



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση –
MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»**

**Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΟΥ ΜΑΝΔΥΑ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΩΣ ΜΕΣΟ
ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ
Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΜΑΡΙΑ ΠΙΚΡΙΔΑ

A.M: 5052202101027

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή:

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Αικατερίνη Κωστή, Μέλος ΕΔΙΠ ΠΑΠΕΛ

ΜΕΛΗ:

Χριστίνα Ζώνιου, Μέλος ΕΕΠ ΠΑΠΕΛ

Μυρτώ Πύγκου-Ρεπούση, Επίκουρη Καθηγήτρια ΑΠΘ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2023

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	iii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	vi
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vii
ABSTRACT	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
Κεφάλαιο 1: Αυτοεκτίμηση	3
1.1. Έννοια του εαυτού	3
1.2. Ορισμός της έννοιας της Αυτοεκτίμησης	4
1.3. Διαστάσεις και τύποι Αυτοεκτίμησης	6
1.4. Παράγοντες διαμόρφωσης της Αυτοεκτίμησης	9
1.5. Η σημασία της Αυτοεκτίμησης στο σχολικό πλαίσιο	11
1.6. Κλίμακες μέτρησης της Αυτοεκτίμησης	13
Κεφάλαιο 2: Η τεχνική του <i>Μανδύα του Ειδικού</i> και η Αυτοεκτίμηση	15
2.1. Εκπαιδευτικό Δράμα	15
2.2. Το Εκπαιδευτικό Δράμα και η Dorothy Heathcote	17
2.3. Η τεχνική <i>Μανδύας του Ειδικού</i>	19
2.3.1. Θεωρητικό πλαίσιο τεκμηρίωσης της τεχνικής	21
2.3.2. Ερευνητική τεκμηρίωση της τεχνικής	25
2.3.3. Ο <i>Μανδύας του Ειδικού</i> και η Αυτοεκτίμηση	27
2.3.4. Ερευνητική τεκμηρίωση της σχέσης <i>Μανδύα του Ειδικού</i> και Αυτοεκτίμησης	29
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας	32
3.1: Ερευνητική προσέγγιση	32
3.2: Ερευνητική στρατηγική	32
3.3: Σχεδιασμός έρευνας	33
3.3.1. Αφετηρία έρευνας	33
3.3.2. Προέρευνα	34
3.3.3. Ερευνητικά ερωτήματα	35
3.3.4. Στρατηγικές δράσης	35

3.3.5. Ανάπτυξη και ανάλυση του ποιοτικού μέρους της έρευνας	36
3.3.6. Ανάπτυξη και ανάλυση του ποσοτικού μέρους της έρευνας	36
3.3.7. Ερευνητικά εργαλεία	37
3.3.8. Δείγμα	39
3.3.9. Εγκυρότητα έρευνας	39
3.3.10. Περιορισμοί έρευνας	40
3.4: Διδακτικό πλαίσιο	40
Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση ευρημάτων ποσοτικής έρευνας	43
4.1 Στατιστική ανάλυση	43
4.2. Αποτελέσματα	43
4.3. Σχολιασμός ευρημάτων	49
Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση ευρημάτων ποιοτικής έρευνας	50
5.1. Ποιοτικό μέρος έρευνας	50
5.2. Παρουσίαση έρευνας δράσης	50
5.2.1. Παρουσίαση δεδομένων Α΄ κύκλου της έρευνας δράσης	51
5.2.1.1. Συνεργατικό κλίμα	51
5.2.1.2. Ενεργητική συμμετοχή	54
5.2.1.3. Αίσθηση προσωπικής επάρκειας	59
5.2.1.4. Συμπεράσματα Α΄ κύκλου έρευνας δράσης	61
5.2.2. Παρουσίαση δεδομένων Β΄ κύκλου της έρευνας δράσης	62
5.2.2.1. Συνεργατικό κλίμα	62
5.2.2.2. Ενεργητική συμμετοχή	64
5.2.2.3. Αίσθηση προσωπικής επάρκειας	70
5.2.2.4. Συμπεράσματα Β΄ κύκλου έρευνας δράσης	71
5.2.3. Παρουσίαση δεδομένων Γ΄ κύκλου της έρευνας δράσης	72
5.2.3.1. Συνεργατικό κλίμα	72
5.2.3.2. Ενεργητική συμμετοχή	73
5.2.3.3. Αίσθηση προσωπικής επάρκειας	74
5.2.3.4. Συμπεράσματα Γ΄ κύκλου έρευνας δράσης	76
5.3. Αξιολόγηση προγράμματος	76
5.4. Σχολιασμός δεδομένων	79
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις	81
6.1. Συζήτηση	81
6.2. Συμπεράσματα	82

6.3. Προτάσεις	83
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ	
ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΓΡΑΠΤΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΤΗΣ	
ΥΠΕΥΘΥΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ	
ΟΜΑΔΑΣ	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΚΛΙΜΑΚΑ COOPERSMITH	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ	
ΓΟΝΕΩΝ / ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ	122

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Οι σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» αποτέλεσαν ισχυρό εργαλείο και εφαλτήριο για μια πιο συστηματική και μεθοδική ενασχόλησή μου με το συγκεκριμένο αντικείμενο, γεγονός που συνέβαλε τόσο στην επαγγελματική, όσο και την προσωπική μου εξέλιξη.

Επισφράγισμα αυτής της διαδρομής αποτέλεσε η συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας, σε όλα τα στάδια της οποίας στάθηκε πολύτιμος αρωγός η επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Κατερίνα Κωστή. Της οφείλω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες για την ουσιαστική καθοδήγηση, την αμεσότητα και την ενθάρρυνση που μου παρείχε. Η επιστημονική της αρτιότητα, οι παρατηρήσεις της, ο επαγγελματισμός της και η άψογη συνεργασία που είχαμε όλο αυτό το διάστημα, υπήρξαν καθοριστικοί παράγοντες για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις και τη θετική ενέργεια που μας μετέδωσαν, καθώς και τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, κ. Χριστίνα Ζώνιου και κ. Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση, για τον χρόνο που διέθεσαν για την εργασία μου.

Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά τον Διευθυντή του δημοτικού σχολείου, όπου πραγματοποιήθηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις, τη δασκάλα της πειραματικής ομάδας και, βέβαια, τους υπέροχους μαθητές μου και τους γονείς τους που με εμπιστεύτηκαν.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου, την οικογένειά μου, τον Τριαντάφυλλο, τη Νεφέλη και τον Οδυσσέα, για την υπομονή, την έμπρακτη υποστήριξη και συμπαράσταση που μου παρείχαν σε όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την επίδραση της τεχνικής του *Μανδύα του Ειδικού* στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μαθητών μέσης σχολικής ηλικίας. Κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023, πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης, αποτελούμενη από δώδεκα διδακτικές παρεμβάσεις, στους μαθητές της τάξης Δ΄ 2 του 11^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ελευσίνας. Αυτή η τάξη αποτέλεσε την πειραματική ομάδα της έρευνας, ενώ η Δ΄ 1 τάξη του ίδιου σχολείου αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Προκειμένου να επιτευχθεί πληρέστερη διερεύνηση του θέματος, εφαρμόστηκε μικτή ερευνητική προσέγγιση. Το ποσοτικό μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η κλίμακα μέτρησης της αυτοεκτίμησης του Coopersmith, με την οποία πραγματοποιήθηκε έλεγχος και στις δύο ομάδες, πριν και μετά την εφαρμογή της τεχνικής στην πειραματική ομάδα. Όσον αφορά στα ποιοτικά εργαλεία, αξιοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, ημερολόγιο καταγραφής συμβάντων, καθώς και ημερολόγιο αναστοχασμού. Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, το οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, καθώς και τεκμήρια των μαθητών. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά έναντι της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταβλητή «προσωπική προσαρμογή/αυτοεκτίμηση», ενώ δεν παρουσίασε καμία άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο στον έλεγχο των ανεξάρτητων όσο και των εξαρτημένων δειγμάτων. Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι τα θεμελιώδη στοιχεία του *Μανδύα του Ειδικού* μπορούν να επιδράσουν θετικά στην καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος, στην ανάπτυξη ενεργητικής συμμετοχής και στην αίσθηση προσωπικής επάρκειας. Συνεπώς, ο *Μανδύας του Ειδικού* προτείνεται ως μία παιδαγωγική μέθοδος που έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Μανδύας του Εδικού, Αυτοεκτίμηση

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the effect of the *Mantle of the Expert* technique on enhancing middle school students' self-esteem. During the school year 2022 – 2023, an action research was carried out, consisting of twelve teaching interventions, among the students of D 2 class of the 11th Elementary School of Elefsina. This class was the experimental group of the research while the D 2 class of the same school was the control group. In order to achieve thorough investigation of the subject, a mixed research approach was applied. The quantitative methodological tool that was used is the Coopersmith self-esteem measurement scale, with which a test was carried out in both groups, before and after the application of the technique in the experimental group. Regarding the qualitative tools, participatory observation, a field diary and a reflection diary were used. An evaluation questionnaire was also used, which was completed by the students of the experimental group, as well as the students' documents. Quantitative data analysis showed that the experimental group appeared a statistically significant difference over the control group on the variable "personal adjustment/self-esteem", while it showed no other statistically significant difference in both independent and dependent sample t-tests. From the analysis of the qualitative data, it was found that the fundamental elements of the *Mantle of the Expert* technique can have a positive effect on the cultivation of a cooperative climate, the development of active participation and the sense of personal competence. Therefore, the *Mantle of the Expert* technique is recommended as a pedagogical method, which is able to reinforce students' self-esteem.

KEY WORDS

Mantle of the Expert, Self-esteem

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερες χώρες θέτουν ως βασική επιδίωξη τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζεται, ακολουθώντας τις ραγδαίες αλλαγές του κοινωνικού γίνεσθαι, και παράλληλα θα καθιστά μαθητές και εκπαιδευτικούς συνδημιουργούς της μάθησης (Abbott, 2017). Αν δεχτούμε ότι κύριος σκοπός της εκπαίδευσης είναι να επιτύχει αυτό τον στόχο και παράλληλα να ενισχύσει τους μαθητές σε συναισθηματικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε τη δύναμη της τεχνικής του *Μανδύα του Ειδικού* ως ενός ισχυρού μαθησιακού εργαλείου (Matusiak-Varley, 2011). Πρόκειται για μια τεχνική του Εκπαιδευτικού Δράματος, η οποία, χρησιμοποιώντας δραματικές συμβάσεις, μετατρέπει τους μαθητές σε ομάδα ειδικών και τους ωθεί να εστιάσουν στην έρευνα ενός θέματος κοινωνικού χαρακτήρα και να κατανοήσουν τον ρόλο τους μέσα στην ομάδα (Collins, 2013).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην επίδραση που μπορεί να ασκεί η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού*, όχι στην προσέγγιση ενός διδακτικού αντικειμένου, αλλά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, ενός παράγοντα που συμβάλλει στην υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών και στάσεων από το άτομο. Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, η επιστήμη της ψυχολογίας αναγνωρίζει την αυτοεκτίμηση ως βασικό συστατικό της ευεξίας και της εξέλιξης του ατόμου και τονίζει την ανάγκη ενίσχυσής της (Mruk, 2008). Γι' αυτό τον λόγο, έχουν διεξαχθεί πλήθος ερευνών που συνδέουν την αυτοεκτίμηση με άλλες παιδαγωγικές μεθόδους, αλλά δεν έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες, οι οποίες διερευνούν στοχευμένα τη σχέση της με την τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού*.

Το πρώτο μέρος της παρούσας ερευνητικής μελέτης, το οποίο αποτελείται από δύο κεφάλαια, περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος κι επιχειρεί να αναδείξει την παραπάνω σχέση μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύεται η έννοια της αυτοεκτίμησης, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* και επιχειρείται η ανάδειξη της συμβολής της στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Το δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελεί την ερευνητική προσέγγιση του ζητήματος, περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια, στα οποία παρατίθενται η ερευνητική στρατηγική, ο σχεδιασμός της έρευνας και το διδακτικό πλαίσιο, η παρουσίαση και ο σχολιασμός των ευρημάτων της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, καθώς και τα

συμπεράσματα στα οποία μας οδήγησε η μελέτη του θέματος. Τέλος, συγκρίνονται τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας με αυτά άλλων ερευνών, ενώ διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Στα παραρτήματα παρατίθενται αναλυτικά τα σχέδια των παρεμβάσεων, αποσπάσματα του ημερολογίου της ερευνήτριας που αφορούν στον αναστοχασμό του προγράμματος, οι γραπτές παρατηρήσεις της υπεύθυνης εκπαιδευτικού της πειραματικής ομάδας, η κλίμακα μέτρησης αυτοεκτίμησης στη μορφή με την οποία χρησιμοποιήθηκε, το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που συμπλήρωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, καθώς και η δήλωση συγκατάθεσης, την οποία υπέγραψαν οι γονείς.

Κεφάλαιο 1: Αυτοεκτίμηση

1.1. Έννοια του εαυτού

Η έννοια του εαυτού έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης επιστημών, όπως η φιλοσοφία, η κοινωνιολογία και η ψυχολογία. Σύμφωνα με το λεξικό της Αμερικανικής Εταιρείας Ψυχολογίας (American Psychological Association: <https://dictionary.apa.org/self>), η έννοια του εαυτού ορίζεται ως «η ολότητα του ατόμου, που αποτελείται από όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, συνειδητά και ασυνείδητα, ψυχικά και σωματικά».

Από την αρχαιότητα, οι φιλόσοφοι συσχέτισαν τον εαυτό με την ψυχή και διατύπωσαν σκέψεις για την εσωτερικότητά του. Μετά από τον σκοταδισμό του Μεσαίωνα, κατά την περίοδο της Αναγέννησης, οι στοχαστές επανέρχονται με την αντίληψη περί εσωτερικότητας και καθιστούν τις εμπειρίες και την ικανότητα για σκέψη σημαντικές συνιστώσες του εαυτού (Λεονταρή, 1996).

Προς τα μέσα του 17^{ου} αιώνα, ο φιλόσοφος René Descartes (1984), με το *cogito ergo sum* (σκέφτομαι άρα υπάρχω), άνοιξε τον δρόμο και υπογράμμισε την έννοια του εαυτού προσδίδοντας στο *εγώ* μία υπόσταση, η οποία διακρινόταν στην πνευματική και τη φυσική οντότητα του ανθρώπου (Edwardes, 2019). Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, πολλοί ερευνητές επιχείρησαν να προσεγγίσουν την έννοια του εαυτού, αλλά η ασάφεια σε επίπεδο ορολογίας και μέτρησης προκάλεσε αντιφάσεις και αντιπαραθέσεις (Μακρή-Μπότσαρη, 2008), καθώς ο κάθε ερευνητής μελετούσε διαφορετικά συστατικά της έννοιας υπογραμμίζοντας με αυτόν τον τρόπο την πολυπλοκότητα και την ποικιλομορφία της (Edwardes, 2019).

Η έννοια του εαυτού διευρύνθηκε εννοιολογικά από τον Αμερικανό ψυχολόγο William James (1890), με το έργο του *The Principles of Psychology*. Ο James υποστήριξε ότι ο εαυτός αποτελείται από το *Εγώ* (το αγγλικό «I») και το *Εμένα* (το αγγλικό «Me») και λειτουργεί αντίστοιχα ως υποκείμενο που σκέφτεται, αντιλαμβάνεται και δρα αλλά και ως αντικείμενο που αναγνωρίζεται από διαστάσεις υλικές, όπως το σώμα, κοινωνικές, όπως η αναγνώριση από το κοινωνικό περιβάλλον, και πνευματικές, όπως οι ικανότητες, οι διαθέσεις και τα συναισθήματα.

Οι επιστήμες της ψυχολογίας και της φιλοσοφίας αναγνωρίζουν το *Εγώ* και το *Εμένα* ως σημαντικές όψεις του εαυτού, αλλά καθεμία επικεντρώνεται στη μελέτη μιας από αυτές τις δύο όψεις. Η ψυχολογία διερευνά κυρίως το *Εμένα*, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ατόμου για τον εαυτό του και τον τρόπο με τον οποίο αυτά

αναπτύσσονται κι επιδρούν στη ζωή του. Κύριο μέλημα της φιλοσοφίας, από την άλλη πλευρά, αποτελεί το *Εγώ*, η πτυχή του εαυτού που βιώνει κι αντιλαμβάνεται τον κόσμο (Brown, 2014).

Ως κύριος εκπρόσωπος της επιστήμης της ψυχολογίας, ο Sigmund Freud (1923), διέκρινε τρεις πτυχές εαυτού. Οι δύο από αυτές, το *εγώ* (ego) και το *υπέρ-εγώ* (super-ego), είναι συνειδητές και ορατές. Το *εγώ* αντιπροσωπεύει τις καθημερινές σκέψεις του ατόμου, ενώ το *υπέρ-εγώ* αφορά στην εσωτερίκευση των κανόνων που επιβάλλονται από το κοινωνικό περιβάλλον. Η τρίτη πτυχή, το *εκείνο* (id), είναι καλά κρυμμένη στο υποσυνείδητο και αφορά στα συναισθήματα και τις επιθυμίες του ατόμου. Από την οπτική της φιλοσοφίας, αναφέρουμε ενδεικτικά τον Friedrich Nietzsche (1899), ο οποίος αντιμετώπισε τον εαυτό ως μια μεταφυσική οντότητα, καθώς θεωρούσε ότι οι κοινωνικές συμβάσεις κατευθύνουν τις επιδιώξεις του ατόμου και δεν επιτρέπουν τη γνώση της πραγματικής ύπαρξής του (Edwardes, 2019).

Από την κοινωνιολογική άποψη, οι Charles Horton Cooley (1902) και George Herbert Mead (1934) ασχολήθηκαν με τον λεγόμενο κοινωνικό εαυτό. Ο πρώτος αντιλήφθηκε ότι η σύνδεση της κοινωνίας και του ατόμου ήταν σημαντική και ότι δεν ήταν δυνατό αυτές οι δύο κατασκευές να κατανοηθούν ξεχωριστά. Επινόησε την αντίληψη του *κατοπτρικού εαυτού*, σύμφωνα με την οποία το κοινωνικό περιβάλλον λειτουργεί σαν καθρέφτης που αντανακλά την εικόνα του εαυτού (Cooley, 1902). Ο Cooley (1902) επηρέασε τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και του Mead (1934), ο οποίος ενίσχυσε τη θεωρία του πρώτου, αντιμετωπίζοντας τον εαυτό ως μια κοινωνική δομή, που δεν υφίσταται από τη γέννηση του ανθρώπου, αλλά εξελίσσεται, εξαρτώμενη από το κοινωνικό περιβάλλον (Mead, 1934).

Παρά τις διαφορετικές οπτικές, οι περισσότεροι επιστήμονες συγκλίνουν στην παραδοχή ότι βασικές πτυχές του εαυτού θεωρούνται η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση. Η αυτοαντίληψη αντιπροσωπεύει τη γνωστική πλευρά του και αποτελεί μια περιγραφή του καθώς και το σύνολο των πεποιθήσεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση αφορά στη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη και τον βαθμό ικανοποίησης που αισθάνεται το άτομο για την αξία του (Μακρή – Μπότσαρη, 2008).

1.2. Ορισμός της έννοιας της Αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση, όπως προαναφέρθηκε, συνιστά τη συναισθηματική όψη του εαυτού και, σε πιο γενικές γραμμές, τη σφαιρική εικόνα που έχει κάποιος για το άτομό του. Η

αυτοεκτίμηση συνιστά τον βαθμό με τον οποίο το άτομο επιδοκιμάζει και αποδοκιμάζει τον εαυτό του και τον θεωρεί άξιο απέναντί του (Μακρή-Μπότσαρη (2008).

Οι ερευνητές που επιχείρησαν να προσεγγίσουν τη συγκεκριμένη έννοια είναι αρκετοί, αλλά οι θεωρίες στις οποίες βασίστηκαν οι περισσότεροι είναι κυρίως αυτές του James και του Cooley. Αυτοί οι δυο μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι το άτομο, εκτός από τη στάση που διαμορφώνει για τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένους τομείς της ζωής του, διαπλάθει μια σφαιρική οπτική της αυτοαξίας του (Μακρή – Μπότσαρη, 2008).

Ο James (1890), ως εκπρόσωπος της γνωστικο-αναλυτικής προσέγγισης της έννοιας (Μακρή – Μπότσαρη, 2008), εφάρμοσε έναν μαθηματικό τύπο με τον οποίο συσχέτισε την αυτοεκτίμηση με τις επιτυχίες του ατόμου συγκριτικά με τις επιδιώξεις του. Η αυτοεκτίμηση, για αυτόν, είναι το πηλίκο των επιτυχιών προς τις επιδιώξεις του (James, 1890). Πιο αναλυτικά, όσο πιο επιτυχημένο θεωρεί κάποιος τον εαυτό του, τόσο πιο υψηλή αυτοεκτίμηση έχει. Και αντιθέτως, όσο κάποιος θεωρεί ότι δεν έχει επιτύχει τους στόχους του, τόσο χαμηλή αυτοεκτίμηση διαθέτει. Επισημαίνεται ότι οι επιτυχίες ή αποτυχίες αφορούν τους τομείς που το κάθε άτομο θεωρεί σημαντικούς για αυτό. Οι υπόλοιποι τομείς οι οποίοι δεν εντάσσονται στα ενδιαφέροντα ή τις επιδιώξεις του, δεν διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στη διάπλαση της αυτοεκτίμησης και, κατά συνέπεια, περιθωριοποιούνται (Μακρή-Μπότσαρη, 2000).

