπαρέ. Εκεί την ανακάλυψε ο **Παναγιώτης Τούντας** κι έφτασε στα μέσα της δεκαετίας του 1930 να έχει ηχογραφήσει περίπου 300 τραγούδια.*

*Όταν υπέγραψε αποκλειστικό συμβόλαιο με την *Columbia Records*, έβαλε όρο να λαμβάνει το 5% για κάθε δίσκο που πουλιόταν. Ήταν η πρώτη τραγουδίστρια που κατάφερε να συνάψει συμφωνία με ποσοστά σε δισκογραφική εταιρεία. Το τραγούδι της «Πρέζα όταν πειεις» ήταν η αφορμή για την επιβολή της μεταξικής λογοκρισίας που εξώθησε σε μια βίαιη αναμόρφωση το ρεμπέτικο τραγούδι, οδηγώντας στην υποχώρηση των ανατολίτικων στοιχείων και τη στιχουργική ηθοποίηση.*

Στη διάρκεια της Κατοχής είχε σχέση με έναν Γερμανό αξιωματικό. Δεν ήταν όμως συνεργάτιδα των Ναζί. Αντίθετα αξιοποίησε αυτό το καμουφλάζ για να στηρίζει την Αντίσταση, κρύβοντας πολλούς μαχητές στο σπίτι της και γλιτώνοντας πολλές εβραϊκές οικογένειες από τον διωγμό και τον θάνατο. Την ανακάλυψαν και μπήκε φυλακή για τρεις μήνες.

¹⁵Το κείμενο είναι της Μαρίας Λούκα. Ανάκτηση από <https://tomov.gr/2017/12/29/%CE%BF%CE%B9-%CE%B3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%AF%CE%BA%CE%B5%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%81%CE%B5%CE%BC%CF%80%CE%AD%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85-%CE%AD%CE%BD%CE%B1-%CF%80%CF%81%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CF%8D/>. Προσπελάστηκε στις 8/2/18.

Ο τελευταίος της σύντροφος ήταν ο Χρήστος Φιλιππακόπουλος, αξιωματικός της Αστυνομίας, 30 χρόνια μικρότερός της, μια διαφορά ηλικίας που ακόμα και στο κατώφλι του 2018 γίνεται αποδεκτή μόνο στην αντεστραμμένη της μορφή. Χαρακτηριστικό του διεθνιστικού και αδάμαστου πνεύματος που είχε ήταν το γεγονός πως, όταν ταξίδεψε το 1952 στη Νέα Υόρκη, υπέγραψε στα κατάστιχα του πλοίου ως «Σάρα Ζαρντινίδη, άπατρις».

Η ίδια, εξάλλου, γαργαλώντας τα αντανακλαστικά των ισόβιων ταλιμπάν του εθνικισμού, είχε δηλώσει ότι πατρίδα της είναι η Μεσόγειος. Το 2008 ο σκηνοθέτης Ρον Σερ έκανε ένα οδοιπορικό στα ίχνη της Ρόζας με το ντοκιμαντέρ “Καναρίνι μου γλυκό”».

Οι ομάδες καλούνται να φτιάξουν ένα μικρό δρώμενο σχετικό με τη ζωή της Εσκενάζυ, χρησιμοποιώντας ως κύριο σκηνικό το καμαρίνι της. Στη συνέχεια, οι ομάδες παρουσίασαν τη δουλειά τους κι ακολούθησε συζήτηση.

2^η δραστηριότητα: «Δάσκαλος σε ρόλο»

Στόχος: Αμφισβήτηση στερεοτύπων, ενσυναίσθηση, αυτοσχεδιασμός, εμπάθυση, ενθάρρυνση.