Ο Cooley (1902) και ο Mead (1934), ως εκπρόσωποι της συμβολικής αλληλεπίδρασης, θεωρούν ότι η αυτοεκτίμηση εμφανίζεται στο σημείο που το άτομο αλληλεπιδρά με την κοινωνία. Ο *κατοπτρικός εαυτός* του Cooley (1902) αφορά στον εαυτό που αντανακλάται από την εκτίμηση των *σημαντικών άλλων*. Οι *σημαντικοί άλλοι* αντικατοπτρίζουν την εικόνα και όσα άλλα σχετίζονται με τον εαυτό του ατόμου. Συνεπώς, η αυτοαξία του ατόμου δομείται σύμφωνα με την εκτίμηση που έχει για το τι πιστεύουν οι άλλοι γι' αυτό (Μακρή-Μπότσαρη, 2008). Ο Mead (1962) εισήγαγε τη θεωρία του *γενικευμένου άλλου*, η οποία αναφέρεται στη συλλογική άποψη που σχηματίζουν τα μέλη του κοινωνικού περιβάλλοντος σχετικά με τον εαυτό του ατόμου. Υπογράμμισε, επίσης, και τον βαθμό σπουδαιότητας της ικανότητας του ατόμου να μπαίνει στη θέση των άλλων και να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα από το δικό τους πρίσμα (Μακρή – Μπότσαρη, 2008).

Ο Stanley Coopersmith (1967) συσχετίζει την έννοια της αυτοεκτίμησης με την αυτοαξιολόγηση κι ενδοσκόπηση: *«Με την αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στην ενδοπροσωπική αξιολόγηση του ανθρώπου... Είναι μια εσωτερικευμένη κριτική για το κατά πόσο κάποιος θεωρείται ικανός, σημαντικός, επιτυχημένος και άξιος. Εν ολίγοις, η αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική πιστοποίηση της αξίας, που εκφράζεται με τις στάσεις για τον εαυτό»* (Coopersmith, 1967: 4-5· Παπάνης, 2011: 124).

Ο Morris Rosenberg (1979) ορίζει την αυτοεκτίμηση ως τη στάση – θετική ή αρνητική – που υιοθετεί το ίδιο το άτομο απέναντι στον εαυτό του και επισημαίνει ότι η γενική αυτοεκτίμηση εξαρτάται, όχι από τις γενικές δεξιότητες του ατόμου, αλλά από τα δυνατά σημεία που διαθέτει και είναι γι' αυτό σημαντικά (Παπάνης, 2011). Ο Αμερικανός ψυχολόγος προσδίδει στην έννοια τη διάσταση της αξιολόγησης, καθώς το άτομο αξιολογεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά του απέναντι στο αντικείμενο του *εαυτού* (Richardson et al, 2009).

Κατά την πορεία της εξέλιξης της έννοιας, εισάγεται το προσθετικό μοντέλο της Susan Harter (2006), η οποία έκανε λόγο για παράγοντες που προσδιορίζουν την αυτοεκτίμηση. Στο μοντέλο της ισχύει η αναλογία ότι όσο υψηλότερη είναι η αυτοαντίληψη του ατόμου σε τομείς που προκαλούν το ενδιαφέρον του, τόσο υψηλότερη είναι και η αυτοεκτίμηση. Τονίζεται, επίσης, και η κοινωνική αποδοχή· όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της κοινωνικής αποδοχής κι ενίσχυσης που δέχεται κάποιος από τους *σημαντικούς άλλους*, τόσο αυξάνεται η αυτοεκτίμησή του (Μακρή-Μπότσαρη, 2008).

1.3. Διαστάσεις και τύποι Αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση είναι αυτή της ικανότητας, η οποία στηρίζεται στον βαθμό που θεωρεί το άτομο ότι οι ενέργειές του είναι αποτελεσματικές. Η δεύτερη διάσταση είναι αυτή της αξίας, η οποία σχετίζεται με τον βαθμό της εκτίμησης που τρέφει ένα άτομο για τον εαυτό του (Cast & Burke, 2002). Η αυτοεκτίμηση που βασίζεται στην ικανότητα προβάλλει τη γνωστική διάσταση της έννοιας, ενώ η αυτοεκτίμηση που βασίζεται στην αξία προβάλλει τη συναισθηματική της διάσταση (Mruk, 2013).

Όσον αφορά στη διάσταση της ικανότητας, στηριζόμενοι στον ορισμό του James (1890) που προβάλλει την ισχυρή σχέση ανάμεσα στις επιτυχίες και τις επιθυμίες του ατόμου, γίνεται αντιληπτό ότι δίνεται έμφαση σε έναν τύπο συμπεριφοράς ο οποίος βασίζεται κυρίως στη δράση, και ειδικότερα στην

αποτελεσματική δράση. Σε αυτό το πλαίσιο, η πορεία προς την αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει στόχους σε τομείς που έχουν σημασία για το άτομο, χρήση δεξιοτήτων για την επίτευξή τους και συγκεκριμένες ενέργειες (Mruk, 2006a). Επιδιώκοντας την επιτυχία, το άτομο αποκτά κίνητρα για δράση κι ευκαιρίες να μειώσει τα ποσοστά αποτυχίας στα πεδία που το ενδιαφέρουν (Mruk, 2006b).

Από την άλλη πλευρά, η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει ορισμένες αδυναμίες, καθώς φαίνεται να εφαρμόζεται μόνο σε επιλεγμένους από κάθε άτομο τομείς της ζωής του. Στην προσπάθειά του να αποφύγει την αποτυχία σε αυτούς τους τομείς, μπορεί να οδηγηθεί σε ένα μη υγιές κυνήγι της επιτυχίας, με τρόπο που θα προκαλέσει προβλήματα στο ίδιο ή ακόμα και στο περιβάλλον του. Το γεγονός ότι η επιτυχία δεν είναι δυνατόν να διαρκέσει για πάντα την καθιστά εύθραυστο θεμέλιο της ταυτότητας της ατόμου, ενώ η υπέρμετρη προσπάθεια για την κατάκτησή της μπορεί να προκαλέσει ακόμα και ψυχολογικές διαταραχές (Mruk, 2013).

Η αυτοεκτίμηση προσεγγίστηκε ως έκφραση αξίας, και όχι ικανότητας, από τον Rosenberg (1979), ο οποίος πρότεινε τη συσχέτισή της με την εμπειρία (Παπάνης, 2011) και την όρισε ως μια στάση, η οποία στηρίζεται στο συναίσθημα που έχει το άτομο για την προσωπική του αξία. Η αντιμετώπιση της αυτοεκτίμησης ως στάσης εμπεριέχει αυτο-αναφορικά στοιχεία, τα οποία συμβάλλουν στην εύκολη παρατήρησή της από το άτομο, καθώς και στη δημιουργία κι εφαρμογή οργάνων μέτρησής της σε μεγάλο αριθμό δειγμάτων (Mruk, 2013).

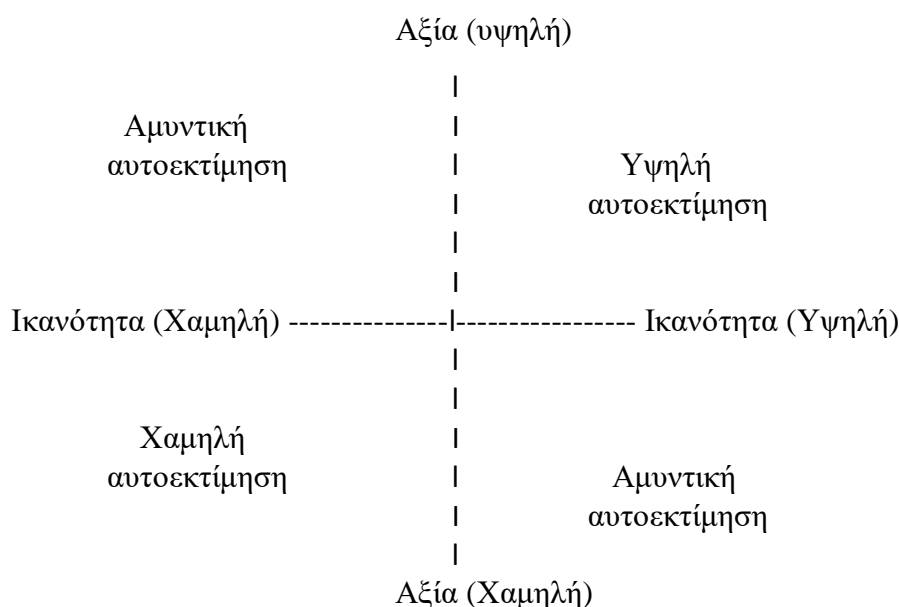
Προσεγγίζοντας, όμως, την αυτοεκτίμηση με τη διάσταση της αξίας, στην ουσία, προσδίδουμε στην έννοια μια εσωτερικότητα, με αποτέλεσμα αυτή να υπεραπλουστεύεται. Όταν το άτομο αναπτύσσει μια θετική στάση για τον εαυτό του χωρίς να υπάρχει αντίκρισμα και σύνδεση με την πραγματικότητα, μπορούν πιο εύκολα να αναδυθούν προβλήματα, όπως εγωκεντρισμός ή ναρκισσισμός (Mruk, 2006a). Επιπλέον, η υποκειμενικότητα των απαντήσεων στα ερευνητικά όργανα εντείνει την ανάγκη δημιουργίας κλιμάκων που μπορούν να προβλέψουν την αυταπάτη ή την αμυντική στάση του ατόμου, μια διαδικασία που απαιτεί πολύ χρόνο και ανάλογους οικονομικούς πόρους (Mruk, 2013).

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκύπτουν από τις δύο μονοδιάστατες προσεγγίσεις, προβάλλεται μια τρίτη προσέγγιση η οποία συνδυάζει τις δυο διαστάσεις της αυτοεκτίμησης. Σε αυτή συνέβαλε ο Nathaniel Branden (1969) με το έργο του *The Psychology of Self Esteem* (Mruk, 2006b). Ο Αμερικανός ψυχοθεραπευτής υποστήριξε ότι «η αυτοεκτίμηση έχει δύο αλληλένδετες πτυχές: την

αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας και την αίσθηση της προσωπικής αξίας. Είναι η πεποίθηση ότι, όχι μόνο κάποιος είναι ικανός να ζει, αλλά ότι αξίζει να ζει» (Branden, 1969: 110 στο Παπάνης, 2011: 127).

Η τρίτη προσέγγιση προβάλλει τη συσχέτιση και την αμοιβαία επίδραση της γνωστικής λειτουργίας με τη συναισθηματική και είναι αυτή που διαμορφώνει και καλλιεργεί την αυτοεκτίμηση· βασίζεται στη σχέση των δύο διαστάσεων και στοχεύει να καταδείξει ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στις πράξεις του ατόμου και στα συναισθήματα που έχει για τον εαυτό του. Αυτό σημαίνει ότι το αίσθημα της αξίας πρέπει να αποκτηθεί μέσω αποτελεσματικής συμπεριφοράς, ενώ οτιδήποτε σχετίζεται με την ικανότητα θα πρέπει να συνεπάγεται, όχι μια επίμονη κι ανούσια αναζήτηση της επιτυχίας, αλλά ουσιαστικές ενέργειες, οι οποίες θα έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία θετικών στάσεων και συναισθημάτων (Mruk, 2006a).

Όπως φαίνεται στο σχήμα 1, ο Mruk (2006a: 13) έχει τοποθετήσει τις δυο διαστάσεις της αυτοεκτίμησης σε δυο άξονες, έναν κάθετο και έναν οριζόντιο.



Σχήμα 1. Οι διαστάσεις της αυτοεκτίμησης (Mruk, 2006)

Η αξία βρίσκεται στον κάθετο άξονα με την πιο υψηλή και την πιο χαμηλή τιμή της, ενώ στον οριζόντιο βρίσκεται η ικανότητα από την πιο χαμηλή στην πιο υψηλή τιμή. Από το σχήμα διαφαίνεται ότι δημιουργούνται διάφοροι τύποι αυτοεκτίμησης κι ότι η χρυσή τομή βρίσκεται στην ισορροπία και των δυο διαστάσεων. Υψηλή

αυτοεκτίμηση φαίνεται να έχει το άτομο, το οποίο σημειώνει υψηλές τιμές αξίας και ικανότητας, ενώ στη χαμηλή αυτοεκτίμηση συμβαίνει το αντίστροφο. Όταν διαπιστώνεται ανισορροπία μεταξύ αξίας και ικανότητας, παρατηρούνται δύο τύποι, τους οποίους ο Coopersmith (1967) ονομάζει *τύπους αμυντικής (defensive) αυτοεκτίμησης*. Ο φαινομενικός τύπος I, όπως αποκαλείται, αφορά σε άτομα με υψηλή αίσθηση αξίας και χαμηλής ικανότητας, ενώ ο φαινομενικός τύπος II χαρακτηρίζει άτομα με αυξημένη ικανότητα και μειωμένη αυτοαξία (Mruk, 2006a).

Ο Παπάνης (2011: 125-126) συνοψίζει τους τύπους, στους οποίους ο Coopersmith διέκρινε την αυτοεκτίμηση και, εκτός από τους φαινομενικούς τύπους I και II, αναφέρει τη *φαινομενική αυτοεκτίμηση*, τη *μέση αυτοεκτίμηση*, την *υψηλή έναντι μέσης αυτοεκτίμηση* κι τη *μέτρια προς χαμηλή αυτοεκτίμηση*.

Μια ακόμα διάκριση τύπων αυτοεκτίμησης καταγράφηκε από τον Rosenberg και συνεργάτες του (1995), οι οποίοι έκαναν λόγο για τη *σφαιρική* και την *ειδική* ή ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση. Η *σφαιρική* αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την ευημερία του ατόμου και τη γενική στάση που τηρεί απέναντι στο σύνολο του εαυτού του. Η *ειδική* αυτοεκτίμηση συνδέεται με τη συμπεριφορά (Rosenberg et al, 1995) και την αυτοαξιολόγηση που διενεργεί το ίδιο το άτομο για τις ικανότητές του σε διάφορους τομείς της ζωής του. Σε αυτό το πλαίσιο, κάποιος μπορεί να έχει υψηλή αυτοεκτίμηση στον αθλητικό τομέα, αλλά χαμηλή στον καλλιτεχνικό (Brown & Marshall, 2006).

Τέλος, οι Franks & Marolla (1976) αναφέρονται στην *εσωτερική* και *εξωτερική* αυτοεκτίμηση. Η πρώτη πηγάζει από την άποψη που έχει το άτομο για τις ικανότητές του και τον τρόπο που αυτές επιδρούν στο περιβάλλον του. Η δεύτερη αφορά στην αξιολόγηση που ασκούν οι *σημαντικοί άλλοι* σε ένα άτομο και αυξάνουν το αίσθημα της αυτοαξίας του. Μετά από επισκόπηση της βιβλιογραφίας, καταλήγουν ότι αυτές οι δύο διαστάσεις υποστηρίζουν κι εμπλουτίζουν η μία την άλλη.

1.4. Παράγοντες διαμόρφωσης της Αυτοεκτίμησης

Καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης ενός ατόμου αποτελούν οι *σημαντικοί άλλοι*, των οποίων ο ρόλος μεταβάλλεται σύμφωνα με το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου. Στην πρώιμη παιδική ηλικία, η σύνδεση μεταξύ αυτοεκτίμησης και οικογένειας είναι ισχυρή (Μακρή - Μπότσαρη, 2008). Στο επόμενο στάδιο, η σχέση αυτή παραμένει σημαντική αλλά, καθώς διευρύνεται ο κύκλος

συναναστροφών του παιδιού, πολλοί νέοι παράγοντες αλληλεπιδρούν (Παπάνης, 2011), όπως η σχολική κοινότητα και οι συνομήλικοι (Τσίγκα – Νάσαινα, 2011).

Η οικογένεια βοηθά το παιδί να διαπλάσει την προσωπικότητά του (Μακρή-Μπότσαρη, 2008)· ως θεσμός, καλύπτει τις βιολογικές ανάγκες του παιδιού, την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων καθώς και των κοινωνικών του δεξιοτήτων (Παρασκευόπουλος, 1984). Ο Coopersmith (1968) τονίζει τη γονική συμβολή και διαπιστώνει ότι τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι αυτά που ζουν σε ένα δημοκρατικό κι οριοθετημένο οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο σέβεται την αντιγνωμία, αποσαφηνίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μελών του, εκδηλώνει βαθύ ενδιαφέρον για τα παιδιά και τους παρέχει καθοδήγηση, όχι με τιμωρητική διάθεση, αλλά σεβόμενο τις απόψεις τους.

Το σχολείο αποτελεί την πρώτη κοινωνική ομάδα με την οποία έρχεται σε επαφή το άτομο, χωρίς την επίβλεψη και φροντίδα των γονέων του. Γι' αυτό τον λόγο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την πορεία της ανάπτυξης και της εξέλιξής του (Παρασκευόπουλος, 1984). Ως κοινωνική δομή μπορεί να επιδράσει αρνητικά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, αλλά έχει και τη δυνατότητα να συμβάλει στην ανάπτυξη μηχανισμών που θα βοηθήσουν το παιδί να την ενισχύσει. Βασική προϋπόθεση ενίσχυσής της είναι το καλά δομημένο περιβάλλον από τα πρώτα στάδια της σχολικής ηλικίας, τα σαφή όρια, η ελευθερία έκφρασης κι η δημιουργία ενός κλίματος μέσα στο οποίο ο μαθητής δεν αισθάνεται ανεπαρκής (Coopersmith, 1968).

Γενικά, στο φάσμα όλων των ηλικιών η ομάδα των συνομηλίκων διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο για τη δημιουργία χαμηλής ή υψηλής αυτοεκτίμησης του ατόμου (Μακρή - Μπότσαρη, 2008). Στη μέση παιδική ηλικία αρχίζουν να παρατηρούνται διακυμάνσεις της αυτοεκτίμησης, καθώς αίρονται οι γνωστικοί περιορισμοί που προστατεύουν τα παιδιά από το να σχηματίσουν μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους (Harter, 2006). Σε αυτό το στάδιο, η αίσθηση του *ανήκειν* σε μια ομάδα αποκτά μεγάλη σημασία για το παιδί, ενώ η απόρριψή του από αυτήν συντελεί στη δημιουργία αμφιβολιών για τις ικανότητές του (Rubin et al, 2006). Στην εφηβική ηλικία, η αποδοχή από τους συνομήλικους αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα η σχέση μεταξύ γονικής στήριξης και αυτοεκτίμησης να μην είναι πλέον τόσο ισχυρή (Μακρή - Μπότσαρη, 2008). Ο Mead (1934) υποστήριζε ότι η συνεργασία, ο ανταγωνισμός, οι διαφωνίες κι οι συζητήσεις με συνομηλίκους μπορούν να οδηγήσουν το άτομο στην κατανόηση του εαυτού και του άλλου (Rubin et al, 2006).

Η επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος στην αυτοεκτίμηση διαδραματίζει, επίσης, σημαντικό ρόλο (Καρανικόλα, 2006). Ο πολιτισμός είναι μια κοινωνική δομή, μέσα στην οποία τα μέλη επικοινωνούν και αναπτύσσουν ιδέες και πεποιθήσεις σύμφωνα με τους κώδικες και τους κανόνες που υφίστανται στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Είναι, βέβαια, σημαντικό να αναφερθεί ότι διαφορές μπορεί να υπάρχουν τόσο μεταξύ πολιτισμών όσο και μεταξύ ατόμων που δρουν στο ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο (Segall et al, 1996). Όμως, σε γενικές γραμμές, έχει καταγραφεί ότι στον δυτικό κόσμο το άτομο εμφανίζεται πιο αυτόνομο κι επιδιώκει την υψηλή αυτοεκτίμηση και την αναζήτηση της επιτυχίας. Αντίθετα, στους πολιτισμούς της Ανατολής προβάλλονται τα κοινωνικά οφέλη έναντι των προσωπικών επιδιώξεων (Καρανικόλα, 2006).

Εκτός από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που μπορούν να διαμορφώσουν την αυτοεκτίμηση. Η Καρανικόλα (2006) παραθέτει σχετικές έρευνες που αναφέρουν τις δυσάρεστες εμπειρίες που μπορεί να έχει βιώσει το άτομο (DuBois et al, 1982), καθώς και τη χρονική περίοδο κατά την οποία πραγματοποιούνται βιολογικές μεταβολές, όπως για παράδειγμα η ήβη (Duke et al, 1982). Τέλος, οι Orth, Erol, και Luciano (2018) αναφέρουν ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν γενετικοί παράγοντες, καθώς και η ηλικία. Η έρευνά τους έδειξε ότι η αυτοεκτίμηση αυξάνεται στη μέση παιδική ηλικία, παραμένει σταθερή στην εφηβεία και σημειώνει σημαντική αύξηση στην ενήλικη ζωή με σημείο κορύφωσης τα εξήντα με εβδομήντα έτη από όπου και αρχίζει να μειώνεται αισθητά.

1.5. Η σημασία της Αυτοεκτίμησης στο σχολικό πλαίσιο

Η αυτοεκτίμηση έχει συνδεθεί άμεσα με τη σχολική επίδοση, αλλά επικρατεί μια διαμάχη μεταξύ των ερευνητών, καθώς δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως αν η αυτοεκτίμηση αποτελεί συνέπεια ή αιτία της σχολικής επιτυχίας (Παπάνης, 2011). Ο Coopersmith (1969) θεωρεί ότι η ενδυνάμωσή της πρέπει να αποτελεί στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επειδή η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με την επιτυχία γενικότερα. Ενισχύει, μάλιστα, το επιχειρήμά του, αναφέροντας ότι ερευνητές έχουν διαπιστώσει την άμεση σχέση της αυτοεκτίμησης με την αναλυτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, την ικανότητα συμμετοχής σε συζητήσεις, την έκφραση απόψεων και την επιμονή στη διεκπεραίωση καθηκόντων.

Έχει καταγραφεί ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση ασκεί θετική επίδραση στη συμπεριφορά του ατόμου, καθώς καλλιεργεί στάσεις όπως η ανεξαρτησία, η ανάληψη

ευθύνης, η αντίσταση στην πίεση των συνομηλίκων, η προθυμία απέναντι σε νέα καθήκοντα και προκλήσεις, η ικανότητα διαχείρισης θετικών κι αρνητικών συναισθημάτων και η διάθεση προσφοράς βοήθειας σε άλλους. Προφανώς, αυτές οι συμπεριφορές είναι επιθυμητές τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε κοινωνικό πλαίσιο και είναι σημαντικό να ενισχυθούν (Fercany, 2008).

Έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες που δείχνουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι ένας σημαντικός δείκτης της ακαδημαϊκής επίδοσης και θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τα ενδιαφερόμενα μέρη σε όλα τα σχολικά προγράμματα (Rami et al, 2021· Walz & Bleuer, 1992· Rubin et al, 1977). Παρόλα αυτά υπάρχουν μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που υποστηρίζουν ότι οι προσπάθειες για την ενίσχυσή της εμποδίζουν την επίτευξη άλλων στόχων υψηλής προτεραιότητας, όπως ένα πρόγραμμα σπουδών υψηλών απαιτήσεων. Όμως, η αυτοεκτίμηση μπορεί να ενισχυθεί έμμεσα – χωρίς να παρεμποδίζεται η κατάκτηση άλλων σημαντικών εκπαιδευτικών στόχων – ειδικά από διδακτικά αντικείμενα, όπως της φυσικής αγωγής και των τεχνών. Οι εκπαιδευτικοί αυτών των αντικειμένων είναι σημαντικό να θέσουν ως υψηλή προτεραιότητα την ενθάρρυνση της αυτοεκτίμησης παράλληλα με τη δια βίου επιθυμία για ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Fercany, 2008).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που προκαλούν σχολική διαρροή, καθώς σε συνδυασμό με το αίσθημα αποκλεισμού μπορεί να οδηγήσει σε παρέκκλιση κι αποξένωση και μαζί να αποτελέσουν σημαντικό δείκτη ακαδημαϊκής και κοινωνικής αποτυχίας (Kite, 1989). Άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση διστάζουν να εκφράσουν σκέψεις κι απόψεις, διεκδικούν σπάνια, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία και στην επίλυση προβλημάτων, δεν είναι ανοιχτά σε νέες εμπειρίες και προκλήσεις, ενώ παράλληλα εμφανίζουν μειωμένη διάθεση για μάθηση και συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις (Παπάνης, 2011). Το φαινόμενο είναι καθοριστικό όταν συνδυάζεται με τον μηχανισμό της *αυτοεκπληρούμενης προφητείας*, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές εγκαταλείπουν τις σπουδές τους επειδή θεωρούν ότι το κοινωνικό περιβάλλον αναμένει από αυτούς αυτή την κατάληξη, διαιωρίζοντας αυτές τις προσδοκίες και πιστεύοντας ότι οι ικανότητές τους δεν ανταποκρίνονται στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Coopersmith, 1969).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η σύνδεση της αυτοεκτίμησης με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και την ενσωμάτωσή του στην κοινωνία καθιστά

επιτακτική ανάγκη την επιδίωξη ενίσχυσής της από το εκπαιδευτικό σύστημα (Kite, 1989).

1.6. Κλίμακες μέτρησης της Αυτοεκτίμησης

Θεωρείται σημαντικό να αξιολογείται ο βαθμός αυτοεκτίμησης, κυρίως των παιδιών, καθώς ως συναίσθημα έχει κριθεί απαραίτητο για την ευημερία του ατόμου. Επίσης, η αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης με σκοπό την ενίσχυσή της, αν διαπιστωθεί χαμηλή, μπορεί να συντελέσει στην αντιμετώπιση προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων. Η πολυπλοκότητα της έννοιας, η δυσκολία οριοθέτησής της και η ενασχόληση πολλών κλάδων με αυτήν έχουν ως αποτέλεσμα την ποικιλία μεθόδων και μετρήσεων (Hosogi et al, 2012). Ο Mruk (2006b) επισημαίνει την ανάγκη εύρεσης ενός ευρέως αποδεκτού τρόπου αξιολόγησης και προτείνει τον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων για την πληρέστερη διερεύνηση της έννοιας.

Όσον αφορά στη μέτρηση της αυτοεκτίμησης, το πιο συνηθισμένο εργαλείο μέτρησης είναι το ερωτηματολόγιο. Αναφέρουμε τις κλίμακες του Rosenberg (1965) και των Janis & Field (1959) - οι οποίες χρησιμοποιούνται κυρίως για ενήλικες, επειδή οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες κατά τέτοιο τρόπο που δυσκολεύουν τα παιδιά – καθώς και του Coppersmith (1967), του Pope (1988) και το Kid-KINDL των Ravens-Sieberer & Bullinger (1998), οι οποίες χρησιμοποιούνται για παιδιά (Hosogi et al, 2012).

Ο Rosenberg (1965) δημιούργησε μια ευρέως διαδεδομένη τετράβαθμη κλίμακα που αποτελείται από 10 ερωτήσεις (Hosogi et al, 2012), οι οποίες αφορούν στη διάσταση της αξίας του ατόμου (Παπάνης, 2011). Αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες ερωτήσεις: *«Αισθάνομαι ότι αξίζω», «Αισθάνομαι ότι έχω πολλά θετικά χαρακτηριστικά», «Σε γενικές γραμμές έχω την τάση να θεωρώ τον εαυτό μου αποτυχημένο», «Μερικές φορές νιώθω εντελώς άχρηστος»* (Παπάνης, 2011: 120).

Η πεντάβαθμη κλίμακα των Janis & Field (1959) αποτελείται από 23 ερωτήσεις, οι οποίες στοχεύουν στην αξιολόγηση της αίσθησης της κοινωνικής επάρκειας του ατόμου (Hosogi et al, 2012).

Ο Coppersmith (1967), συνδέοντας την αυτοεκτίμηση με τον βαθμό κατά τον οποίο το άτομο αισθάνεται επιτυχημένο κι άξιο, ανέπτυξε μια κλίμακα που περιλαμβάνει 58 ερωτήσεις για παιδιά και 50 για ενήλικες (Hosogi et al, 2012). Στη συνέχεια, η κλίμακα αναθεωρήθηκε με στόχο την εφαρμογή της σε σχολικό περιβάλλον και χρησιμοποιήθηκε μια σύντομη εκδοχή 25 ερωτήσεων, οι οποίες

αξιολογούν τη σφαιρική αυτοεκτίμηση του ατόμου, τη σχέση του με τους γονείς και τη σχέση με τους συνομηλίκους (Hills et al, 2011).

Η κλίμακα του Pore (1988) αποτελείται από 60 ερωτήσεις κι επιδιώκει να αξιολογήσει τη *σφαιρική* αυτοεκτίμηση παράλληλα με την *ακαδημαϊκή*, τη *σωματική*, την *οικογενειακή* και την *κοινωνική*.

Το Kid-KINDL (1988) αποτελεί δείκτη μέτρησης της ποιότητας ζωής παιδιών σχολικής ηλικίας κι εφήβων και περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις, οι οποίες, εκτός από την αυτοεκτίμηση, διερευνούν την επίδραση της ψυχοσωματικής κατάστασης, του οικογενειακού, του φιλικού και του σχολικού περιβάλλοντος (Hosogi et al, 2012: 2).

Η ύπαρξη πολλών ακόμα οργάνων μέτρησης της αυτοεκτίμησης δεν απαντά σε όλα τα ερωτήματα που προκύπτουν για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα κάθε ανάλογης έρευνας. Όμως, αποτελεί δείκτη προόδου και προσδοκίας ότι η επιστήμη θα συνεχίσει να αναζητά μεθόδους που θα στοχεύουν σε μια γενικότερη συναίνεση (Mruk, 2006b).

Κεφάλαιο 2: Η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* και η Αυτοεκτίμηση

2.1. Εκπαιδευτικό Δράμα

Το Δράμα αποτελεί μια από τις αρχαιότερες δραστηριότητες του ανθρώπου, η οποία, επιβεβαιώνοντας την ετυμολογική προέλευση του όρου από το ρήμα «δράω - δρῶ», που σημαίνει «πράττω, ενεργώ», περιελάμβανε στοιχεία όπως ο χορός, το τραγούδι, η αφήγηση και η μεταμφίεση. Μέσω αυτών των δραματικών στοιχείων, το Δράμα συνέβαλλε στην επίτευξη της κοινωνικής και πολιτισμικής μάθησης και αναδείκνυε τις κοινές αξίες, ανάγκες κι ελπίδες μιας κοινότητας (Landy, 1982).

Η μίμηση, η φαντασία, το παιχνίδι ρόλων και η αντίληψη του κόσμου αποτελούν χαρακτηριστικά του Δράματος, τα οποία το καθιστούν σημαντικό μέσο μάθησης και σε εκπαιδευτικό περιβάλλον (Landy, 1982). Γι' αυτή την ιδιότητά του εκτιμήθηκε από την εποχή του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη (Τσιάρας, 2005), αλλά μόλις στα μέσα του 20^{ου} αιώνα άρχισε να αυξάνεται ο βαθμός αναγνώρισης της αξίας του (Wooster, 2007). Με την εμφάνιση των πρώτων άρθρων σε εφημερίδες και περιοδικά και με την εισαγωγή του Δράματος ως επιστημονικού αντικειμένου στην ανώτατη εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ξεκίνησε η συστηματική μελέτη του, καθώς είχε προηγηθεί σε σχολικές μονάδες η αξιοποίησή του ως διδακτικού εργαλείου και είχε θεσμοθετηθεί η κατάρτιση δασκάλων - εμψυχωτών (Τσιάρας, 2005).

Ο Lee και συνεργάτες του (2015) έχουν συγκεντρώσει μια πληθώρα όρων, τους οποίους χρησιμοποιούν ερευνητές και παιδαγωγοί όταν αναφέρονται στην παιδαγωγική διαδικασία του Δράματος. Ορισμένοι από αυτούς τους όρους είναι το δημιουργικό δράμα (McCaslin, 1996), η δραματοποίηση (Ward, 1986), το διαδικαστικό δράμα (Heathcote & Bolton, 1995), το δράμα στην εκπαίδευση (Bolton, Davis, & Lawrence, 1987), το θέατρο στην εκπαίδευση (Jackson, 1993), το θέατρο του καταπιεσμένου (Boal, 1974), το εφαρμοσμένο θέατρο (Cawthon & Dawson, 2009) και η δραματική διερεύνηση (Edmiston, 2013).

Στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρείται, επίσης, ποικιλία στην ορολογία, η οποία αποδίδεται στις διαφορετικούς μορφές με τις οποίες εμφανίζεται το Δράμα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Η Κοντογιάννη (2012) αποδίδει τον αγγλικό όρο Drama in Education με τον ελληνικό «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» και θεωρεί ότι η χρήση πολλών και διαφορετικών όρων οφείλεται στο γεγονός ότι η Δραματική Τέχνη «*μετασχηματίζεται συνεχώς*» (Αλκηστις, 2008: 217).

Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) χρησιμοποιούν τον όρο «Εκπαιδευτικό Δράμα», ο οποίος έχει υιοθετηθεί από τον Πανελλήνιο Σύλλογο Εκπαιδευτικού Δράματος και θα χρησιμοποιηθεί και στην παρούσα εργασία.

Οι παιδαγωγοί που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού Δράματος εμπνεύστηκαν από τις σημαντικές παιδαγωγικές καινοτομίες του 20^{ου} αιώνα, οι οποίες συνέδεσαν την αποτελεσματική μάθηση με την κοινωνία και την προσπάθεια βελτίωσής της (Κωστή, 2016). Επηρέαστηκαν από το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης που εμφανίστηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, απορρίπτοντας τη δασκαλοκεντρική μάθηση και εστιάζοντας στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Βασικός εκπρόσωπος αυτής της εκπαιδευτικής κίνησης ήταν ο John Dewey (1986), ο οποίος ανέδειξε τη σημασία της βιωματικής μάθησης (Ο'Hara, 1984) και στήριξε την εργασία του στην εμπειρία των μαθητών και στη συνεργατική διερεύνηση (Reyes, 1992).

Καθοριστικές για την εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος υπήρξαν και οι αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία συνδέεται με τον Paulo Freire (1977). Ο Βραζιλιάνος φιλόσοφος και παιδαγωγός, προάγοντας την «προβληματίζουσα εκπαίδευση» έναντι της «τραπεζικής», απέρριπτε τον ρόλο του δασκάλου ως απλού καταθέτη γνώσεων κι επιζητούσε από τους μαθητές να μην καταναλώνουν παθητικά τη γνώση αλλά να τηρούν κριτική στάση απέναντι στην πραγματικότητα, ώστε να εξελιχθούν σε πολίτες που θα παρεμβαίνουν, θα αναμορφώνουν και θα δημιουργούν (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Τέλος, είναι απαραίτητο να αναφερθεί και η καλλιτεχνική πλευρά του Εκπαιδευτικού Δράματος. Ο Gavin Bolton (1993) υποστήριξε ότι η άμεση σχέση του με την Παιδαγωγική οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι τέχνη. Προκειμένου να επιτευχθούν οι παιδαγωγικοί και καλλιτεχνικοί στόχοι, χρησιμοποιούνται θεατρικές έννοιες και τεχνικές, όπως ο ρόλος, τα θεατρικά παιχνίδια, ο αυτοσχεδιασμός, οι παγωμένες εικόνες, η αφήγηση ή ακόμα και η δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Ο πλούτος αυτής της παιδαγωγικής μεθόδου έγκειται στη δυνατότητά της να επιφέρει τον μετασχηματισμό ενός νοήματος, που αποτελεί έναν παιδαγωγικό στόχο, ενώ παράλληλα κατακτά καλλιτεχνικούς στόχους, όπως η απόκτηση θεατρικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Bolton, 1993).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα, θέτοντας τον μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χρησιμοποιώντας θεατρικές

φόρμες, αποτελεί, εκτός από αυτόνομο μάθημα τέχνης, κι ένα πολύτιμο μέσο διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων και κοινωνικών θεμάτων. Οι συμμετέχοντες, προκειμένου να διερευνήσουν ένα θέμα, δημιουργούν ιστορίες, αναλαμβάνουν ρόλους, αλληλεπιδρούν, λαμβάνουν αποφάσεις και αναστοχάζονται (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Η δημιουργικότητα που εμπεριέχει αυτή η διαδικασία *«δίνει τη χαρά και την απόλαυση της ανακάλυψης του εαυτού, του άλλου και του κόσμου»* (Αλκηστις, 2008: 220).

2.2. Το Εκπαιδευτικό Δράμα και η Dorothy Heathcote

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στη Μεγάλη Βρετανία, το Δράμα αρχίζει να αξιοποιείται ως μέσο διδασκαλίας της Γλώσσας από πρωτοπόρους παιδαγωγούς, όπως η Harriet Finlay-Johnson (1911) και ο Caldwell Cook (1917), οι οποίοι δίνουν έμφαση στο παιχνίδι και στην ενεργητική μάθηση και αναδεικνύουν τη συμβολή του Δράματος στην ανάπτυξη του λόγου, στην εξέλιξη της κίνησης και στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης του παιδιού (Wooster, 2007). Την ίδια περίοδο, στην Αμερική, η Winifred Ward (1930) εισάγει το Δημιουργικό Δράμα, μια διαδικασία κατά την οποία χρησιμοποιεί ασκήσεις ευαισθητοποίησης των συμμετεχόντων και αυτοσχεδιαστικούς διαλόγους (Τσιάρας, 2005), ενώ δίνει έμφαση στη δραματοποίηση ιστοριών, αντλώντας υλικό κυρίως από τη λογοτεχνία (Collins & Maxwell, 2017).

Τη δεκαετία του 1950, ο Βρετανός Peter Slade (1954), προερχόμενος από τον χώρο του θεάτρου, εισάγει το Παιδικό Δράμα στην εκπαίδευση και προάγει το παιχνίδι, την ελευθερία κινήσεων και τον αυτοσχεδιασμό, ενθαρρύνοντας την ελεύθερη έκφραση. Στόχος του είναι να ωθήσει τους συμμετέχοντες στην αυτεπίγνωση και όχι στη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης (Wooster, 2007). Ο μαθητής του, Brian Way (1967), διαχωρίζει το θέατρο από το δράμα, προτείνει την άρση των περιορισμών που επιφέρει η θεατρική σύμβαση και, στηριζόμενος στην εμπειρία των συμμετεχόντων, επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Σταθμός στην εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος υπήρξε η συμβολή της Dorothy Heathcote (1991), η οποία χρησιμοποίησε το δράμα ως μέσο διερεύνησης του κόσμου και το προσέγγισε ως τέχνη που εξαρτάται από την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και τη βιοματική εμπειρία (Τσιάρας, 2014). Θεμελιώδες στοιχείο της

διδασκαλίας της είναι η ενσυναίσθηση· ζητά από τον δάσκαλο να «μπει» στη θέση των μαθητών και να τους επιτρέψει να πράξουν το ίδιο (Hesten, 1993).

Τη δεκαετία του 1960 ξεκινά να εφαρμόζει την παιδοκεντρική μέθοδό της, διαχωρίζοντας το Εκπαιδευτικό Δράμα από το ελεύθερο δραματικό παιχνίδι (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018). Εστιάζει στην αναζήτηση και στην κατασκευή νοήματος και προτρέπει τον δάσκαλο να θέσει πέντε ερωτήματα στους μαθητές προκειμένου να διερευνήσουν το νόημα μιας πράξης. Αυτά τα ερωτήματα αφορούν στην αποσαφήνιση της πράξης, στον καθορισμό του κινήτρου, στη διευκρίνιση της προσδοκίας που απορρέει από την πράξη, στον προσδιορισμό του προτύπου που δίνει το παράδειγμα προς μίμηση ή προς αποφυγή και στον καθορισμό της στάσης του ατόμου απέναντι στη ζωή (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Από τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας της, αναγνωρίζει τη συμβολή του δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία. Ο δάσκαλος σε ρόλο συντονιστή πρέπει να ανιχνεύει τις ανάγκες του παιδιού, να τις ενσωματώνει στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιάρας, 2009) και παράλληλα να εκμαιεύει την υπάρχουσα γνώση ακόμα και αν τα παιδιά δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι την κατέχουν. Η ίδια δεν κατευθύνει τη δραματική διαδικασία, αλλά την προκαλεί· η εξέλιξη της διαδικασίας εξαρτάται κυρίως από τα παιδιά, καθώς τα αφήνει να λαμβάνουν αποφάσεις ώστε να εξασφαλίσει το ενδιαφέρον τους και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αδράνεια της ομάδας (Wagner, 1976).

Η Heathcote επινόησε δύο τεχνικές· η πρώτη είναι γνωστή ως *Δάσκαλος σε Ρόλο* και η δεύτερη ως *Μανδύας του Ειδικού*. Αφετηρία και των δύο αποτελεί η προσπάθεια των μαθητών να αντιμετωπίσουν μια προβληματική κατάσταση και να αναζητήσουν λύσεις (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018· Selderslachs, 2018). Η πρώτη τεχνική στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό. Ο δάσκαλος, υποδυόμενος έναν ρόλο, εμπλέκει τους μαθητές σε μια ιστορία με στόχο να τους τοποθετήσει σε ένα δραματικό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα αναρωτηθούν πώς θα αντιδρούσαν αν βρίσκονταν οι ίδιοι στη συγκεκριμένη δυσχερή θέση του ρόλου (Man in a mess). Η Heathcote, αντλώντας τα στοιχεία της πίστης και της ταύτισης με τον ρόλο από τη μέθοδο του Stanislavsky (1959), ζητά από τους μαθητές να εμπλακούν συναισθηματικά (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007), να αλληλεπιδράσουν και να βιώσουν την εμπειρία στο «*εδώ και τώρα*» (Living through). Παράλληλα, τους ωθεί

να διερευνήσουν το νόημα μιας κατάστασης και να επιχειρήσουν να την αντιμετωπίσουν ή και να τη μεταβάλουν (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018).

Ο δάσκαλος συνήθως αναλαμβάνει έναν δευτερεύοντα ρόλο, ο οποίος διαθέτει μεν δύναμη, αλλά όχι τόση ώστε να καθορίζει τις εξελίξεις· πρέπει να δέχεται οδηγίες από «ανωτέρους του» και να τις μεταφέρει στους μαθητές. Στους τελευταίους ανατίθεται ένας κοινός ρόλος - «αδελφότητα» κατά τη Heathcote -, ο οποίος συνδέει τα μέλη της ομάδας με κοινές αξίες και κοινούς στόχους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018). Κατά την τελευταία περίοδο της διδασκαλίας της, η Heathcote, επηρεασμένη από το επικό θέατρο του Bertolt Brecht (1992), συνηθίζει να διακόπτει τη δραματική διαδικασία και ζητά από δάσκαλο και μαθητές να «βγουν» από τον ρόλο τους ώστε να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα. Μέσω της αποστασιοποίησης, τους δίνεται η δυνατότητα να αναστοχαστούν και να αντιμετωπίσουν ένα κοινωνικό γεγονός από μια διαφορετική οπτική γωνία (Hesten, 1993).

2.3. Η τεχνική *Μανδύας του Ειδικού*

Τη δεκαετία του 1970 η Heathcote, κατά τη διεξαγωγή ενός προγράμματος, εισήγαγε τα παιδιά σε ένα δραματικό περιβάλλον και ανακάλυψε ότι, μέσω της υπόδυσης ρόλων ειδημόνων σ' έναν τομέα, μπορούν να αποκτήσουν και να αναδείξουν την ικανότητα να σκέφτονται και να ενεργούν με τρόπο που θα τους οδηγήσει στην επίλυση όποιου προβλήματος προκύπτει. Επρόκειτο για ένα πείραμα που εξέλιξε, διαπιστώνοντας ότι απαιτεί εκτεταμένη προετοιμασία και ιδιαίτερη συναισθηματική ένταση. Ονόμασε αυτή τη διαδικασία *Μανδύα του Ειδικού* (Mantle of the Expert) και την ανέδειξε σε μια τεχνική που επιδιώκει τη γνώση, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη μετατόπιση των συναισθημάτων και την εξερεύνηση ζωτικών θεμάτων της καθημερινότητας (Landy, 1982). Η προσπάθεια της Heathcote να εξελίξει αυτή την τεχνική στηρίχτηκε και στην ανησυχία της μήπως ο δάσκαλος εκμεταλλευτεί τη δύναμη που του δίνει η τεχνική «Δάσκαλος σε Ρόλο» για να προβάλλει τον εαυτό του και όχι για να τη μοιραστεί με τους μαθητές προς όφελός τους (Τσιάρας, 2014).

Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας ανατρέπει τη συμβατική σχέση δασκάλου και μαθητή καθώς οι μαθητές δεν λειτουργούν πλέον ως παθητικοί ακροατές (Heathcote & Herbert, 1985) αλλά σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό δημιουργούν ένα δραματικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο εργάζονται μόνο ομαδικά για να φέρουν σε πέρας μια αποστολή που τους έχει αναθέσει ένας «πελάτης» (Selderslaghs, 2018). Ως μέλη

μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού, μεταμορφώνονται σε «ειδικούς», ερευνούν συγκεντρώνουν στοιχεία και τα αναλύουν, σχεδιάζουν, εφαρμόζουν, παρατηρούν και αξιολογούν με αποτέλεσμα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν σε βάθος την κοινωνική και φυσική πραγματικότητα (Παπαδόπουλος, 2010).

Για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος κατά το οποίο θα εφαρμοστεί η τεχνική του Μανδύα του Ειδικού χρειάζεται να ληφθούν υπόψη ορισμένα στοιχεία που συνθέτουν τη δραματική διαδικασία καθώς και τα στάδια που την αποτελούν. Αρχικά, επιλέγεται ένα ερέθισμα που άπτεται των ενδιαφερόντων της ομάδας και την εισάγει σε μυθοπλαστικό περιβάλλον και στη συνέχεια ακολουθεί κατάλληλος σχεδιασμός των καθηκόντων που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο ρόλος ειδικού και η πίστη σε αυτόν αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της διαδικασίας ενώ ο δάσκαλος, ως διευκολυντής, αναλαμβάνει τον συντονισμό της. Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η αλλαγή πλαισίου, όταν οι εξελίξεις το καθιστούν απαραίτητο, και η δύναμη του μαθητή να μεταβάλει όσα θεωρεί κακώς κείμενα (Heathcote & Herbert, 1985). Μετά το τέλος των εργασιών οι μαθητές ως ειδικοί παρουσιάζουν το αποτέλεσμα του έργου τους αξιολογούνται από τον πελάτη τους σε δραματικό περιβάλλον, αλλά αξιολογούν και οι ίδιοι το σύνολο της εργασίας τους στην πραγματικότητα (Παπαδόπουλος, 2011).

Σε αυτή τη διαδικασία, όπως αναφέρθηκε, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διευκολυντής. Είτε βρίσκεται εκτός ρόλου είτε σε ρόλο συνεργάτη ή επισκέπτη, παρέχει στις ομάδες τις απαραίτητες πληροφορίες, αναθέτει καθήκοντα και τις ενθαρρύνει, ενώ επιστρατεύει και άλλες τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί (Παπαδόπουλος, 2010). Παράλληλα, πρέπει να αξιοποιεί τη δημιουργία εντάσεων, ένα ουσιαστικό στοιχείο του Μανδύα του Ειδικού, προκειμένου να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα εμπλέξει πνευματικά και συναισθηματικά στη μαθησιακή διαδικασία. Για να διατηρηθεί αυτό το ενδιαφέρον, οι εντάσεις πρέπει να δημιουργούνται σε όλα τα στάδια της διαδικασίας και να μην αποσκοπούν στη δημιουργία μελοδραματικών καταστάσεων, αλλά ρεαλιστικών, με πραγματικά πρόσωπα που αντιμετωπίζουν πραγματικά διλήμματα. Η ένταση στη συγκεκριμένη μέθοδο δεν προέρχεται από τη σύγκρουση, αλλά από τη λήψη μιας δύσκολης απόφασης ή την αντιμετώπιση μιας άβολης αλήθειας (Taylor, 2016).

Σύμφωνα με τη Heathcote, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργεί τις συνθήκες υπό τις οποίες ένας μανδύας γνώσης, ηγετικής ικανότητας, δεξιοτήτων και

κατανόησης απλώνεται γύρω από το παιδί (Aitken, 2013). Με τις παρεμβάσεις και τις ερωτήσεις που θέτει στις ομάδες, ανατροφοδοτεί και θέτει τα κατάλληλα θεμέλια προκειμένου οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις ευθύνες τους ως μέλη μιας φανταστικής κοινωνίας και μέσω συλλογικής προσπάθειας να πετύχουν τους στόχους τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018). Μία ακόμα μέριμνα του εκπαιδευτικού είναι να ωθήσει το παιδί να προσεγγίσει μια κατάσταση από διαφορετικές οπτικές και να θέσει τον εαυτό του στη θέση ενός άλλου προσώπου, δρώντας σε συνθήκες ενός ασφαλούς μυθοπλαστικού περιβάλλοντος (Hesten, 1993).

Η μέθοδος του *Μανδύα του Ειδικού* εμπεριέχει «τις θεωρίες για τους κοινωνικούς ρόλους και τα κοινωνικά δράματα, αλλά και το παραστασιακό δυναμικό του άμεσα βιούμενου συμβάντος» (Πίγκου – Ρεπούση, 2019: 85). Όλοι οι εμπλεκόμενοι σε αυτή τη διαδικασία αποτελούν μέρη ενός συστήματος επικοινωνίας μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η μάθηση τόσο σε εννοιολογικό όσο και σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (Heathcote & Herbert, 1985). Ο κατάλληλος σχεδιασμός σε συνδυασμό με τη αλληλεπίδραση στην τάξη καθιστούν δάσκαλο και μαθητές συν-κατασκευαστές της μάθησης (Aitken, 2013).

2.3.1. Θεωρητικό πλαίσιο τεκμηρίωσης της τεχνικής

Οι τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα υπήρξαν καθοριστικές για την ανάπτυξη παιδαγωγικών προσεγγίσεων της μάθησης, καθώς αυτή η χρονική περίοδος χαρακτηρίστηκε από την αύξηση του πληθυσμού, τη βιομηχανική έκρηξη και το ξεκίνημα της καθολικής εκπαίδευσης (Egan, 2004). Ο Dewey (1986), όπως αναφέρθηκε, ανέπτυξε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, η οποία στήριζε τη μάθηση στην εμπειρία των μαθητών και στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Την ίδια περίοδο, η Maria Montessori (1919) έδωσε έμφαση σε μια προσέγγιση που ενθαρρύνει την ελευθερία του παιδιού, τόσο στην κίνηση όσο και στην επιλογή δραστηριοτήτων και διδακτικού υλικού, στοιχεία που παρείχαν στο παιδί ισχυρά εσωτερικά κίνητρα· υποστήριζε ότι είναι απαραίτητο η μαθησιακή διαδικασία να διεξάγεται σε ένα σωστά δομημένο περιβάλλον, που διέπεται από σαφείς κανόνες, ενώ παράλληλα θεωρούσε ότι το σχολείο αποτελεί την απαρχή μιας προσπάθειας να προκληθεί μια κοινωνική αλλαγή (Guttek, 2004).

Ο Jean Piaget (1951) θεώρησε το παιχνίδι, ιδιαίτερα το συμβολικό, σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Κοντογιάννη, 2012). Επίσης, υποστήριξε ότι το παιδί, καθώς διανύει τέσσερα αναπτυξιακά στάδια από τη

γέννησή του μέχρι την ηλικία των δεκαπέντε ετών, έχει ενεργό ρόλο στην κατασκευή νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον στο οποίο ζει κι εξελίσσεται. Η μάθηση επιτυγχάνεται αρχικά μέσω της *αφομοίωσης* των εμπειριών και της γνώσης που έχει κατακτηθεί μέσω αυτής της διάδρασης. Ακολουθεί το στάδιο της *συμμόρφωσης*, κατά το οποίο το άτομο προσαρμόζει τις νέες πληροφορίες στη γνώση που ήδη κατέχει. Αν η νέα πληροφορία δεν μπορεί να ενταχθεί στην υπάρχουσα γνώση, η τελευταία πρέπει να συμμορφωθεί, να μεταβληθεί (MacBlain, 2021). Η διαδικασία *εξισορρόπησης* ανάμεσα στις δύο παραπάνω λειτουργίες οδηγεί στην ψυχονοητική ανάπτυξη του παιδιού (Μπόντη, 2006).

Ο Lev Vygotsky (1978), κύριος εκπρόσωπος των αρχών του Κοινωνικού Εποικοδομισμού (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007), εστίασε, επίσης, στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, υποστηρίζοντας ότι κάθε λειτουργία της ανάπτυξης του παιδιού εμφανίζεται αρχικά σε κοινωνικό επίπεδο και ακολουθεί στο ατομικό. Διατύπωσε, μάλιστα, τη θεωρία της *«ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης»*, ορίζοντάς την ως *«την απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου ... και του επιπέδου δυνητικής ανάπτυξης που καθορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους»* (Vygotsky, 1978: 86). Αυτή η θεωρία μπορεί να προσαρμοστεί και στο παιχνίδι, το οποίο μέσω του φαντασιακού στοιχείου που εμπεριέχει, βοηθά το παιδί να προσεγγίσει την πραγματικότητα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ο Jerome Bruner (2006) εξέλιξε αυτή τη θεωρία, αξιοποιώντας την έννοια της *«σκαλωσιάς»* ως έναν τύπο στήριξης που παρέχεται από τον δάσκαλο όταν ο μαθητής εκτελεί μια εργασία την οποία δεν θα μπορούσε να ολοκληρώσει χωρίς τη βοήθεια του πρώτου (Margolis, 2020). Ο αμερικανός ψυχολόγος εισάγει την Ανακαλυπτική Μάθηση ως εκπαιδευτικό μοντέλο για την εκμάθηση των Φυσικών Επιστημών, ωθώντας τους μαθητές, όχι στην απομνημόνευση της επιστημονικής γνώσης, αλλά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζονται για την κατανόηση του κόσμου, την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων σχετικών με κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα (Ozdem-Yilmaz & Bilican, 2020). Επιπλέον, προτείνει μια προσεκτική δόμηση των ανατιθέμενων καθηκόντων με τρόπο που θα ωθεί τον μαθητή να κατανοήσει την οργάνωση της γνώσης και να εξατομικεύσει το νόημα, υπερβαίνοντας τις πληροφορίες που παρέχονται (Matusiak-Varley, 2016).

Ο Albert Bandura (2009) εισήγαγε τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, μιας έννοιας, η οποία επηρεάζει τις σκέψεις, τις πράξεις και τη συναισθηματική

κατάσταση του παιδιού. Η αυτοαποτελεσματικότητα έγκειται στην πίστη που αναπτύσσει το άτομο ως προς την ικανότητά του να επιτυγχάνει τους στόχους του και τη δυνατότητα να έχει τον έλεγχο των πράξεών του (MacBlain, 2021). Αυτή η πίστη ρυθμίζει τις λειτουργίες, οι οποίες επιδρούν στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, στην απόκτηση κινήτρων και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία του αμερικανού ψυχολόγου, οι τρεις παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν ένα άτομο στην επίτευξη στόχων είναι η καθοδηγούμενη διαδικασία απόκτησης κατάλληλων δεξιοτήτων, η αξιοποίησή τους σε συνθήκες προσομοίωσης κι ένα διαβαθμισμένο πρόγραμμα εφαρμογής αυτών των δεξιοτήτων σε συνθήκες πραγματικής εργασίας (Bandura, 2009).

Ο Bandura (1991) υποστήριξε, επίσης, ότι το κοινωνικό περιβάλλον σε συνδυασμό με τις στοχευμένες πράξεις και την ικανότητα αναστοχασμού του ατόμου επηρεάζουν τη λειτουργία του συστήματος αυτορρύθμισής του. Πρόκειται για ένα σύστημα που βοηθά το άτομο να ελέγξει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, να υιοθετήσει κίνητρα, να θέσει στόχους, να ενεργήσει κατάλληλα ώστε να τους πετύχει και να αξιολογήσει τη διαδικασία. Ο μηχανισμός αυτού του συστήματος στηρίζεται στις λειτουργίες της *αυτοπαρατήρησης*, της *αυτοαξιολόγησης* και της *αυτοαντίδρασης*. Μέσω της αυτοπαρατήρησης, το άτομο αποκτά τις πληροφορίες που απαιτούνται για να θέσει ρεαλιστικούς στόχους και να εκτιμήσει την πορεία προς την επίτευξή τους. Κατά το στάδιο της αυτοαξιολόγησης, διενεργείται η σύγκριση των πραγματικών αποτελεσμάτων με τους στόχους που έχουν τεθεί από το ίδιο το άτομο και από το κοινωνικό σύνολο. Τέλος, η αυτοαντίδραση αποτελεί το σύνολο των ενεργειών που ακολουθούν κι εξαρτάται από τον βαθμό επίτευξης των καθορισμένων στόχων.

Η Dorothy Heathcote (2010) ενστερνίστηκε αυτές τις προσεγγίσεις. Οι παιδαγωγικές πρακτικές που αξιοποιούνται από όσους εφαρμόζουν την τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* φαίνεται να στηρίζονται σε όλες τις παραπάνω θεωρίες (Kosma & Papadopoulos, 2020) καθώς και στις αρχές της Παιδαγωγικής του Freire (Taylor, 2006), η οποία ορίστηκε και ως «Μετασχηματιστική» (Macedo, 2005). Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, δάσκαλος και μαθητές εναλλάσσουν διαρκώς ρόλους, γίνονται συν-ερευνητές κι επιδιώκουν την κριτική παρέμβαση στην πραγματικότητα (Freire, 2005).

Η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* στηρίζεται κατεξοχήν στις δομές της διερευνητικής μάθησης, καθώς προάγει την έρευνα μέσω θεατρικού ρόλου με στόχο την εξεύρεση λύσεων σε προβλήματα που παρουσιάζονται (Kosma & Papadopoulos, 2020). Η Heathcote, μάλιστα, έκανε συνεχή αναφορά στα «πραξιακά εικονιστικά και

συμβολικά» στάδια της θεωρίας της μάθησης του Bruner και στον ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στην αξιοποίηση της πληροφορίας που παρέχεται και στην κατασκευή «προσωποποιημένου νοήματος» (Matusiak-Varley, 2016: 89). Ως εμπειρογνώμονες, οι μαθητές λαμβάνουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, καλούνται να θέσουν ερωτήματα, να δώσουν οι ίδιοι τις απαντήσεις και να λάβουν κατάλληλες αποφάσεις, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο κριτική και δημιουργική σκέψη, μια ικανότητα που θα αποδειχθεί χρήσιμη στη σχολική αλλά και στην επαγγελματική τους ζωή (Taylor, 2006). Ο συνδυασμός της μάθησης που στηρίζεται στην έρευνα με αυτή που στηρίζεται σε τεχνικές του δράματος συμβάλλει όχι μόνο στην κατασκευή γνώσης βασισμένης στην ήδη υπάρχουσα – αρχή του Κοινωνικού Εποικοδομισμού – αλλά και στη γνώση που επιτυγχάνεται από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, δηλαδή από τη διαδραστική μάθηση (Κολονου & Kim, 2020).

Η εφαρμογή της τεχνικής του *Μανδύα του Ειδικού* αποτελεί μια διαδικασία, κατά την οποία οι εξωτερικές αμοιβές και οι τιμωρίες δεν απαιτούνται, καθώς βασική επιδίωξη είναι να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες εσωτερικά κίνητρα και να εξελιχθούν σε μαθητές που λειτουργούν αυτορρυθμιστικά μέσα στο πλαίσιο της ανεξάρτητης μάθησης (Taylor, 2016). Ο όρος «ανεξάρτητη μάθηση» δεν συνεπάγεται την ατομική πορεία του μαθητή· αντίθετα, και σε αυτή την περίπτωση υπογραμμίζεται ο διαμεσολαβητικός ρόλος του δασκάλου, η επικοινωνία με τους συνομηλίκους και η εναλλαγή ρόλων εξουσίας. Έχει υποστηριχτεί βιβλιογραφικά ότι αυτό το είδος μάθησης βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών, αυξάνει τα κίνητρα και την αυτοπεποίθησή τους, συμβάλλει στη συνειδητοποίηση και στην υπέρβαση των ορίων τους, ενώ προάγει την κοινωνική συμπερίληψη (Meyer et al, 2008). Επιπλέον, το στοιχείο της αυτορρύθμισης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες, να τοποθετήσουν τη μάθηση σε εννοιολογικό πλαίσιο και να αναστοχαστούν (Stamp-Dod, 2009).

Η ανάληψη καθηκόντων από όλους τους εμπλεκόμενους και η ανά ομάδες αναζήτηση πληροφοριών μετά τον ορισμό κοινών στόχων έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος και την ανάπτυξη επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας αλλά και των ομάδων μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική μάθηση (Παπαδόπουλος, 2010). Παράλληλα, με τη χρήση της έντασης, ενός θεμελιώδους δραματικού στοιχείου της τεχνικής του *Μανδύα του Ειδικού*, προκαλείται ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για τη μαθησιακή διαδικασία. Η αντιμετώπιση

στρεσογόνων καταστάσεων και δύστροπων ανθρώπων καθώς και η σταδιακή εμφάνιση νέων εντάσεων αποτελούν πρόκληση και ωθούν στην πνευματική και συναισθηματική δέσμευση των μαθητών, γεγονός που τους βοηθά να παραμένουν συγκεντρωμένοι και να βρίσκονται σε κατάσταση ετοιμότητας (Taylor, 2016).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* έχει τη δυνατότητα να στηρίζει τους μαθητές σε προσωπικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο (Katafiasz, 2021).

2.3.2. Ερευνητική τεκμηρίωση της τεχνικής

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε πολλές αγγλοσαξονικές, γαλλόφωνες και αραβόφωνες χώρες έχουν ενισχύσει τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγουμε με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, κι έχουν επιβεβαιώσει την αξία του *Μανδύα του Ειδικού* ως ισχυρού μέσου επίτευξης μαθησιακών στόχων (Abbott, 2017).

Η Belcastro (2003) στη μεταπτυχιακή εργασία της εφάρμοσε τον *Μανδύα του Ειδικού* σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και τόνισε τον διερευνητικό χαρακτήρα της μεθόδου ως μέσου επίτευξης της μάθησης.

Η Taylor (2006) διαπίστωσε τη συμβολή της τεχνικής του *Μανδύα του Ειδικού* στη συν-κατασκευή της γνώσης και την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων.

Η Hymers (2009) ανέδειξε τον *Μανδύα του Ειδικού* ως μια πολυδιάστατη μέθοδο που προάγει την αποκλίνουσα σκέψη και συμβάλλει στην προσέγγιση φιλοσοφικών εννοιών από παιδιά σχολικής ηλικίας.

Στη μεταπτυχιακή εργασία της Zarins (2010), μετά την εφαρμογή του *Μανδύα του Ειδικού*, παρατηρήθηκε η αύξηση του ενδιαφέροντος μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Weeks (2011) διεξήγαγε μια έρευνα σε διεθνές σχολείο στην Ταϊλάνδη και διαπίστωσε ότι με τον *Μανδύα του Ειδικού* ενισχύθηκε η συνεργατικότητα, ενώ οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν βαθύτερα τη δική τους πολιτισμική παράδοση αλλά και των άλλων.

Η Stoate (2013), πραγματοποιώντας μια μελέτη περίπτωσης σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νέα Ζηλανδία, διαπίστωσε ότι ο *Μανδύας του Ειδικού* συνέβαλε στην ανάπτυξη συλλογικής ευθύνης και δημιουργικής συνεργασίας.

Το ίδιο έτος και μετά από πρόγραμμα διάρκειας έξι εβδομάδων, σε δημοτικό σχολείο του Λονδίνου, η Collins (2013) κατέγραψε τη θετική επίδραση της τεχνικής

του *Μανδύα του Ειδικού* στην αλλαγή της στάσης και τη δέσμευση των μαθητών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου, παρά το γεγονός ότι η επίδραση της προσέγγισης στην επίτευξη παραγωγής γραπτού λόγου δεν ήταν σαφής.

Στην έρευνα δράσης του Becker (2014), ως αποτέλεσμα εφαρμογής του *Μανδύα του Ειδικού*, παρατηρήθηκε βελτίωση στη συμπεριφορά και στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών καθώς και μια πιο θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση βιβλίων και τη γραπτή έκφραση.

Η Fatimah (2016), στη διδακτορική της διατριβή στην Ινδονησία, διαπίστωσε ότι, μέσω του *Μανδύα του Ειδικού*, οι εκπαιδευτικοί εμπλούτισαν τη διδακτική τους στρατηγική και υιοθέτησαν αρχές της ενεργητικής μάθησης, ενώ οι μαθητές αύξησαν το επίπεδο συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και μείωσαν το άγχος τους για την προφορική έκφραση στην αγγλική γλώσσα.

Οι Malone, Tiarani, Irving, Kajfez, Lin, Giasi & Edmiston (2018) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής κατέγραψαν τη συμβολή του *Μανδύα του Ειδικού* στην αύξηση του ενδιαφέροντος και του επιπέδου κατανόησης των εννοιών της Μηχανολογίας και της Τεχνολογίας σε παιδιά προσχολικής και πρώιμης σχολικής ηλικίας.

Σε μία έρευνα που πραγματοποίησε ο Selderslaghs (2018) σε δημοτικά σχολεία του Βελγίου, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού*, χωρίς να εστιάζει στις καλλιτεχνικές ικανότητες των συμμετεχόντων, δίνει τη δυνατότητα στους δασκάλους να διδάξουν μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, ιστορία και κάθε είδους άλλα μαθήματα και δραστηριότητες. Παράλληλα, όμως, απαιτεί καλλιτεχνική προσπάθεια από τους μαθητές και αναδεικνύει τον συνεργάτη, τον ερευνητή, τον εξειδικευμένο τεχνίτη, τον ερμηνευτή και τον καλλιτέχνη που κρύβεται μέσα τους.

Ο Arman (2019) πραγματοποίησε στην Παλαιστίνη μια έρευνα δράσης, κατά την οποία εφάρμοσε τον *Μανδύα του Ειδικού* σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατέγραψε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, γεγονός που τον ώθησε να συστήσει τη συγκεκριμένη προσέγγιση στη διδασκαλία των μαθηματικών.