Περιγραφή: Η εμψυχώτρια έπαιξε τον ρόλο της Ρόζας Εσκενάζυ, με συνθήκη το γεγονός ότι άφησε το παιδί της σε οικοτροφείο για να μπορέσει να ακολουθήσει την καριέρα της. Επρόκειτο για ρόλο με «υψηλό status», αφού η εμψυχώτρια μπορούσε να κατευθύνει από θέση ισχύος την ομάδα, καθώς είχε τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Ακολούθησε αυτοσχεδιασμός με την κάθε ομάδα ξεχωριστά. Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια άλλαξε ρόλο και πήρε αυτόν της συναδέλφου και φίλης της Εσκενάζυ (ρόλος με «μέτριο status», ώστε οι ομάδες να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους).

Τέλος, έγινε συζήτηση σε κύκλο.

Αναστοχασμός

12^η παρέμβαση:

Ζέσταμα: Μουσικές καρέκλες

1^η δραστηριότητα: Κατασκευή μουσικού οργάνου

Στόχος: Δημιουργικότητα, ομαδικότητα.

Περιγραφή: Η εμψυχώτρια είχε ζητήσει από μαθητές που έχουν πρόσβαση σε ξύλα (λόγω επαγγέλματος των γονιών ή συγγενών) να φέρουν στην τάξη μικρά

κομμάτια κορμών δέντρων, προκειμένου να κατασκευαστούν «slit drums»¹⁶. Η συνθήκη είχε ως εξής: καταγόμαστε από οικογένεια “griot”, δηλαδή περιπλανώμενων μουσικών της Αφρικής. Έχουμε μάθει την τέχνη της οργανοποιίας από τους παππούδες μας και φτιάχνουμε αυτά τα όργανα για μια γιορτή που πλησιάζει. Εξακολουθούμε να βρισκόμαστε πλέον στην Αμερική και προετοιμαζόμαστε για τη μεγάλη γιορτή.

2^η δραστηριότητα: Τραγούδι

Στόχος: Εκτίμηση συμμετοχής, μουσικές δεξιότητες, κιναισθητική, μουσική ορολογία.

Περιγραφή: Η εμψυχώτρια ξεκινά να τραγουδά ένα «παιχνιδοτραγούδο» από την Ακτή Ελεφαντοστού, χρησιμοποιώντας ένα τύμπανο για να παίζει τη ρυθμική βάση. Ακολουθήθηκε η δομή του «ομαδικού τραγουδιού», όπου ο «κορυφαίος» τραγουδά κι η χορωδία «απαντά». Τα παιδιά καλούνταν να χρησιμοποιήσουν τα slitdrums που είχαν φτιάξει προηγουμένως, αυτοσχεδιάζοντας πάνω στη ρυθμική βάση. Αφού διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά έμαθαν καλά το τραγούδι, η εμψυχώτρια άρχισε να εντάσσει τα ονόματα των παιδιών μέσα σε αυτό. Κάθε φορά που έλεγε ένα όνομα, ακουμπούσε και το αντίστοιχο παιδί στην πλάτη, προτρέποντάς το να αρχίσει να κινείται στο ρυθμό της μουσικής και να αυτοσχεδιάζει με το slitdrum, παίρνοντας για λίγο το ρόλο του «κορυφαίου». Στη συνέχεια, προέτρεψε κάθε παιδί να κάνει το ίδιο, δηλαδή κάθε παιδί που ήταν η σειρά του, να πει το όνομα κάποιου άλλου παιδιού κ.ο.κ., ώστε σιγά-σιγά να πάρουν το ρόλο του «κορυφαίου» όλα τα παιδιά. Έτσι, το τραγούδι πήρε τη μορφή ροντό, παραλλάσσοντας αυτοσχεδιαστικά το ίδιο ρεφραίν.