Η Hashem (2021), μετά από μια έρευνα δράσης σε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ιράκ, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η χρήση της τεχνικής του *Μανδύα του Ειδικού* απαιτήσε περισσότερο χρόνο και προσπάθεια από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας αλλά άσκησε θετική επίδραση στην ικανότητα λήψης αποφάσεων και στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά.

Στην Ελλάδα, η Kosma (2018) πραγματοποίησε μια ποιοτική έρευνα έξι διδακτικών ωρών σε μαθητές Ε΄ δημοτικού, κατά την οποία ο *Μανδύας του Ειδικού* αξιοποιήθηκε ως μια αποτελεσματική μέθοδος εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.

2.3.3. Ο *Μανδύας του Ειδικού* και η Αυτοεκτίμηση

Μέριμνα της ίδιας της Heathcote, ως θεατροπαιδαγωγού, ήταν να δομήσει το κατάλληλο περιβάλλον ώστε οι μαθητές να εκτελούν καλά τα καθήκοντά τους για να μην αποτυγχάνουν. Η διαμεσολάβηση του δασκάλου, η ανατροφοδότηση και η παροχή ευκαιριών για βελτίωση της απόδοσης σε συνδυασμό με την επίδειξη της γνώσης των μαθητών σε άλλους μετά την ολοκλήρωση μιας εργασίας, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση, υψηλή αυτοεκτίμηση και αίσθημα επιτυχίας (Matusiak-Varley, 2016).

Κατά την εφαρμογή της τεχνικής του *Μανδύα του Ειδικού*, όπως προαναφέρθηκε, δομείται ένα μαθησιακό περιβάλλον που προάγει την ανεξάρτητη μάθηση (Taylor, 2016). Ο ενεργός ρόλος των μαθητών σε αυτό το πλαίσιο, ο σεβασμός στις εμπειρίες τους και η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων αποτελούν χαρακτηριστικά της ανεξάρτητης μάθησης, τα οποία συντελούν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της υπευθυνότητας και βοηθούν τους μαθητές να αισθανθούν ότι η αξία τους εκτιμάται (Williams, 2003). Η ικανότητα του ατόμου να κατευθύνει μια διαδικασία, προκειμένου να επιτύχει έναν στόχο, αποτελεί μια ανεξάντλητη πηγή ενδιαφέροντος, προσωπικής ικανοποίησης και αυτοεκτίμησης (Bandura, 1991).

Τα θεμελιώδη στοιχεία της τεχνικής του *Μανδύα του Ειδικού* - η ομάδα εμπειρογνομώνων, η φανταστική επιχείρηση και ο υποτιθέμενος πελάτης - αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Στο πλαίσιο που δημιουργείται, προκειμένου να εκτελέσουν τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί, οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες, διερευνούν, καταγράφουν, παραθέτουν επιχειρήματα, σχεδιάζουν χάρτες, κατασκευάζουν, δραματοποιούν και λαμβάνουν αποφάσεις (Abbott, 2017· Huxtable, 2009). Από αυτή τη διαδικασία, προκύπτει και η αξιοποίηση παραστατικών τεχνών, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να οδηγήσουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά και στην απόκτηση ομαδικής και ατομικής ταυτότητας (Ζώνιου, 2016).

Αυτή η διαδικασία, επίσης, απαιτεί την ενεργοποίηση πολλών τύπων νοημοσύνης που αποτυπώνονται στη θεωρία του Gardner (2011· 2021), ο οποίος προτείνει τον διαχωρισμό της νοημοσύνης σε εννέα μέρη: τη *Γλωσσική*, τη *Λογική-*

Μαθηματική, τη Σωματική-Κινησθητική, την Οπτική-Χωρική, τη Μουσική, τη Διαπροσωπική, την Ενδοπροσωπική, τη Νατουραλιστική και την Υπαρξιακή. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, παρέχεται στους μαθητές η ευκαιρία να αναπτύξουν και να αναδείξουν τις κλίσεις τους καθώς και να τις αξιοποιήσουν ώστε να επιτευχθεί η μάθηση (Gardner & Hatch, 1989). Οι εννέα Νοημοσύνες εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διδασκαλία και, καθώς βοηθούν τον μαθητή να μην αισθάνεται μειονεκτικά, αυξάνουν την αυτοεκτίμησή του (Παπάνης, 2011).

Ως βασικά χαρακτηριστικά της τεχνικής του *Μανδύα του Ειδικού* πρέπει και σε αυτό το σημείο να επισημανθούν η ανάληψη ρόλων και η καλλιέργεια της συνεργατικότητας μέσα σε ένα συναρπαστικό αλλά πάντα ασφαλές περιβάλλον (Huxtable, 2009). Θεμέλιο της έννοιας του ρόλου αποτελεί το μαγικό «αν». Όσοι συμμετέχουν σε μια δραματική δραστηριότητα, υποδύονται φανταστικούς χαρακτήρες σε ένα μυθοπλαστικό περιβάλλον (Τζαμαργιάς, 2014), καλούνται να υιοθετήσουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007) και επωφελούνται από την ευκαιρία που τους δίνεται να ανακαλύψουν στοιχεία του ρόλου αλλά και ανεξερεύνητες πλευρές του ίδιου του εαυτού τους μέσω του αναστοχασμού (Hefferon, 2000). Μέσω του ρόλου, παρέχεται η δυνατότητα ανάδυσης ενός εαυτού που μπορεί να δράσει με τόλμη, δύναμη ή με οποιονδήποτε τρόπο με τον οποίο δεν έχει συνηθίσει να δρα ο υποδύομενος στην πραγματική του ζωή (Άλκηστις, 2008). Στην τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του εμπειρογνώμονα τους προσφέρει μια αίσθηση κυριότητας του έργου που έχουν αναλάβει (Gillan et al, 2006)

Μέσω των συνεργατικών στρατηγικών, οι μαθητές αλληλεπιδρούν και ανατροφοδοτεί ο ένας τον άλλον. Αποκτούν πρόσβαση σε νέα στοιχεία που αφορούν στους ρόλους, στο περιβάλλον και στον εαυτό τους, διευρύνοντας τις γνώσεις τους (Κοντογιάννη, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, καθώς βρίσκονται σε διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, συνειδητοποιούν ότι έχουν ικανότητες που δεν γνώριζαν, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή τους (Adene et al, 2021). Σε γενικές γραμμές, το παιχνίδι ρόλων, το οποίο προηγείται της ανάδυσης του εαυτού, και οι συνεργατικές δραστηριότητες, που προάγουν τη συμπερίληψη και την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, οδηγούν στην αυτογνωσία και την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για τον εαυτό (Hefferon, 2000).

2.3.4. Ερευνητική τεκμηρίωση της σχέσης *Μανδύα του Ειδικού* και Αυτοεκτίμησης

Ο *Μανδύας του Ειδικού* δεν έχει διερευνηθεί σε στοχευμένες έρευνες για την αυτοεκτίμηση, αλλά ορισμένες από τις μελέτες που συνδέουν την τεχνική με γνωστικούς και κοινωνικο-συναισθηματικούς στόχους επιβεβαιώνουν τη θετική του επίδραση και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Αναφέρουμε αρχικά την έρευνα δράσης των Gillan, Reeves, Hill, Bromley & Lebow (2006) σε δύο σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* αναδείχτηκε ως ισχυρό μέσο διαθεματικής προσέγγισης της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η συγκεκριμένη τεχνική είχε ευεργετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών, καθώς η ελευθερία έκφρασης των ιδεών τους και διατύπωσης των προτάσεών τους τα βοήθησαν να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της συνεισφοράς τους στην ομάδα.

Η Huxtable (2009), στη διδακτορική της διατριβή, αναδεικνύει ως βασικά χαρακτηριστικά της τεχνικής του *Μανδύα του Ειδικού* την αυτοδιαχείριση, τη συναναστροφή με το κοινωνικό περιβάλλον και τη συμμετοχικότητα και αποδίδει σε αυτά την ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να αναδειχθούν στο μέλλον σε χρήσιμα μέλη της κοινότητας. Επιπλέον, επιβεβαιώνει ως πολύτιμη προσφορά της τεχνικής τη διεύρυνση των δυνατοτήτων των συμμετεχόντων για βαθύτερη κατανόηση, την ανάπτυξη αναστοχασμού και της αίσθησης ευθύνης καθώς και την ενθάρρυνσή τους για βαθύτερη αυτογνωσία σε όλες τις πτυχές της ζωής. Οι συμμετέχοντες παρατηρούν τις δεξιότητές τους να αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου, μαθαίνουν πως να μαθαίνουν και θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και αυξάνονται οι πιθανότητες να επιτύχουν τους στόχους του προγράμματος σπουδών με δημιουργικό τρόπο που μπορεί να συνδεθεί με την επιθυμία για δια βίου μάθηση.

Ο Parkinson (2012) μελέτησε το μαθησιακό προφίλ αγοριών και σημείωσε ότι η ανάθεση ηγετικών ρόλων μέσω του *Μανδύα του Ειδικού* μπορεί να συμβάλει στην απόκτηση μιας θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο. Κατά την ποιοτική ανάλυση στη μεταπτυχιακή εργασία του, καταγράφεται μια συνέντευξη διευθυντή του σχολείου στο οποίο εφαρμόστηκε η τεχνική και αναφέρεται ότι η ανάληψη του ρόλου ενός ειδήμονα ενίσχυσε την αυτοεκτίμηση των μαθητών και την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Η Swanson (2016) διεξήγαγε μικτή έρευνα δράσης σε μαθητές 11 -13 ετών στη Νέα Ζηλανδία με στόχο την προσέγγιση των φυσικών επιστημών. Η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* κρίθηκε αποτελεσματική, καθώς δημιούργησε ένα συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον και κίνητρα για παραγωγή έργου υψηλών προδιαγραφών ενώ παράλληλα συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου, αν και δεν επέφερε αλλαγή της στάσης των συμμετεχόντων απέναντι σε αυτό. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι ο ρόλος των μαθητών ως ειδικών συνέβαλε στην απόκτηση αυτοεκτίμησης για την πλειοψηφία αν και η αυτοαποτελεσματικότητα δεν παρουσίασε μεταβολή.

Στην Ελλάδα, οι Papadopoulos & Kosma, (2018) στο πλαίσιο της προέρευνας για την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής της Κοσμά (2020), εφάρμοσαν τον *Μανδύα του Ειδικού* σε μαθητές Ε΄ δημοτικού, όπου σημειώθηκε η ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών και η κατάκτηση κοινωνικής μάθησης. Παράλληλα, καταγράφηκε η βελτίωση της αυτοπεποίθησης και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, αποτέλεσμα που απέδωσαν στην ευκαιρία που τους δόθηκε να προτείνουν τις δικές τους ιδέες.

Η Νυχταράκη (2019) εφάρμοσε την τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* σε συνδυασμό με τεχνικές ψιμυθίωσης σε ενήλικες μαθητές επαγγελματικής εκπαίδευσης, επιδιώκοντας την κατανόηση της έννοιας της ευεξίας και τη δημιουργία ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Εκτός από την επίτευξη των αρχικών στόχων, διαπιστώθηκε μετατόπιση της άποψης των συμμετεχόντων για την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και για το επαγγελματικό τους μέλλον. Επίσης, η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο βιοματικός χαρακτήρας της τεχνικής και η ανάληψη ρόλων ενδυνάμωσε τους μαθητές και διεύρυνε τη θετική τους αυτοεικόνα.

Στη διδακτορική διατριβή της Κοσμά (2020), η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* αναδείχτηκε ως αποτελεσματική προσέγγιση για τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές της ΣΤ΄ δημοτικού και επισημάνθηκε η βελτίωση των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς. Ως συμπέρασμα της ποιοτικής ανάλυσης, η ερευνήτρια κατέγραψε και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Τέλος, αναφέρει ότι στην έρευνά της ενεργοποιήθηκαν τέσσερις τύποι πολλαπλής νοημοσύνης (χωρική, σωματική-κινησθητική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική) και επιβεβαιώνει ότι συνέβαλαν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, κυρίως μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Οι Κολονου & Kim (2020) αξιοποίησαν τον *Μανδύα του Ειδικού* για τη διδασκαλία της Βιολογίας σε μαθητές Γ΄ γυμνασίου και διαπίστωσαν αυξημένο επίπεδο συμμετοχής στις ομαδικές δραστηριότητες και ενίσχυση της μάθησης λόγω της αύξησης της δέσμευσης, του ενθουσιασμού και του ενδιαφέροντος των μαθητών. Στην έρευνά τους, οι μαθητές απέδωσαν μέρος του ενθουσιασμού στην αίσθηση του *ανήκειν*, ενώ διαπιστώθηκε η θετική επίδραση της τεχνικής στο αίσθημα της ικανότητας.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι μέσα σε αυτό το πλαίσιο που εξετάζουμε, δημιουργούνται οι συνθήκες που μας οδηγούν στην ανάπτυξη πέντε βασικών στοιχείων, τα οποία, σύμφωνα με τον Reasoner (1983), ορίζονται ως πυλώνες της αυτοεκτίμησης: η αίσθηση της ασφάλειας, της ταυτότητας, του ανήκειν, του σκοπού και της προσωπικής επάρκειας.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Ερευνητική προσέγγιση

Η έρευνα επιδιώκει «την παραγωγή πρωτότυπων αποτελεσμάτων μέσω της συστηματικής, ορθολογικής κι επιστημονικής αναζήτησης» (Ζαφειρόπουλος, 2005: 19).

Η εκπαιδευτική έρευνα, πιο συγκεκριμένα, αποτελεί μια διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία, θέτοντας ως στόχο την περιγραφή, την κατανόηση και την ερμηνεία εκπαιδευτικών ζητημάτων όλων των πλαισίων, «μελετά τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, τις αλληλεπιδράσεις, τις δομές και τους θεσμούς που διαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα» (Madalińska-Michalak, 2020: 30)

Ο ερευνητής, λαμβάνοντας υπόψη τον χαρακτήρα των ερωτημάτων που έχει θέσει προκειμένου να προσεγγίσει το θέμα του, χρειάζεται να επιλέξει το είδος της έρευνας που θα ακολουθήσει, ώστε να σχεδιάσει την ερευνητική διαδικασία με τον κατάλληλο τρόπο. Η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα αποτελούν τις δύο κύριες επιλογές του. Η ποσοτική έρευνα αναζητά τις αιτίες που προκαλούν μεταβολές σε ένα κοινωνικό φαινόμενο κι εξασφαλίζει μετρήσιμα δεδομένα, ενώ η ποιοτική έρευνα εστιάζει στην οπτική των συμμετεχόντων και του ερευνητή κι εξετάζει το θέμα μέσα σε ένα ιστορικό-κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Cresswell, 2016).

Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική κοινότητα έχει συνειδητοποιήσει ότι αυτές οι δύο μέθοδοι μπορεί να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και η μία να αντισταθμίσει τα αδύνατα σημεία της άλλης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Με στόχο να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αλλά και για να επιτευχθεί πληρέστερη γνώση επί του θέματος, στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε μικτή ερευνητική προσέγγιση, η οποία αποτελεί τον συνδυασμό των δύο μεθόδων τόσο για τη συλλογή των δεδομένων όσο και για την ανάλυσή τους. Η συγκεκριμένη προσέγγιση παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει τις ορατές και μετρήσιμες πτυχές του φαινομένου που εξετάζει, αλλά και να κατανοήσει την πολυπλοκότητά του μέσα από τις διαφορετικές οπτικές των συμμετεχόντων (Creswell, 1999).

3.2. Ερευνητική στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθείται στην παρούσα εργασία είναι αυτή της έρευνας δράσης. Πρόκειται για μια ανοιχτή κυκλική ερευνητική διαδικασία που

προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή όλων όσοι εμπλέκονται στην έρευνα, ακόμα και του ίδιου του ερευνητή. Στοχεύει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που έχουν εντοπιστεί σε ένα επαγγελματικό πεδίο (Κατσαρού & Τσάφος, 2003), καθώς και στην εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών προς όφελος της κοινότητας (Cohen & Manion, 2007). Στον τομέα της εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός που εντοπίζει μια προβληματική κατάσταση επιχειρεί έναν συνδυασμό έρευνας, θεωρίας και δράσης, επιδιώκοντας τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των δρώντων προσώπων. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατό να επιτευχθεί η προσωπική του βελτίωση, αλλά και η βελτίωση της κοινωνικής κατάστασης που αποτελεί αντικείμενο της έρευνας (Κατσαρού, 2010).

Το πρώτο στάδιο της έρευνας περιλαμβάνει τον σχεδιασμό ενός μικρού κύκλου παρεμβάσεων και ακολουθεί η εφαρμογή του από τον ερευνητή και η παρατήρηση. Όταν ολοκληρώνεται ένας κύκλος παρεμβάσεων, έπεται αναστοχασμός πάνω στον τρόπο πραγματοποίησης και στα αποτελέσματα και στη συνέχεια γίνονται πιθανές τροποποιήσεις ή επανασχεδιασμός σύμφωνα με τις ανάγκες της ομάδας (Cohen & Manion, 2007). Μέσω αυτών των κύκλων, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να γνωρίσουν και να ερμηνεύσουν το αντικείμενο που ερευνούν, να αναπτύξουν δεξιότητες έρευνας κι επικοινωνίας, ενώ παράλληλα αποκτούν και παράγουν γνώση (Κατσαρού, 2010).

3.3. Σχεδιασμός έρευνας

3.3.1. Αφετηρία έρευνας

Αφετηρία της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η επιθυμία της ερευνήτριας να προσεγγίσει και να βελτιώσει ένα ζήτημα που την προβληματίζει, καθώς εργάζεται ως εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και διδάσκει στις Α΄- Δ΄ τάξεις. Στις τάξεις αυτές έχει διαπιστωθεί από την ίδια ότι υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι διακρίνονται από μια συστολή και διστάζουν ή αποφεύγουν να εκφράζουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους, ενώ συχνά αυτοαπομονώνονται μέσα στις ομάδες εργασίας. Το φαινόμενο εντάθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όταν κατά το μεγαλύτερο μέρος του σχολικού έτους 2020 – 2021 τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά και οι συγκεκριμένοι μαθητές κρύφτηκαν πίσω από την ασφάλεια της κλειστής κάμερας.

Με την επιστροφή στους κανονικούς ρυθμούς της δια ζώσης εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2021 - 2022, δεν παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτες αλλαγές στο συγκεκριμένο θέμα. Διαπιστώθηκε, μάλιστα, αυξημένος βαθμός δυσκολίας στον τομέα της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Αυτά τα επικοινωνιακά προβλήματα σε συνδυασμό με τον δισταγμό έκφρασης, τον φόβο της απόρριψης και την αδυναμία επίλυσης προβλημάτων κοινωνικού περιεχομένου αποτελούν χαρακτηριστικά ατόμων με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Παπάνης, 2011).

Κατά τη διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής, εφαρμόζονται τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, μιας μορφής τέχνης και παράλληλα παιδαγωγικού εργαλείου, που, όπως έχει αναφερθεί, έχει τη δύναμη να καλλιεργήσει τις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου και να τονώσει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή του (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας (βλ. 2^ο Κεφάλαιο), ειδικά η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* στηρίζεται στη συλλογική δράση, στην επίτευξη στόχων και στην αυτογνωσία, στοιχεία που οδηγούν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοέκφρασης.

3.3.2. Προέρευνα

Η διεξαγωγή προέρευνας συμβάλλει στον έλεγχο της εφαρμοσιμότητας της μεθόδου, στην εξοικείωση με τη μέθοδο που εφαρμόζεται και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ως προς την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη (Κωστή, 2016).

Σε αυτό το πλαίσιο, κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων, η ερευνήτρια εφάρμοσε την τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* σε μαθητές Γ' και Δ' σε έναν κύκλο τριών μαθημάτων διάρκειας 30 λεπτών. Αρχικά, διαπιστώθηκε μια ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και λίγο πριν από το τέλος του πρώτου μαθήματος, ορισμένες κάμερες άνοιξαν. Οι περισσότεροι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στις δράσεις των ομάδων τους και ορισμένοι από αυτούς που μέχρι τότε ήταν διστακτικοί, πήραν τον λόγο ακόμα και στην ολομέλεια. Διαπιστώθηκε, μάλιστα, ότι η αίσθηση του σκοπού και η επίτευξη των στόχων συνέβαλε στη ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για τον εαυτό.

Όσον αφορά στη δια ζώσης εφαρμογή της τεχνικής, λίγες εβδομάδες μετά την έναρξη του τρέχοντος σχολικού έτους, πραγματοποιήθηκε ένας κύκλος τριών μαθημάτων διάρκειας 45 λεπτών σε μαθητές Γ' δημοτικού με ανάλογα αποτελέσματα. Επισημαίνεται ότι υπήρχαν δύο μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν σε

όλες τις δραστηριότητες, αλλά δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε ομάδες δημιουργίας σκηνών από την αρχή του σχολικού έτους. Στη δεύτερη συνάντηση, κατά την οποία εφαρμόστηκε η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού*, δεν προέβαλαν καμία αντίρρηση, όταν ζητήθηκε η δημιουργία μιας ομαδικής σκηνής, γεγονός που επισημάνθηκε από συμμαθητή τους, ο οποίος πρόσθεσε ότι «έπαιζαν ωραία». Εκτός από την άρση της συστολής, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων κατέδειξε, επίσης, αυξημένη συμμετοχικότητα κι ενεργοποίηση ενδιαφέροντος.

Και στις δύο περιπτώσεις, η ανταπόκριση των μαθητών κι οι διαπιστώσεις της ερευνήτριας αποτέλεσαν σημαντικό κίνητρο για την εφαρμογή της μεθόδου σε ευρύτερη κλίμακα.

3.3.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα εργασία, η ερευνήτρια σκοπεύει να διερευνήσει την επίδραση της τεχνικής του *Μανδύα του Ειδικού* στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα τα οποία καλείται να απαντήσει είναι τα εξής:

- α) Είναι δυνατόν η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης σε μαθητές Δ' δημοτικού;
- β) Αν ναι, με ποιον τρόπο είναι δυνατόν να την επηρεάσει;

3.3.4. Στρατηγικές δράσης

Η πολυπλοκότητα της έννοιας της αυτοεκτίμησης και η μέριμνά μας για μια όσο το δυνατόν πληρέστερη διερεύνηση του θέματος μάς οδήγησαν στην επιλογή της μικτής ερευνητικής προσέγγισης. Προκειμένου να απαντηθούν και τα δύο ερευνητικά ερωτήματα, εφαρμόστηκε η στρατηγική της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, δηλαδή της χρήσης διαφορετικών μεθόδων κι εργαλείων συλλογής δεδομένων (Cohen & Manion, 2007). Μέσω αυτής της στρατηγικής, επιχειρείται να ερευνηθούν διαφορετικές πτυχές του φαινομένου που εξετάζεται και να αυξηθεί η αξιοπιστία κι η εγκυρότητα των ευρημάτων (Τσιώλης, 2011)

Στην παρούσα έρευνα, η ποσοτική προσέγγιση αποτυπώνει μετρήσιμα χαρακτηριστικά και λειτουργεί συνεπικουρικά, προκειμένου να απαντηθεί το πρώτο ερώτημα, αποδεικνύοντας στατιστικά την πιθανή επίδραση της τεχνικής του *Μανδύα του Ειδικού* ως ανεξάρτητης μεταβλητής στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, δηλαδή στην εξαρτημένη μεταβλητή. Από την άλλη, η ποιοτική προσέγγιση εστιάζει στα

υποκείμενα και στον τρόπο με τον οποίο η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* επηρεάζει την αυτοεκτίμηση.

3.3.5. Ανάπτυξη και ανάλυση του ποιοτικού μέρους της έρευνας

Η μέθοδος της *σταθερής συγκριτικής ανάλυσης* χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα (Mertler, 2012) προκειμένου να συλλεχθούν και σχεδόν ταυτόχρονα να αναλυθούν δεδομένα πολλαπλών μορφών. Η έρευνα ξεκίνησε με τη συλλογή δεδομένων και ακολούθησε η εξέτασή τους με στόχο να πραγματοποιηθεί μια αρχική κατηγοριοποίηση. Ανά κύκλο εφαρμογών τα δεδομένα αναλύονταν και συνεχίζαμε να τα εντάσσουμε σε κατηγορίες, ενώ παράλληλα γινόταν καταγραφή και αναζήτηση νέων στοιχείων, προκειμένου να αναδειχθούν κοινωνικές διαδικασίες και σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας. Καταλήξαμε σε σύνοψη και κωδικοποίηση των δεδομένων.

3.3.6. Ανάπτυξη και ανάλυση του ποσοτικού μέρους της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε το *οιονεί πειραματικό σχέδιο*, μια μορφή πειραματικής έρευνας κατά την οποία η δειγματοληψία δεν είναι δυνατό να είναι τυχαία και, συνεπώς, τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν. Ακολουθώντας τη διαδικασία που ορίζει η συγκεκριμένη μέθοδος ποσοτικής έρευνας, πραγματοποιήθηκε κλήρωση και ορίστηκαν δύο ομάδες, η πειραματική ομάδα, στην οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος του *Μανδύα του Ειδικού*, και η ομάδα ελέγχου, η οποία δεν εκτέθηκε στον συγκεκριμένο χειρισμό. Και οι δύο ομάδες ελέγχθηκαν με τη χρήση συγκεκριμένου ερωτηματολογίου πριν και μετά τον χειρισμό (Creswell, 1999), προκειμένου να εξεταστεί η ισοδυναμία μεταξύ των δύο ομάδων πριν την εφαρμογή της προς διερεύνηση τεχνικής, αλλά και η εξέλιξη της πειραματικής ομάδας μετά τον χειρισμό.

Σύμφωνα με τις αρχές της Περιγραφικής Στατιστικής, περιγράφηκε το επιλεγμένο δείγμα και ερευνήθηκε αν ο *Μανδύας του Ειδικού* ως ανεξάρτητη μεταβλητή μπορεί να επηρεάσει θετικά την αυτοεκτίμηση, δηλαδή την εξαρτημένη.

Είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη δύο παρεμβαλλόμενες μεταβλητές που είναι δυνατό να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η πρώτη είναι το οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό προφίλ των οικογενειών των μαθητών, ενώ η δεύτερη αφορά στην προσωπικότητα των υπεύθυνων εκπαιδευτικών του κάθε τμήματος. Για να περιοριστεί η επίδραση του πρώτου παράγοντα, η

κλήρωση που προηγήθηκε του ορισμού της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, πραγματοποιήθηκε μεταξύ τμημάτων της ίδιας σχολικής μονάδας. Το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές αποτελούν μέρος του ίδιου πληθυσμού της τοπικής κοινότητας μπορεί να εξασφαλίσει ότι οι μεταβλητές που αφορούν στο οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό προφίλ τους θα έχουν την ίδια επίδραση και στις δύο ομάδες (Κωστή, 2016). Δυστυχώς, η δεύτερη παρεμβαλλόμενη μεταβλητή δεν είναι εύκολο να ελεγχθεί, καθώς υπεύθυνος κάθε τμήματος είναι διαφορετικός εκπαιδευτικός και η ερευνήτρια διδάσκει μόνο μία ώρα την εβδομάδα σε όλα τα τμήματα. Όμως, η στενή συνεργασία και με τους δύο δασκάλους των τμημάτων σε όλα τα στάδια της έρευνας είναι δυνατό να περιορίσει την επίδραση αυτής της μεταβλητής στα αποτελέσματα της έρευνας.

3.3.7. Ερευνητικά εργαλεία

Έχει ήδη αναφερθεί ότι στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας λειτουργούν συμπληρωματικά ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία.

Το ποσοτικό μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η κλίμακα μέτρησης της αυτοεκτίμησης του Coopersmith (*Coopersmith Self-Esteem Inventory*, 1967), μία από τις πλέον χρησιμοποιημένες κλίμακες σε ψυχολογικές κι εκπαιδευτικές έρευνες. Η συγκεκριμένη κλίμακα επιλέχθηκε επειδή σχεδιάστηκε για παιδιά σχολικής ηλικίας. Προτιμήθηκε, μάλιστα, η σύντομη εκδοχή της (1981), η οποία περιέχει 25 δηλώσεις, που την καθιστούν ένα εύχρηστο για μικρές ηλικίες εργαλείο, αν και με σχετικά περιορισμένα δεδομένα εγκυρότητας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Οι δεκαέξι από αυτές αφορούν στον άξονα της σφαιρικής αυτοεκτίμησης, οι έξι της οικογένειας κι οι τρεις τον άξονα του σχολείου και των συνομηλίκων (Hills et al, 2011). Ένας άλλος παράγοντας που ώθησε την ερευνήτρια να επιλέξει αυτή την κλίμακα είναι ότι οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν με «ναι» ή «όχι», γεγονός που την καθιστά πιο προσιτή σε μαθητές ηλικίας εννέα ετών.¹

Ορισμένες από τις δηλώσεις προβλημάτισαν την ερευνήτρια, καθώς θεώρησε ότι θα προκαλούσαν δυσαρέσκεια στους γονείς και στα παιδιά, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν αρνητικές εντυπώσεις για τις προθέσεις της και την έρευνα. Αναφέρονται ενδεικτικά οι εξής: «*Συχνά σκέφτομαι ότι θα ήθελα να φύγω από το σπίτι*

¹ Στο Παράρτημα Δ παρατίθεται η κλίμακα στη μορφή με την οποία χρησιμοποιήθηκε.

μου», «Οι γονείς μου έχουν πολλές απαιτήσεις από εμένα», «Συχνά νιώθω ότι οι γονείς μου με τιμωρούν». Αυτός ο προβληματισμός, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο αριθμός και η φύση των παρεμβάσεων δεν θα μπορούσαν να επιδράσουν στην αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με την οικογένεια, ώθησαν την ερευνήτρια στην απόφαση να αφαιρέσει τον συγκεκριμένο άξονα. Επίσης, αποφασίστηκε να αφαιρεθεί και η δήλωση «Όλα είναι μπερδεμένα στη ζωή μου» από την υποκλίμακα της σφαιρικής αυτοεκτίμησης, επειδή θεωρήθηκε ότι θα ήταν μάλλον δυσνόητη για την ομάδα στόχο. Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες περιλαμβάνει 18 δηλώσεις. Οι δηλώσεις 2, 7 και 12 αφορούν την αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με το σχολείο και οι υπόλοιπες αφορούν τη σφαιρική αυτοεκτίμηση.

Ένα από τα ποιοτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι η συμμετοχική παρατήρηση, μία μέθοδος που επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει τις δράσεις και τα νοήματα από την πλευρά των συμμετεχόντων (Μάγος, 2005), παρατηρώντας τους «μέσα στον φυσικό τους χώρο» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 110). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ημερολόγιο καταγραφής συμβάντων, καθώς και ημερολόγιο αναστοχασμού. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, η ερευνήτρια συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες και σημείωνε λέξεις, φράσεις, κινήσεις ή και σιωπές, οι οποίες τη βοηθούσαν να ανακαλέσει στη μνήμη της γεγονότα και συμπεριφορές και να τα καταγράψει λεπτομερώς αμέσως μετά τη λήξη της διδακτικής ώρας. Στη συνέχεια, στο ημερολόγιο αναστοχασμού καταγράφονταν σκέψεις και συναισθήματα της ερευνήτριας που σχετίζονταν με τα συμβάντα, τις συμπεριφορές και τις σχέσεις των συμμετεχόντων, καθώς και τον ρόλο της στην εξέλιξη της διαδικασίας. Προβαίνοντας σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης, κατέγραφε τις δυσκολίες που αντιμετώπισε η ίδια σε θέματα, όπως η διαχείριση του χρόνου, η επικοινωνία της με τα παιδιά, η ευελιξία της και η προσπάθειά της να μην κατευθύνει η ίδια τους μαθητές προς την επίλυση ενός προβλήματος σύμφωνα με τη δική της οπτική.

Όσον αφορά στα ποιοτικά εργαλεία, χρησιμοποιήθηκε, επίσης, ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, το οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας όταν ολοκληρώθηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις, καθώς και *τεκμήρια*, τα γραπτά έργα που παρήγαγαν οι μαθητές, αποτέλεσμα κυρίως συλλογικής εργασίας (πβ. Κωστή, 2016). Τέλος, αξιοποιήθηκαν γραπτές σημειώσεις της υπεύθυνης εκπαιδευτικού του τμήματος, η οποία δεν παρακολούθησε τις παρεμβάσεις, αλλά παρατήρησε αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά ορισμένων μαθητών.

3.3.8. Δείγμα

Ο ερευνητικός πληθυσμός που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή του ερευνητικού προγράμματος δεν δύναται να αντιπροσωπεύσει καμία ευρύτερη ομάδα, καθώς χρησιμοποιήθηκε μη πιθανολογικό δείγμα ευκολίας με βολική δειγματοληψία (Cohen & Manion, 2007: 170). Αυτό σημαίνει ότι, λόγω της ιδιότητας της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού συγκεκριμένου σχολείου, έχουν επιλεγεί άτομα στα οποία είχε εύκολη πρόσβαση. Συνεπώς, τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα (Cohen & Manion, 2007).

Η ομάδα στόχος είναι παιδιά δημοτικού και επιλέχθηκε η Δ΄ τάξη, καθώς κατά τη μέση σχολική ηλικία τα παιδιά αναπτύσσουν γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για να σχηματίσουν μια ρεαλιστική άποψη για την εικόνα του εαυτού τους. Έχουν πλέον εισέλθει στο αναπτυξιακό στάδιο κατά το οποίο μπορούν να διακρίνουν την πραγματική εικόνα από την ιδανική και να αξιολογήσουν την εικόνα που έχουν σχηματίσει για αυτά γονείς, δάσκαλοι και συνομήλικοι (Harter, 2006).

Μετά από κλήρωση ανάμεσα στα τμήματα Δ1 και Δ2 του ίδιου δημοτικού σχολείου της Δυτικής Αττικής, ορίστηκε το Δ1 ως ομάδα ελέγχου και το Δ2 ως πειραματική. Το Δ1 αποτελείται από 13 κορίτσια και 4 αγόρια, ενώ το Δ2 από 12 κορίτσια και 5 αγόρια.

3.3.9. Εγκυρότητα έρευνας

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας, εφαρμόστηκαν πρακτικές, όπως η τριγωνοποίηση μεθόδων συλλογής δεδομένων, στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε επίμονη παρατήρηση, καθώς και επανάληψη του κύκλου σχεδιασμού – δράσης – παρατήρησης – αναστοχασμού (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τέλος, η διαρκής επικοινωνία με την υπεύθυνη εκπαιδευτικό της πειραματικής ομάδας λειτούργησε συμπληρωματικά στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τηρήθηκαν βασικές αρχές δεοντολογίας, καθώς πριν από την έναρξη της έρευνας ενημερώθηκαν για τα στάδια και τις διαδικασίες όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ο διευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων, οι εμπλεκόμενοι γονείς και μαθητές. Σύμφωνα με την *αρχή της πληροφορημένης συγκατάθεσης*, αποτελεί υποχρέωση του ερευνητή να διαθέσει «το σύνολο των πληροφοριών που σχετίζονται με το ερευνητικό εγχείρημα στους συμμετέχοντες σε αυτό» (Ιωσηφίδης, 2008: 278 στο Ισαρη & Πουρκός, 2015: 84),

ώστε οι τελευταίοι να αποφασίσουν ελεύθερα να συμμετάσχουν εθελοντικά, γνωρίζοντας ότι δικαιούνται να αποσυρθούν σε οποιοδήποτε στάδιο επιθυμούν (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα, η ερευνήτρια συνάντησε τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για να τους ενημερώσει, να τους διαβεβαιώσει ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και για να ζητήσει την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των μαθητών στο ερευνητικό πρόγραμμα.²

3.3.10. Περιορισμοί έρευνας

Στην ερευνητική μελέτη μας, πρέπει να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί, ώστε να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί το περιορισμένο χρονικό διάστημα των παρεμβάσεων, που δεν επέτρεψε τη διερεύνηση της διάρκειας της θετικής επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη. Στη συνέχεια, σημειώνεται ο μικρός αριθμός του δείγματος, καθώς και η μη τυχαία δειγματοληψία. Αυτοί οι δύο παράγοντες δεν προσδίδουν αντιπροσωπευτικότητα στον ερευνητικό πληθυσμό και οδηγούν στην αδυναμία εξαγωγής γενικεύσιμων συμπερασμάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε - η κλίμακα μέτρησης αυτοεκτίμησης του Coopersmith – καλεί τους συμμετέχοντες να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο απαντήσεις (*Ναι* ή *Όχι*), γεγονός που, όπως αναφέραμε, μπορεί να λειτουργήσει ως πλεονέκτημα, καθώς καθιστά την κλίμακα πιο προσιτή σε μαθητές μέσης σχολικής ηλικίας. Όμως, η ανυπαρξία διαβαθμίσεων περιόρισε την πληροφορία που θα ήταν δυνατό να αντληθεί.

Οι παραπάνω περιορισμοί θα μπορούσαν να εκληφθούν ως κίνητρο για περαιτέρω έρευνες σε ευρύτερη κλίμακα.

3.4. Διδακτικό πλαίσιο

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα αποτελείται από δώδεκα παρεμβάσεις διάρκειας 45 λεπτών, οι οποίες, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα, πραγματοποιήθηκαν μία φορά την εβδομάδα σε χρονικό διάστημα τριών μηνών.

² Στο Παράρτημα ΣΤ παρατίθεται η Δήλωση Συγκατάθεσης που υπέγραψαν οι γονείς.

Το θέμα των διδακτικών παρεμβάσεων επιλέχθηκε, με κριτήριο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου (2003), ώστε να συμβάλει στη γνωριμία του παιδιού με τον εαυτό του και στην αρμονική ένταξή του στην ομάδα, να το ωθήσει στη δημιουργική έκφραση, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη συνειδητοποίηση της έννοιας του ρόλου, καθώς και στη διαθεματική προσέγγιση άλλων διδακτικών αντικείμενων, όπως της Γλώσσας, της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Εικαστικών. Με γνώμονα τα παραπάνω, επιλέχθηκε η προσέγγιση του θέματος της οδικής ασφάλειας από την οπτική του πεζού, του ποδηλάτη, του οδηγού αυτοκινήτου και του θύματος ενός τροχαίου ατυχήματος. Κατά την εξέλιξη της διαδικασίας προέκυψαν και άλλοι τρόποι εξέτασης του θέματος. Η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που ωθούν τον μαθητή να προσεγγίσει μια κατάσταση από διαφορετικές οπτικές αποτελεί βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τη Heathcote (Hesten, 1993).

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε διακρίνεται σε τρεις κύκλους. Αρχικά, σχεδιάστηκαν οι παρεμβάσεις του πρώτου κύκλου, ώστε να περιλαμβάνουν τα στοιχεία που συνθέτουν τη διαδικασία που ακολουθείται κατά την εφαρμογή του *Μανδύα του Ειδικού* καθώς και τα στάδια που την αποτελούν (Heathcote & Herbert, 1985). Οι δύο πρώτες συναντήσεις περιελάμβαναν δραστηριότητες ευαισθητοποίησης και δημιουργίας θετικού κλίματος, προκειμένου να ενισχυθεί η ομαδικότητα και να προετοιμαστούν οι μαθητές για την ομαλή εισαγωγή τους στο περιβάλλον δράσης. Στις δύο επόμενες συναντήσεις, αξιοποιήθηκε το στοιχείο της έκπληξης· εμφανίστηκε το πακέτο εξερεύνησης, το οποίο παρείχε τα πρώτα στοιχεία, καθώς και η επιστολή από τον «πελάτη» που είχε ως στόχο την ανάθεση της αποστολής. Ακολούθησε η σύσταση της επιχείρησης που θα αναλάμβανε να συμβάλει στην επίλυση του προβλήματος και η δημιουργία των πρώτων ομάδων εργασίας. Η ερευνήτρια – εντός ή εκτός ρόλου – συντόνιζε, συμμετείχε ενεργά, παρατηρούσε και αξιολογούσε. Μέσω αυτής της διαδικασίας, όταν ολοκληρώθηκε ο κύκλος, αξιοποιήθηκαν τα ευρήματα ώστε η ομάδα να προβεί στον επόμενο. Σε όλα τα στάδια πραγματοποιήθηκε αναστοχασμός και από την πλευρά των συμμετεχόντων.³

Σύμφωνα με τις θεωρίες των Dewey, Piaget και Vygotsky, όλοι οι κύκλοι του προγράμματος στηρίχτηκαν στις αρχές της διερευνητικής και της συνεργατικής μάθησης και αποτέλεσαν μια διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές - με την

³ Στο Παράρτημα Α παρατίθενται αναλυτικά τα σχέδια των παρεμβάσεων.

ενθάρρυνση της ερευνήτριας - είχαν την ευκαιρία να πειραματιστούν, να παίξουν και να υπερβούν τα όριά τους. Μέριμνα της εμπυχώτριας ήταν η σταδιακή εισαγωγή νέων στοιχείων κι εντάσεων, προκειμένου οι συμμετέχοντες να εμπλακούν συναισθηματικά, να προσθέσουν νέες γνώσεις στις ήδη υπάρχουσες, να αποκτήσουν πίστη στον ρόλο τους ως «ειδικοί» (Kosma & Papadopoulos, 2020· Παπαδόπουλος, 2010) και να λειτουργήσουν μέσα σε ένα δραματικό περιβάλλον όπου όλα όσα βίωναν έμοιαζαν «φαντασιακά και ταυτόχρονα πραγματικά» (Kosma & Papadopoulos, 2020: 310). Με τον ίδιο τρόπο επιχειρήθηκε η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ώστε να αποκτήσουν κίνητρα και να λάβουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας (Taylor, 2006).

Στην προσπάθειά μας να δημιουργήσουμε το κατάλληλο πλαίσιο, χρησιμοποιήθηκαν και άλλες τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος (Παπαδόπουλος, 2010). Αναφέρουμε ενδεικτικά το συμβούλιο, τις συνεντεύξεις, τις παγωμένες εικόνες, το ημερολόγιο, τη διαφήμιση, τη δημιουργία σκηνών, την ιδεοθύελλα και την ανακριτική καρέκλα (Κοντογιάννη, 2008).

Στην ομάδα ελέγχου, στο ίδιο χρονικό διάστημα, ακολουθήθηκε το ισχύον *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θεάτρου* (2003) και αξιοποιήθηκαν τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, οι οποίες όμως δεν συμπεριελάμβαναν τον *Μανδύα του Ειδικού*.

Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση ευρημάτων ποσοτικής έρευνας

4.1. Στατιστική ανάλυση

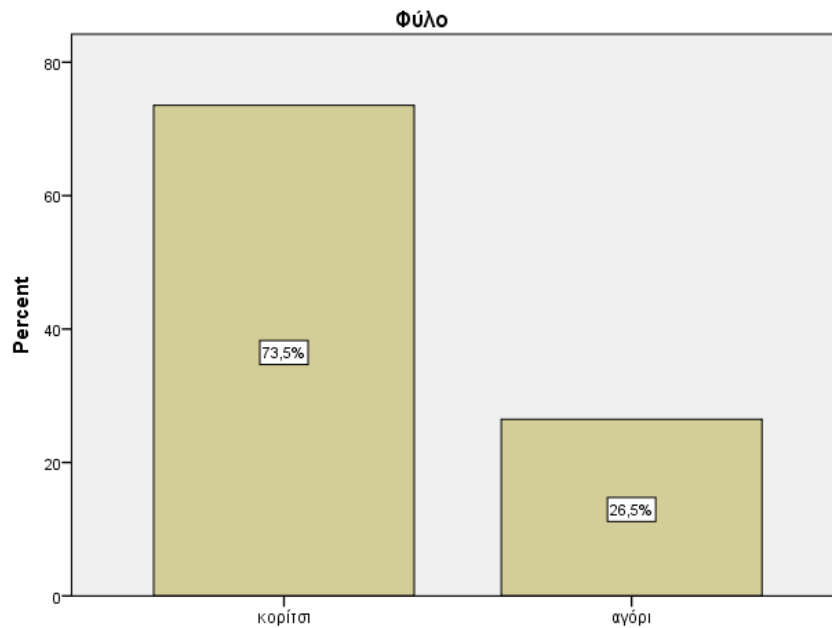
Για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Οι συνεχείς μεταβλητές εκφράζονται ως μέση τιμή (mean) και τυπική απόκλιση (std. deviation) και οι κατηγορικές μεταβλητές ως συχνότητες και ποσοστά (N, %). Η κανονικότητα της κατανομής των μεταβλητών εξετάστηκε γραφικά (ιστόγραμμα, Q-Q plots) με σκοπό να διερευνηθεί αν θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικές ή μη παραμετρικές μέθοδοι για την ανάλυση των δεδομένων. Εφαρμόστηκε το independent-samples t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τις συνεχείς μεταβλητές προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων και το paired-samples t-test για την εκτίμηση των διαφορών του συνολικού σκορ και των υποκλιμάκων (σχολείο και προσωπική προσαρμογή/αυτοεκτίμηση) του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε κατά την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση. Επίσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Το στατιστικό μέτρο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας είναι ο συντελεστής Cronbach's α .⁴ Οι παραπάνω έλεγχοι είναι δίπλευροι και ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας έχει οριστεί το 0,05. Με έντονη γραφή και υπογράμμιση απεικονίζονται οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, έκδοση 23.0 (SPSS, Chicago, IL).