Αναστοχασμός

13^η παρέμβαση:

Ζέσταμα: Ζωγραφική στην πλάτη

1^η δραστηριότητα: «θέατρο-εικόνα»¹⁷

¹⁶ Πρόκειται για αφρικανικά κρουστά όργανα, τα οποία αναφέρονται στο βιβλίο της μουσικής της β γυμνασίου. Συγκεκριμένα, το βιβλίο αναφέρει: «Ένα δέντρο ή ένα συμπαγές κομμάτι ξύλου «σκάβεται» για να αφήσει ένα μεγάλο μήκος άνοιγμα στην πάνω πλευρά. Οι άκρες αυτής της σχισμής είναι άνισου πάχους και παράγουν δύο ήχους διαφορετικού τονικού ύψους. Μερικές φορές τοποθετείται κερύ στο εσωτερικό της μιας πλευράς για να αλλάξει το τονικό ύψος». Αισθητική Αγωγή – Μουσική (Β' Γυμνασίου) – Βιβλίο Μαθητή.

¹⁷Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για Ηθοποιούς και μη Ηθοποιούς*. Μετ. Μαρία Παπαδήμα. Θεσσαλονίκη: σοφία, σ. 61.

Στόχος: Ομαδικότητα, εμβάθυνση, παίξιμο ρόλου, αυτοεκτίμηση από οικογενειακό περιβάλλον.

Περιγραφή: Η ομάδα χωρίστηκε σε 4 υποομάδες. Καθεμιά από τις ομάδες αποτελούσε μια οικογένεια. Τα παιδιά κλήθηκαν να αναπαραστήσουν μια οικογένεια, η οποία κάθεται να φάει. Ήταν ελεύθερα να αποφασίσουν τη μορφή της οικογένειας και τα μέλη που θα έχει. Παρουσίασαν τις εικόνες τους κι ακολούθησε συζήτηση για το τι θέση είχε το κάθε μέλος της οικογένειας, για ποιο λόγο κλπ. Στη συνέχεια, επιλέχθηκε μια από τις εικόνες και κάθε παιδί, αναλαμβάνοντας το ρόλο του «παιδιού» της οικογένειας, μπορούσε να αλλάξει τις θέσεις όπως εκείνο ήθελε και τέλος να τοποθετήσει τον εαυτό του μέσα στην εικόνα. Ταυτόχρονα, η υπόλοιπη ομάδα που παρακολουθούσε, συνόδευε την εικόνα με μουσική υπόκρουση (τραγουδώντας και παίζοντας με τα όργανα της τάξης).



2^η δραστηριότητα: Δημιουργία τραγουδιού

Στόχος: Δημιουργικότητα, αυτοσχεδιασμός, εμβάθυνση, προσωπική αυτοεκτίμηση.

Περιγραφή: Τα παιδιά κλήθηκαν να επιλέξουν ένα τραγούδι της αρεσκείας τους και να του αλλάξουν τους στίχους. Στόχος τους ήταν να γράψουν ένα αυτοβιογραφικό τραγούδι και να το παρουσιάσουν στην τάξη. Είχαν στη διάθεσή τους τα όργανα της τάξης, η/υ (όπου υπήρχε η δυνατότητα καραόκε), cd-player και

βοήθεια από την εμπυχωτρία. Τέλος, παρουσίασαν τις δημιουργίες τους στην τάξη κι ακολούθησε συζήτηση.

Αναστοχασμός

14^η παρέμβαση:

Ζέσταμα: «Κάνε ό,τι κάνω»

1^η δραστηριότητα: «Η απαγόρευση»¹⁸

Στόχος: Δραματοποίηση, διερεύνηση απόψεων, πρωτοβουλία, επεξεργασία κοινωνικού προβλήματος, συμμετοχή σε λήψη αποφάσεων (για τον εαυτό, για τους άλλους και με τους άλλους), συνεργασία, ενεργοποίηση, ευαισθητοποίηση.

Περιγραφή: α) το σενάριο: η εταιρεία δίσκων αρνείται να συμπεριλάβει στο δίσκο ενός ανερχόμενου τραγουδιστή της ένα συγκεκριμένο τραγούδι γιατί αναφέρεται σε ένα ευαίσθητο θέμα, αυτό του bullying στο σχολείο. Ισχυρίζεται ότι θα κινδυνεύσει η καριέρα του καλλιτέχνη και ίσως χαθούν μεγάλα κέρδη για την εταιρεία. Ο καλλιτέχνης αρνείται να βγάλει το δίσκο και βρίσκεται σε αντιδικία με την εταιρεία.