4.2. Αποτελέσματα

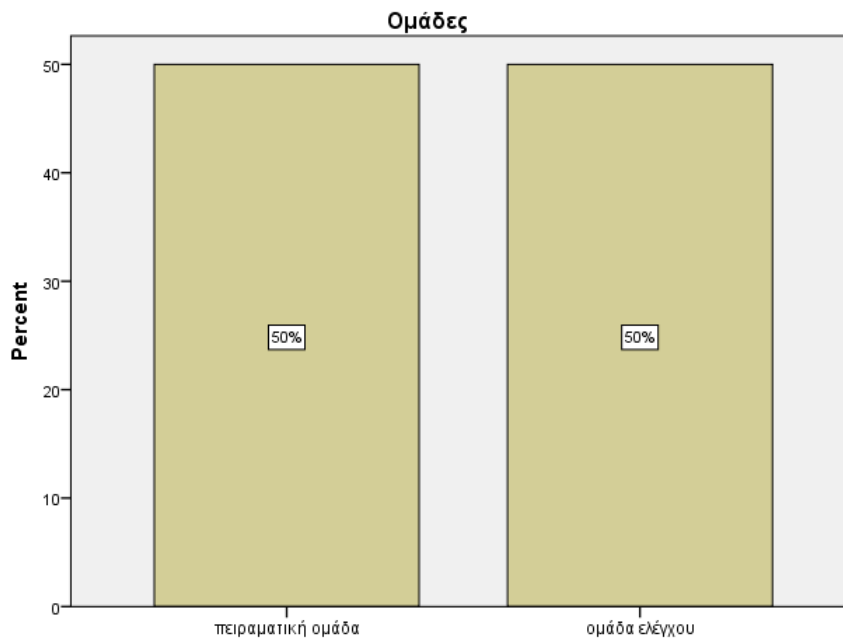
Όπως φαίνεται στο γράφημα 1, ο πληθυσμός της μελέτης αποτελείται από 34 παιδιά και συγκεκριμένα από 25 (73,5%) κορίτσια και 9 αγόρια (26,5%) και χωρίζεται σε δύο ομάδες: την πειραματική ομάδα με 17 παιδιά (50%) και την ομάδα ελέγχου με 17 παιδιά (50%), όπως φαίνεται στο γράφημα 2.

⁴ Όπως θα φανεί παρακάτω (βλ. Πίνακα 1), ο υπολογισμός του συντελεστή Cronbach's α έγινε εδώ καταχρηστικά, καθώς συνηθίζεται σε κλίμακες τύπου Likert με τουλάχιστον 3 ή περισσότερες επιλογές απάντησης κι όχι τόσο σε ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κατηγορικού τύπου. Έτσι, ενδεχομένως ερμηνεύονται και οι χαμηλοί δείκτες που σημειώθηκαν κατά τη σχετική μέτρηση (Παπαϊωάννου, Ζουρμπάνος & Μίνος, 2016: 325).

Γράφημα 1: Κατανομή του φύλου στον πληθυσμό της μελέτης



Γράφημα 2: Κατανομή των ομάδων του πληθυσμού της μελέτης

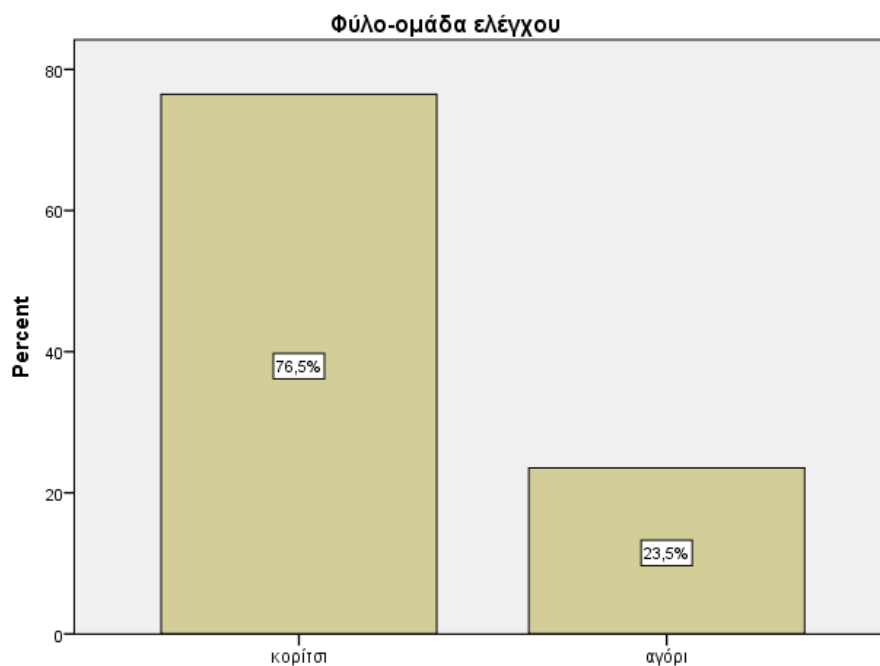


Η κατανομή του φύλου στην πειραματική ομάδα, η οποία αποτελείται από 12 κορίτσια (70,6%) και 5 αγόρια (29,4%), φαίνεται στο Γράφημα 3, και η κατανομή του φύλου στην ομάδα ελέγχου, η οποία αποτελείται από 13 κορίτσια (76,5%) και 4 αγόρια (23,5%) στο Γράφημα 4.

Γράφημα 3: Κατανομή του φύλου στην πειραματική ομάδα



Γράφημα 4: Κατανομή του φύλου στην ομάδα ελέγχου



Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου και για τις υποκλίμακες από τις οποίες αποτελείται και έχει υπολογιστεί για το σύνολο του πληθυσμού της μελέτης, καθώς και για τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) ξεχωριστά φαίνεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α

	N	Cronbach's α
Σύνολο	34	
Ολικό σκορ		0,201
Σχολείο		-0,161
Προσωπική προσαρμογή/ αυτοεκτίμηση		0,275
Πειραματική ομάδα	17	
Ολικό σκορ		-0,074
Σχολείο		-0,290
Προσωπική προσαρμογή/ αυτοεκτίμηση		0,109
Ομάδα ελέγχου	17	
Ολικό σκορ		0,373
Σχολείο		-0,075
Προσωπική προσαρμογή/ αυτοεκτίμηση		0,405

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο πίνακας ελέγχου ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των σκορ του ερωτηματολογίου και των ομάδων. Φάνηκε πως οι δύο ομάδες δε διαφέρουν κατά την 1^η μέτρηση. Αντίθετα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη 2^η μέτρηση και στο συνολικό σκορ, αλλά και στην κλίμακα της προσωπικής προσαρμογής/αυτοεκτίμησης. Η πειραματική ομάδα είχε σημαντικά μεγαλύτερο συνολικό σκορ ($P=0,023$) και σημαντικά μεγαλύτερο σκορ στην κλίμακα της προσωπικής προσαρμογής/αυτοεκτίμησης ($P=0,021$) από την ομάδα ελέγχου (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των σκορ του ερωτηματολογίου και των ομάδων

	Ομάδες	Std. Deviatio			P
		N	Mean	n	
Σύνολο (πριν)	Πειραματική ομάδα	17	27,4	1,97	0,828
	Ομάδα ελέγχου	17	27,2	2,67	
Σύνολο (μετά)	Πειραματική ομάδα	17	28,5	1,55	<u>0,023</u>
	Ομάδα ελέγχου	17	26,9	2,14	

Σχολείο (πριν)	Πειραματική ομάδα	17	4,6	0,61	0,581
	Ομάδα ελέγχου	17	4,5	0,62	
Σχολείο (μετά)	Πειραματική ομάδα	17	4,6	0,61	0,797
	Ομάδα ελέγχου	17	4,6	0,71	
Προσωπική προσαρμογή/ αυτοεκτίμηση (πριν)	Πειραματική ομάδα	17	22,7	1,96	0,940
	Ομάδα ελέγχου	17	22,6	2,52	
Προσωπική προσαρμογή/ αυτοεκτίμηση (μετά)	Πειραματική ομάδα	17	23,8	1,42	<u>0,021</u>
	Ομάδα ελέγχου	17	22,4	2,06	

Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των δύο μετρήσεων των σκορ του ερωτηματολογίου (πριν και μετά) στον πληθυσμό της μελέτης και στις δύο ομάδες ξεχωριστά χωρίς να βρεθεί κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ($P > 0,05$) [Πίνακες 3, 4, 5].

Πίνακας 3: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των δύο μετρήσεων των σκορ του ερωτηματολογίου (πριν και μετά) στον πληθυσμό της μελέτης

	N	Mean	Std. Deviation	P
Σύνολο (πριν)	34	27,3	2,31	0,368
Σύνολο (μετά)		27,7	1,99	
Σχολείο (πριν)	34	4,6	0,61	0,845
Σχολείο (μετά)		4,6	0,65	
Προσωπική προσαρμογή/ αυτοεκτίμηση (πριν)	34	22,7	2,23	0,399
Προσωπική προσαρμογή/ (μετά)		23,1	1,9	

**αυτοεκτίμηση
(μετά)**

Πίνακας 4: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των δύο μετρήσεων των σκορ του ερωτηματολογίου (πριν και μετά) στην πειραματική ομάδα

	N	Mean	Std. Deviation	P
Σύνολο (πριν)	17	27,4	1,97	0,056
Σύνολο (μετά)		28,5	1,55	
Σχολείο (πριν)	17	4,6	0,61	0,999
Σχολείο (μετά)		4,6	0,61	
Προσωπική προσαρμογή/ αυτοεκτίμηση (πριν)	17	22,7	1,96	0,075
Προσωπική προσαρμογή/ αυτοεκτίμηση (μετά)		23,8	1,42	

Πίνακας 5: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των δύο μετρήσεων των σκορ του ερωτηματολογίου (πριν και μετά) στην ομάδα ελέγχου

	N	Mean	Std. Deviation	P
Σύνολο (πριν)	17	27,2	2,67	0,768
Σύνολο (μετά)		26,9	2,14	
Σχολείο (πριν)	17	4,5	0,62	0,773
Σχολείο (μετά)		4,6	0,71	
Προσωπική προσαρμογή/ αυτοεκτίμηση (πριν)	17	22,6	2,52	0,697
Προσωπική προσαρμογή/ αυτοεκτίμηση (μετά)		22,4	2,06	

4.3. Σχολιασμός ευρημάτων

Όπως φάνηκε στην ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, κατά τον επανέλεγχο των ανεξάρτητων δειγμάτων η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά έναντι της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταβλητή «προσωπική προσαρμογή/αυτοεκτίμηση», ενώ δεν παρουσίασε άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο στον έλεγχο των ανεξάρτητων όσο και των εξαρτημένων δειγμάτων.

Ο Mills (2011) κάνει έναν διαχωρισμό ανάμεσα στη στατιστική σημαντικότητα και την πρακτική σημαντικότητα, καθώς η πρώτη προσδιορίζεται στατιστικά, ενώ η δεύτερη έχει υποκειμενικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, από την ποσοτική ανάλυση διαφαίνεται μία τάση ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσω της εφαρμογής του *Μανδύα του Ειδικού*, αλλά αυτή ίσως θα πρέπει να διερευνηθεί σε ευρύτερο δείγμα. Προς αυτό συνηγορεί και η χαμηλή εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου, όπως φάνηκε από τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's α , καθώς το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, όπως αναφέρθηκε, είναι ένα σύντομο κι εύχρηστο για την ηλικία των μαθητών εργαλείο, αλλά παρέχει περιορισμένα δεδομένα εγκυρότητας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Μένει, λοιπόν, να εξεταστεί η πρακτική σημαντικότητα των παρεμβάσεων μέσω της ποιοτικής οδού.

Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση ευρημάτων ποιοτικής έρευνας

5.1. Ποιοτικό μέρος έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, η ερευνήτρια ακολούθησε τον απαγωγικό συλλογισμό, αξιοποιώντας τη γνώση που ήδη κατείχε κι έχοντας παράλληλα την ευελιξία να ανακαλύπτει νέα δεδομένα και νέους τρόπους εξέτασης του υπό διερεύνηση φαινομένου (Τσιώλης, 2015). Αυτά τα δεδομένα, όπως ήδη αναφέρθηκε, καθώς συλλέγονταν, εντάσσονταν σε κατηγορίες. Οι αρχικές κατηγορίες ήταν αυτές της συνεργασίας, της συμμετοχής στη διεκπεραίωση καθηκόντων, της έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων, της διεκδίκησης, της ενεργοποίησης ενδιαφέροντος, της γνώσης του εαυτού και της προσωπικής επάρκειας. Μετά από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες κατηγορίες, καθώς διαπιστώθηκε ότι αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων, παρατηρήθηκε ότι ορισμένα από αυτά μπορούσαν να ενταχθούν σε αρκετές από τις παραπάνω κατηγορίες. Αυτό το γεγονός μας οδήγησε σε μια αναταξινόμηση με αποτέλεσμα την επιλογή τριών κατηγοριών, οι οποίες εμπεριέχουν και όσες αναφέρθηκαν παραπάνω. Έτσι, καταλήξαμε στις κατηγορίες της συνεργασίας, της ενεργητικής συμμετοχής και της αίσθησης προσωπικής επάρκειας.

Κάθε κύκλος σχεδιαζόταν έχοντας ως γνώμονα την πορεία προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Με την ολοκλήρωση κάθε κύκλου, διενεργείται μια αξιολόγηση ως προς την κάθε κατηγορία, αλλά και μια γενική αξιολόγησή του τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο και της εμπυχώτριας. Σε αυτή τη διαδικασία, κάθε μαθητής ή μαθήτρια αναφέρεται με έναν αριθμό που έχει οριστεί από την ερευνήτρια. Για λόγους συντομίας, χρησιμοποιείται το αρχικό γράμμα της λέξης μαθητής, προηγείται αυτής το αρσενικό ή θηλυκό άρθρο και ακολουθεί ο αριθμός (λ.χ.: η Μ. 1, ο Μ. 2).

5.2. Παρουσίαση έρευνας δράσης

Παρακάτω παρουσιάζονται τα δεδομένα της έρευνας δράσης ταξινομημένα στις τρεις φάσεις της, που αποτελούνται από τέσσερις παρεμβάσεις η καθεμία.

5.2.1. Παρουσίαση δεδομένων Α΄ κύκλου της έρευνας δράσης

Πριν την έναρξη του πρώτου κύκλου της έρευνας δράσης, σχεδιάστηκαν τέσσερις διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες, όπως αναφέρθηκε (βλ. Κεφάλαιο 3), στηρίχτηκαν στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου (2003). Στόχος ήταν να ανιχνευθεί η υπάρχουσα γνώση των παιδιών για τον εαυτό τους και η θέση τους στην ομάδα, καθώς και να ενθαρρυνθεί η έκφραση απόψεων που δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν σωστές ή λανθασμένες. Παράλληλα, με την αξιοποίηση των στοιχείων του μυστηρίου, της έκπληξης και της αναμονής επιδιώχθηκε η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, προκειμένου να εισαχθούν με ενθουσιασμό στο δραματικό περιβάλλον και να αναλάβουν με προθυμία την αποστολή που τους ανατέθηκε. Τέλος, υπήρξε η πρόθεση εξέτασης των συνεργατικών δεξιοτήτων των μελών της ομάδας και της συμμετοχής τους στη διεκπεραίωση απλών καθηκόντων.

5.2.1.1. Συνεργατικό κλίμα

Η συνεργατική μάθηση συνεπάγεται διαπροσωπικές διεργασίες που στοχεύουν στην επίτευξη της μάθησης μέσω της επίλυσης ενός προβλήματος (Alavi et al, 1995) και η ενίσχυση του συνεργατικού κλίματος στην ομάδα αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της Θεατρικής Αγωγής και του συγκεκριμένου προγράμματος. Στο πλαίσιο της Θεατρικής Αγωγής, η πειραματική ομάδα είχε εξοικειωθεί με την ομαδική εργασία και δεν έχει εμφανίσει ιδιαίτερες δυσκολίες στο συγκεκριμένο πεδίο. Σε όσες περιπτώσεις είχε παρατηρηθεί μια δυσκολία στη συνεννόηση, ήταν αντιμετωπίσιμη και είχε ελάχιστες επιπτώσεις στην ποιότητα του παραγόμενου έργου.

Κατά την πρώτη δραστηριότητα του πρώτου κύκλου, ζητήθηκε από την πειραματική ομάδα να αποκτήσουν έναν κοινό ρυθμό ακολουθώντας τους χτύπους του ταμποurίνου. Ήταν χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές καθυστέρησαν να αποκτήσουν έναν ρυθμό ως ομάδα, καθώς ήταν έντονη η ανυπομονησία τους να χτυπήσουν παλαμάκια πριν χτυπήσει η εμψυχώτρια το ταμποurίνο. Αυτή η καθυστέρηση προκάλεσε δυσαρέσκεια:

Όσο περνούσε η ώρα και η ομάδα δεν μπορούσε να πετύχει τον στόχο της, ορισμένοι μαθητές άρχισαν να επιρρίπτουν ευθύνες σε αυτούς που, κατά τη γνώμη τους, δεν τα κατάφερναν. Παρά τα παράπονα, με λίγη επιμονή και

χιούμορ, τα παιδιά σταδιακά κατάφεραν να συντονιστούν και οι τελευταίες τους προσπάθειες ήταν επιτυχημένες.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 1^η παρέμβαση)

Με παράπονα ξεκίνησε και η δεύτερη δραστηριότητα, καθώς υπήρξε μια αντιπαράθεση ανάμεσα σε δύο μαθήτριες για τη θέση τους στον κύκλο:

Αφού τα παιδιά είχαν σχηματίσει κύκλο, η Μ. 12 μπήκε ανάμεσα στη Μ. 10 και τη φίλη της, τη Μ. 5. Η Μ. 10 έβαλε τα κλάματα, χωρίς όμως να ζητήσει τον λόγο. Όταν ζήτησα να μάθω τι είχε συμβεί, η Μ. 12 απάντησε ότι το έκανε αυτό γιατί ήθελε να είναι ανάμεσα στις δυο καλύτερές της φίλες. Η Μ. 15 δεν φάνηκε να ικανοποιείται πλήρως από την απάντηση αλλά δεν επέμεινε να αλλάξει θέση.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 1^η παρέμβαση)

Το κλίμα άλλαξε στη συνέχεια, όταν ο κάθε μαθητής ανέλαβε να «διαφημίσει» αυτόν που στεκόταν δίπλα του στον κύκλο. Σε αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες δεν φάνηκε να δυσκολεύονται να βρουν θετικά στοιχεία για τον διπλανό τους, είτε αυτά αφορούσαν στην εμφάνιση είτε στον χαρακτήρα. Αυτό το γεγονός καταδεικνύει ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν δυνατά σημεία των συμμαθητών τους και, συνεπώς, καθίσταται πιο εύκολη η ανάπτυξη συνεργασίας:

Ορισμένες από τις φράσεις που διατυπώθηκαν ήταν οι ακόλουθες: «Είναι χορευταρού», «έχει πολλούς φίλους», «είναι καμένος στο ποδόσφαιρο», «είναι πολύ αστείος», «κάνει καλές μιμήσεις», «είναι ευγενική και καλή φίλη», «φορά ωραία ρούχα», «έχει ωραίο μαλλί», «αγαπά τις φίλες της».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 1^η παρέμβαση)

Κατά τη δεύτερη συνάντηση, δυσκολία στη συνεργασία παρουσίασαν δύο ζευγάρια στη δραστηριότητα όπου ζητήθηκε η καθοδήγηση ενός μαθητή με κλειστά μάτια από τον ήχο που παράγει ο συμπαίκτης του:

Όταν ξεκίνησε η δραστηριότητα, ακούγονταν μόνο οι ήχοι καθοδήγησης. Σύντομα, όμως, ο Μ. 11 κι η Μ. 10 άρχισαν να γελούν, ενώ ακολούθησαν ο Μ.16 κι ο Μ. 3. Παρατηρήθηκε αμηχανία και αδυναμία των «τυφλών» να διατηρήσουν τα μάτια κλειστά, γεγονός το οποίο, κατά το στάδιο του αναστοχασμού, οι συγκεκριμένοι μαθητές απέδωσαν στην έλλειψη εμπιστοσύνης.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 1^η παρέμβαση)

Στην τρίτη συνάντηση, κατά την επεξεργασία του πακέτου εξερεύνησης, διατυπώθηκε δυσαρέσκεια για τον χρόνο που ορισμένα παιδιά αφιέρωναν στην παρατήρηση των αντικειμένων:

Ο Μ. 2 ζήτησε να ανοίξει την τσάντα. Πρώτα έβγαλε τις φωτογραφίες του σκηνοθετημένου ατυχήματος, τις παρατήρησε προσεκτικά ενώ οι περισσότεροι μαθητές είχαν σηκωθεί από τις θέσεις τους και προσπαθούσαν να δουν τι κρατά στα χέρια του. Οι δύο φωτογραφίες δίνονταν από τον έναν μαθητή στο άλλον.