β) Η κρίσιμη συνάντηση: η εμπυχωτρία υποδύθηκε τον καλλιτέχνη («δάσκαλος - σε - ρόλο») ενώ οι υπόλοιποι της ομάδας υιοθέτησαν ρόλους ως στελέχη της εταιρείας, το στιχουργό του τραγουδιού, τα μέλη του συγκροτήματος, το καλλιτεχνικό πράκτορα του τραγουδιστή, ένας έφηβος που δέχεται bullying από τους συμμαθητές του κ.ά. Στο τέλος της έντονης συνάντησης, ο καλλιτέχνης έφυγε.

γ) Σε ζεύγη. Ο Α είναι το στέλεχος της εταιρείας που μόλις βγήκε από τη συνάντηση και ο Β είναι άλλος υπάλληλος της εταιρείας. Ο Α εξηγεί στον Β τι έγινε στην συζήτηση.

δ) Σε τετράδες. Ο Α εξακολουθεί να είναι το στέλεχος της επιχείρησης που γυρνάει σπίτι και κατά το δείπνο εξηγεί την κουραστική ημέρα που είχε. Ο Β είναι η γυναίκα του. Ο Γ είναι η έφηβη κόρη (ή γιος) που είναι πιο ενημερωμένη για το ευαίσθητο θέμα που συζητιέται. Ο Δ είναι το μικρό παιδί ή νήπιο!

¹⁸Γκόβας, Ν., *Παιχνίδια Ρόλων. Ασκήσεις-Παιχνίδια-Τεχνικές Θεάτρου & Εκπαιδευτικού Δράματος*. Ανάκτηση από http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_RITORIKI/Govas_10PaixnidiaRolon.pdf. Προσπελάστηκε στις 5/9/2017.

ε) Καθένας μόνος του ως ο καλλιτέχνης γράφει ένα γράμμα προς ένα μουσικό περιοδικό για την κατάσταση που βρίσκεται. Παρόμοια γράμματα προς διάφορους αποδέκτες γράφουν κι οι άλλοι ήρωες.

Αναστοχασμός

15^η παρέμβαση:

Ζέσταμα

1^η δραστηριότητα: «Ακολουθώ τον ήχο»

Στόχος: Παρατηρητικότητα, συγκέντρωση, ενεργοποίηση αισθήσεων, ενεργητική ακρόαση.

Περιγραφή: Η ομάδα χωρίζεται σε ομάδες των πέντε παιδιών και δένονται τα μάτια. Η εμπυχωτρία, χρησιμοποιώντας ήχους του σώματος, της φωνής, διάφορων αντικειμένων και μουσικών οργάνων, καλεί τα παιδιά να την ακολουθήσουν. Αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις και θέση, τα παιδιά προσπαθούν να ακολουθήσουν την πηγή του ήχου.

2^η δραστηριότητα: «Ισορροπία»

Στόχος: Εμπιστοσύνη, εκτίμηση από συνομηλίκους, συγκέντρωση

Περιγραφή: η ομάδα χωρίζεται σε δυο υποομάδες, οι οποίες σχηματίζουν δυο γραμμές που στέκονται αντικριστά η μια με την άλλη, έτσι ώστε κάθε παιδί να έχει απέναντί του ένα άλλο. Το ένα παιδί βάζει τα χέρια στους ώμους του απέναντί του. Στη συνέχεια, το ένα παιδί αφήνεται ελεύθερο να πέσει μπροστά και καλείται να εμπιστευτεί το ζευγάρι του (που το κρατά από τους ώμους) ότι θα το κρατήσει και δε θα το αφήσει να πέσει.

3^η δραστηριότητα: «Άκου με, νιώσε με, βρες με»

Στόχος: Εμπιστοσύνη, ενεργητική ακρόαση, εκτίμηση από συνομηλίκους, ενεργοποίηση αισθήσεων.

Περιγραφή: κρατώντας τα ζευγάρια από την προηγούμενη άσκηση, κάθε ζευγάρι καλείται να φτιάξει έναν ρυθμικό κώδικα επικοινωνίας. Ο κώδικας αυτός πρέπει να είναι μοναδικός και σχετικά πολύπλοκος, χρησιμοποιώντας τις κεκτημένες μουσικές γνώσεις των παιδιών. Τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους τα μουσικά όργανα της τάξης αλλά και το σώμα τους ή άλλα αντικείμενα. Στη συνέχεια, φτιάχνουμε έναν κύκλο και στεκόμαστε με την πλάτη γυρισμένη στο κέντρο του κύκλου. Έτσι δε βλέπουμε μεταξύ μας. Κάθε ένας με τη σειρά εκτελεί το ρυθμικό του μοτίβο και το ζευγάρι του πρέπει να το αναγνωρίσει και να απαντήσει με το ίδιο ρυθμικό μοτίβο.

Αναστοχασμός

16^η παρέμβαση:

Ζέσταμα

1^η δραστηριότητα: «Προσωπικά αντικείμενα»

Στόχος: Αναστοχασμός, προσωπική αυτοεκτίμηση, εκτίμηση από συνομηλίκους, εκτίμηση από οικογένεια, εμπάθунση.

Περιγραφή: Τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν τα αντικείμενα που έχουν στις τσάντες τους και να διαλέξουν ένα μέρος μέσα στην αίθουσα. Εκεί, χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα αυτά, πρέπει να στήσουν ένα «σκηνικό» που να τα αντιπροσωπεύει, «να είμαι εγώ». Κατόπιν, σε ένα χαρτί, γράφουν ένα ρυθμικό μοτίβο που να περιγράφει τον εαυτό τους. Στη συνέχεια, όλη η ομάδα – μαζί με την εμψυχώτρια – περνά από κάθε «σκηνικό» και προσπαθεί να αποδώσει το ρυθμικό σχήμα που έγραψε το εκάστοτε παιδί, χρησιμοποιώντας αυτά τα αντικείμενα.

Αφού περάσει η ομάδα από όλα τα «σκηνικά», δίνεται στα παιδιά νέα οδηγία: να αλλάξουν τα «σκηνικά» τους και τα ρυθμικά τους μοτίβα – προσθέτοντας, αφαιρώντας ή μετακινώντας αντικείμενα – με βάση το πώς πιστεύουν ότι τους βλέπουν οι άλλοι. Στη συνέχεια, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία.

2^η δραστηριότητα: Αναστοχασμός σε κύκλο

Στόχος: Λήξη του προγράμματος των παρεμβάσεων, αναστοχασμός, εμπάθунση, ενσυναίσθηση, παρατηρήσεις, επικοινωνία, διάλογος.

Περιγραφή: Σε κύκλο, έγινε συζήτηση αρχικά για την προηγούμενη δραστηριότητα και στη συνέχεια επεκτάθηκε στο σύνολο του προγράμματος, αναλύθηκαν απόψεις, συναισθήματα, κρίσεις, συμπεράσματα.

3^η δραστηριότητα: Αποχαιρετισμός

Στόχος: Εμπιστοσύνη, αυτοέκφραση, επικοινωνία, αποθεραπεία, εκτόνωση.

Περιγραφή: Σε κύκλο, όρθιοι, με μουσική υπόκρουση, κινούμασταν προς τα δεξιά χτυπώντας ελαφρά τον μπροστινό μας στην πλάτη ρυθμικά και μετά προς τα αριστερά, όποτε άλλαζε τη φορά η εμψυχώτρια. Έπειτα, ένας – ένας τρέχαμε μέσα στον κύκλο περιμετρικά, δίνοντας το χέρι σε όλη την ομάδα. Ακολούθησε χαιρετισμός, κατά τον οποίο ο καθένας χαιρετούσε στον κύκλο με τη σειρά του, με όποιον τρόπο ήθελε.