Η Μ. 9 παραπονέθηκε ότι δίνονταν αντικείμενα «μόνο στους μπροστινούς». Η Μ. 6 πρότεινε να δημιουργηθούν ομάδες για να τα επεξεργαστούν όλα τα αντικείμενα πιο γρήγορα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 3^η παρέμβαση)

Η ομαδική επεξεργασία των αντικειμένων δημιούργησε ένα θετικό κλίμα κατά το οποίο οι μαθητές διατύπωναν απόψεις, έθεταν ερωτήματα κι έδιναν απαντήσεις:

Αυτό τι είναι; Πυζίδα;

(Ο Μ. 16)

Όχι, κουδούνι... αλλά είναι χαλασμένο ... δεν χτυπάει.

(Η Μ. 12)

Ατύχημα ήταν, σίγουρα.

(Η Μ. 17)

Θα έπεσε πάνω σε καμιά κολώνα

(Η Μ. 5)

Τέλος, κατά την προετοιμασία παγωμένων εικόνων, ενώ η συνεργασία όλων των ομάδων ήταν ομαλή, τη στιγμή που η εμπυσχωτήρια τους ενημέρωσε ότι ο χρόνος προετοιμασίας έληγε σε ένα λεπτό, υπήρξε μία ένταση στην τρίτη ομάδα επειδή δεν είχαν προλάβει όλοι να εκφράσουν τις ιδέες τους:

Η Μ. 9 παραπονέθηκε ότι δεν την έχουν αφήσει να μιλήσει και ο Μ. 16 απέδωσε ευθύνες στη Μ. 14 που «μιλάει συνέχεια». Η Μ. 14 ζήτησε λίγο χρόνο ακόμα, ο οποίος τους δόθηκε, και παρουσίασαν ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 3^η παρέμβαση)

Στις υπόλοιπες δραστηριότητες του πρώτου κύκλου, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών ήταν ομαλή και οι ίδιοι φάνηκαν να απολαμβάνουν τη διαδικασία και να ικανοποιούνται από το παραγόμενο έργο:

Από τις ομαδικές δραστηριότητες του πρώτου κύκλου, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές χάρηκαν ιδιαίτερα την προετοιμασία των παγωμένων εικόνων. Αν εξαιρέσουμε τη μικρής έκτασης ένταση που δημιουργήθηκε στην τρίτη ομάδα λόγω της πίεσης του χρόνου, την υπόλοιπη ώρα έβλεπα τα παιδιά να γελούν και να εκφράζονται σωματικά. Κάποια σώματα φαίνονταν σαν να βρίσκονται στον αέρα λίγο πριν την πτώση, άλλα ξαπλωμένα στο έδαφος και άλλα μπλεγμένα μεταξύ τους. Εκφράσεις χαρούμενων προσώπων μέχρι τη στιγμή που ακουγόταν το STOP και ξαφνικά η χαρά μετατρέποταν σε αγωνία και πόνο. Μου προκάλεσε ιδιαίτερη εντύπωση αυτή η αβίαστη μεταμόρφωση. Αυτό το «πάγωμα», όμως διαρκούσε ελάχιστα, καθώς τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να μείνουν ακίνητα παρά το γεγονός ότι ήταν αρκετά εξοικειωμένα με τη συγκεκριμένη τεχνική.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 3^η παρέμβαση)

Ιδιαίτερα δημιουργική ήταν η εργασία των μαθητών ανά ομάδες για τον σχεδιασμό λογοτύπου της εταιρείας:

Συμμετείχαν όλοι με ιδέες και προτάσεις για σχέδια και χρώματα, ενώ δύο ομάδες αποφάσισαν να παρουσιάσουν όλα τα μέλη το λογότυπό τους στην ολομέλεια. Στις άλλες τρεις ομάδες, η παρουσίαση ανατέθηκε από τα μέλη σε παιδιά που κατείχαν ηγετική θέση στην ομάδα.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 4^η παρέμβαση)

5.2.1.2. Ενεργητική συμμετοχή

Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και την ελευθερία έκφρασης των απόψεών τους και στοχεύει στη λήψη αποφάσεων και τη συμμετοχή τους στη

διεκπεραίωση των καθηκόντων τους (Σακελλαρίου κ.α., 2016). Η Williford και συνεργάτες της (2013: 300) υποστηρίζουν ότι «η ενεργητική συμμετοχή αφορά στις διασυνδέσεις μεταξύ της συμπεριφοράς, της νόησης και των συναισθημάτων του παιδιού απέναντι στο μαθησιακό περιβάλλον». Όλοι οι παραπάνω παράγοντες ελήφθησαν υπόψη στην ανάλυση της συγκεκριμένης κατηγορίας.

Ως προς την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών στις δύο πρώτες συναντήσεις, επιστρατεύτηκε ο παιγνιώδης χαρακτήρας των δραστηριοτήτων, στην πλειοψηφία των οποίων η συμμετοχή ήταν καθολική. Σε δύο δραστηριότητες παρατηρήθηκε μια δυσκολία. Και από τις δύο αποσύρθηκε η Μ. 1, η οποία δεν μιλά επαρκώς την ελληνική γλώσσα:

Η Μ. 1, μετά την τρίτη «διαφήμιση» των διπλανών τους, πλησίασε την εμψυχώτρια και ζήτησε χαμηλόφωνα να μη συμμετάσχει. Επίσης, εκτός από τη Μ. 1, υπήρχαν κι ορισμένοι άλλοι μαθητές – οι Μ. 10, Μ. 15, Μ.18 – που δεν συμμετείχαν στη δημιουργία και μετάδοση ειδήσεων, επειδή «δεν ήξεραν τι να πουν».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 1^η παρέμβαση)

Το πακέτο εξερεύνησης, το οποίο είχε τοποθετηθεί στην αίθουσα πριν από την είσοδο των μαθητών, υπήρξε καθοριστικός παράγοντας προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων. Η έκπληξή τους ήταν έκδηλη και διατύπωσαν απορίες για την προέλευση της τσάντας καθώς και τις υποθέσεις για το περιεχόμενό της:

Πώς βρέθηκε αυτό εδώ;

(Η Μ. 17)

Κυρία, εσείς;

(Η Μ. 17)

Λάπτοπ θα είναι.

(Η Μ. 12)

Εργαλεία γιατρού.

(Ο Μ. 8)

Θησαυρός.

(H M. 14)

Κατά την επεξεργασία των αντικειμένων συζητούσαν μεταξύ τους τι μπορεί να έχει συμβεί και στη συνέχεια εξέφρασαν τις ιδέες τους στην ολομέλεια. Σε αυτό το στάδιο, όλοι οι μαθητές - ακόμα κι εκείνοι που σπάνια εκφράζουν τις ιδέες τους - ζητούσαν επίμονα κι επανειλημμένα να διατυπώσουν τις εικασίες τους:

Η επιμονή και η αγωνία όλων να εκφράσουν την άποψή τους ήταν χαρακτηριστική. Παρά το γεγονός ότι από ένα σημείο και μετά οι ιδέες ταυτίζονταν, όλοι ήθελαν να ακουστεί και η δική τους γνώμη. Στο τέλος, όλοι συμφώνησαν με τη Μ. 6, η οποία υπέθεσε ότι ένα παιδί ήταν καθοδόν για το φροντιστήριο αγγλικών και, καθώς έτρωγε παγωτό και οδηγούσε με το ένα χέρι, δεν πρόλαβε να αντιδράσει τη στιγμή που ένα αυτοκίνητο βγήκε ξαφνικά από τον κάθετο δρόμο.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 3^η παρέμβαση)

Η ίδια αυξημένη επιμονή παρατηρήθηκε και στο σημείο που ζητήθηκε η δημιουργία σκηνών με θέμα την κατάθεση ενός μάρτυρα τροχαίου ατυχήματος σε αστυνομικό:

Από τη στιγμή που άκουσαν το περιεχόμενο της σκηνής που θα ακολουθούσε, η πλειοψηφία των παιδιών εκδήλωσε επιθυμία να παίξει. Το πρώτο ζευγάρι αντιμετώπισε το θέμα με ιδιαίτερο χιούμορ, γεγονός που προκάλεσε θετικές αντιδράσεις, καθώς και την επιμονή όλων να παίξουν. Μόνο η Μ. 1 δεν ήθελε να συμμετάσχει, αλλά παρακολουθούσε με προσοχή και φαινόταν να διασκεδάζει.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 3^η παρέμβαση)

Κατά την προετοιμασία δημιουργίας παγωμένων εικόνων με θέμα το τι προηγήθηκε της σκηνής του ατυχήματος, οι περισσότεροι μαθητές αγωνιούσαν να προλάβουν να εκφράσουν τις ιδέες τους στην ομάδα μέσα στο χρονικό πλαίσιο που είχε τεθεί:

Εγώ δεν είπα.

(O M. 2)

Πρέπει να σας δείξω κι εγώ.

(H M. 17)

Λίγοι μαθητές μόνο δεν εξέφρασαν άποψη, γεγονός που δεν επηρέασε τη συμμετοχή τους στη δράση:

Μόνο οι Μ. 1, 7 και 15 δεν εξέφρασαν την άποψή τους κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, αλλά στην παρουσίαση της εικόνας συμμετείχαν με προθυμία, ανταποκρίθηκαν στην ανίχνευση σκέψης και φάνηκαν ιδιαίτερα χαρούμενες και ικανοποιημένες όταν οι υπόλοιπες ομάδες επιδοκίμασαν με χειροκρότημα την εικόνα της δικής τους.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 1^η παρέμβαση)

Στο στάδιο του αναστοχασμού της τρίτης συνάντησης, οι μαθητές εξέφρασαν πολύ θετικά συναισθήματα για την έναρξη της διαδικασίας:

Ήταν τέλεια!

(H M. 14)

Νιώσαμε σαν ντεντέκτιβ.

(O M. 2)

Θα λύσουμε κι άλλο μυστήριο;

(H M. 17)

Κυρία, ήταν αληθινό το ατύχημα;

(H M. 14)

Και πού βρήκατε τις φωτογραφίες;

(H M. 15)

Μα καλά! Αγοράσατε παγωτό και το πετάξατε;

(O M. 8)

Η εμπυγχώτρια απάντησε σε όλα τα ερωτήματα και οι μαθητές ήθελαν να μάθουν τι θα συμβεί στην επόμενη συνάντηση. Η ερώτηση αυτή δεν απαντήθηκε παρά την επιμονή τους:

«Κυρία, περιμένουμε έκπληξη», είπε η μαθήτρια Μ. 17, ενώ στα διαλείμματα της ίδιας και της επόμενης ημέρας, παρέες μαθητών με πλησίαζαν, προκειμένου να μάθουν *«τη συνέχεια της ιστορίας»*.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 3^η παρέμβαση)

Στην τελευταία συνάντηση του πρώτου κύκλου η δασκάλα σε ρόλο εκδότη έδειξε στους μαθητές έναν φάκελο που μόλις είχε λάβει, γεγονός που προκάλεσε την περιέργεια και την αγωνία τους για το περιεχόμενο, αλλά και το ενδιαφέρον τους για δράση και συνέπεια.

Όταν διάβασα την επιστολή του «πελάτη», ο οποίος ανέθετε στην ομάδα των «ειδικών» την έκδοση τεύχους σχετικού με τη οδική ασφάλεια, οι μαθητές ενθουσιάστηκαν, ζήτησαν να προβληθεί το βίντεο που έστειλε ο εντολέας και, με την προτροπή της Μ. 5, βιάστηκαν όλοι να βγάλουν τετράδια και μολύβια για να κρατήσουν σχετικές σημειώσεις. Όταν τελείωσε η προβολή, οι περισσότεροι επέμεναν να διαβάσουν τις σημειώσεις τους, οι οποίες ήταν ακριβείς και αναλυτικές. Ως δασκάλα σε ρόλο εκδότη τούς έδωσα συγχαρητήρια και ρώτησα αν έχουν αποφασίσει τι θα κάνουν. Στην ερώτηση *«Θα το εκδώσουμε τελικά το τεύχος;»*, η απάντηση ήταν ένα δυνατό «ναι» από όλους.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 4^η παρέμβαση)

Αξιοσημείωτη ήταν και η συμμετοχή στις προτάσεις για την επιλογή τίτλου και λογότυπου του περιοδικού, καθώς και οι αποφάσεις των μαθητών για τον τρόπο επιλογής τους:

Οι προτεινόμενοι τίτλοι ήταν 22 και ο Μ. 2 πρότεινε *«να διαλέξει η πλειοψηφία»*. Συμφώνησαν όλοι και αμέσως τέθηκε το ερώτημα αν μπορούν να ψηφίσουν περισσότερες από μία επιλογές. Μετά από συζήτηση, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθούν δύο φάσεις ψηφοφορίας με την τελική να αφορά στην επιλογή μεταξύ δύο τίτλων. Ο τίτλος που επικράτησε ήταν *«Παιδιά, το ξέρατε;»*. Η ίδια διαδικασία αποφασίστηκε να ακολουθηθεί και για την επιλογή λογοτύπου του περιοδικού.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 4^η παρέμβαση)

5.2.1.3. Αίσθηση προσωπικής επάρκειας

Από την πρώτη συνάντηση, όπως αναφέρθηκε, επιχειρήθηκε να ανιχνευθεί η γνώση των συμμετεχόντων για τον εαυτό τους. Με αφορμή την ιστορία *Ένα λαμπρό αστέρι* (Γεωργιάδου, 2012), ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν το δικό τους αστέρι και να αναγράψουν τον λόγο που προκαλεί τη λάμψη τους. Η δραστηριότητα δεν ήταν εύκολη για όλα τα παιδιά:

Οι μαθήτριες Μ. 1, Μ. 10 και Μ. 15 προβληματίστηκαν αρκετή ώρα για το τι θα γράψουν, αν και οι δύο τελευταίες που συμμετείχαν στη δραστηριότητα της «διαφήμισης» του διπλανού, δεν δυσκολεύτηκαν να αναφέρουν τα δυνατά σημεία των διπλανών τους. Όταν τελείωσαν, μου παρέδωσαν διστακτικά το αστέρι τους από την πλευρά που δεν φαινόταν τι είχαν γράψει.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 1^η παρέμβαση)

Υπήρχαν μαθητές που ρώτησαν αν μπορούν να γράψουν περισσότερους από έναν λόγους «λάμψης», ενώ αρκετοί εξέφρασαν χωρίς δισταγμό τις σκέψεις τους:

Ο Μ. 11 ολοκλήρωσε πρώτος τη δραστηριότητα γράφοντας, χωρίς δεύτερη σκέψη, ότι λάμπει επειδή «ξέρει να επισκευάζει πράγματα».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 1^η παρέμβαση)

Οι αιτίες «λάμψης» των μαθητών παρουσίασαν ποικιλία:

Η συμπεριφορά μου προς τους άλλους και το χαμόγελο που προσπαθώ να δίνω.

(Η Μ. 14)

Κάνω την οικογένειά μου περήφανη και είμαι καλός άνθρωπος και καλή μαθήτρια.

(Η Μ. 5)

Χορεύω υπέροχα πολλούς χορούς αλλά καλύτερα χορεύω Latin.

(Η Μ. 12)

Λάμπω όταν παίζω με τους φίλους μου.

(Ο Μ. 16 και η Μ. 7)

Ζωγραφίζω πολύ ωραία.

(Η Μ. 4, η Μ. 9 και η Μ. 18)

Παίζω καλό μπάσκετ.

(Ο Μ. 2, ο Μ. 8 και ο Μ. 13)

Ορισμένες από τις παραπάνω απαντήσεις δεν καταδεικνύουν γνώση εαυτού, ενώ άλλες εμπεριέχουν τη διάσταση της αξίας και άλλες της ικανότητας:

Στη διάσταση της ικανότητας αναφέρθηκε ο Μ. 16, όταν η ομάδα ρωτήθηκε για την ανάληψη της αποστολής: *«εγώ θα είμαι καλός δημοσιογράφος γιατί γράφω πολύ καλές εκθέσεις».*

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 4^η παρέμβαση)

Τέλος, υπάρχουν και απαντήσεις που δείχνουν ότι η αντίληψη του εαυτού εξαρτάται από την εικόνα που έχουν για το άτομο οι *σημαντικοί άλλοι*:

Κυρία, η Μ. 12 μου είπε ότι έκανα το λογότυπο ακριβώς ίδιο μ' εκείνη. Είμαι πολύ χαρούμενη!».

(Η Μ. 15)

Καθώς η αίσθηση προσωπικής επάρκειας συνδέεται άμεσα με την ικανότητα επίτευξης στόχων και την αναστοχαστική σκέψη (Bandura, 2015), παρατηρήθηκαν περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για δραστηριότητες που ολοκλήρωσαν με επιτυχία:

Yes! Μόνο εμένα δεν μου έπεσε το τετράδιο.

(Ο Μ. 8)

Είπα την πιο αστεία είδηση.

(Η Μ. 17)

Ο Μ. 2 είχε μια έκφραση βαθιάς ικανοποίησης όταν δέχτηκε το πιο δυνατό χειροκρότημα καθώς η μετάδοσή του ήταν η μοναδική που περιείχε διάδραση με τον παρουσιαστή και με περαστικούς: *«Στο 3^ο δημοτικό σχολείο μπήκαν κλέφτες την ώρα του μαθήματος και απήγαγαν πολλά παιδιά. Είμαστε τώρα έξω από το*

σχολείο και ψάχνουμε πληροφορίες. Θα μιλήσουμε με κατοίκους της περιοχής. Εσείς, κύριε, έχετε το παιδί σας στο σχολείο; Κυρία, μην κλαίτε! Πόσα παιδιά έχετε εσείς; Γιώργο (στον παρουσιαστή), θα τα πούμε πιο μετά που θα έχουμε περισσότερες πληροφορίες. Κυρίες και κύριοι, σε λίγο πάλι μαζί».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 2^η παρέμβαση)

Μετά την προβολή του βίντεο, κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές κρατούσαν σημειώσεις, ακούστηκαν σχόλια, όπως: «Έγραψα ολόκληρη έκθεση», «Εγώ έγραψα πολύ καλές οδηγίες», «Τα σημείωσα όλα», «Καλά που είπα να κρατήσουμε σημειώσεις».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 4^η παρέμβαση)

5.2.1.4. Συμπεράσματα Α΄ κύκλου έρευνας δράσης

Ο Α΄ κύκλος της έρευνας κατέδειξε υψηλό βαθμό ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών, ο οποίος στηρίχτηκε κυρίως στην αίσθηση του μυστηρίου και στο στοιχείο της έκπληξης. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων υπήρχε θετικό κλίμα, αυξημένη συμμετοχή και θετική ανταπόκριση των συμμετεχόντων κυρίως στις δραστηριότητες των δύο τελευταίων συναντήσεων του κύκλου. Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι σε κάποιες δραστηριότητες ζητούσαν επίμονα να εκφράσουν τις απόψεις τους όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Τα καθήκοντα ήταν σχετικά απλά προκειμένου να ενθαρρυνθούν οι συμμετέχοντες και να τολμήσουν να εκφραστούν, στόχος που επετεύχθη κατά ένα σημαντικό βαθμό. Όμως, υπάρχουν μαθητές που ακόμα διστάζουν να διατυπώσουν σκέψεις και να εξωτερικεύσουν συναισθήματα, ενώ ορισμένοι δυσκολεύονται να ανακαλύψουν τα δυνατά τους σημεία.

Κατά τον αναστοχασμό του Α΄ κύκλου, φάνηκε ότι τα παιδιά είχαν σχηματίσει μια αρκετά σαφή εικόνα για την αποστολή που ανέλαβαν, καθώς και για τις γνώσεις που κατείχαν μέχρι εκείνη τη στιγμή. Θεωρούσαν, όμως, ότι οι πληροφορίες που είχαν συγκεντρώσει ήταν επαρκείς για τη δημιουργία του περιοδικού και δεν χρειαζόταν να προσθέσουν νέα γνώση.

5.2.2. Παρουσίαση δεδομένων Β΄ κύκλου της έρευνας δράσης

Τα συμπεράσματα του πρώτου κύκλου της έρευνας συνέβαλαν στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του δεύτερου. Προκειμένου να διατηρηθεί το επίπεδο της ενεργητικής συμμετοχής, η ερευνήτρια επιχείρησε να δημιουργήσει δραματικές εντάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να εμπλέξουν τους μαθητές σε συναισθηματικό και διανοητικό επίπεδο, ενώ παράλληλα αξιοποίησε τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος για την απελευθέρωση της ομάδας, την ομαλή συνεργασία, την αποφόρτιση από εντάσεις και την ολόπλευρη διερεύνηση του δραματικού περιβάλλοντος.

Επίσης, επιχειρήθηκε μια διαβάθμιση των καθηκόντων θέτοντας ως στόχο την επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στην προσθήκη νέων γνώσεων στις ήδη υπάρχουσες και τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος που θα οδηγούσε στην επιτυχή εκτέλεση αυτών των καθηκόντων. Τέλος, σημαντικό μέρος αυτού του κύκλου αποτελεί η πίστη στον «ρόλο του ειδικού» και η προσπάθεια των μαθητών να υπερβούν τα όριά τους μέσω της έννοιας του ρόλου και με τη διαμεσολάβηση της εμπυχωτριάς.

5.2.2.1. Συνεργατικό κλίμα

Κατά την πρώτη συνάντηση του δεύτερου κύκλου, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών προχώρησε ομαλά. Η πρώτη ομαδική δραστηριότητα αφορούσε στην αναπαράσταση σκηνών, κατά τις οποίες οι μαθητές θα απέδιδαν την καθημερινότητά τους ως επαγγελματίες δημοσιογράφοι:

Οι μαθητές σε ρόλο «ειδικών» διαμόρφωσαν τον χώρο του γραφείου του περιοδικού, ώστε να εργαστούν αποτελεσματικά. Παρόλο που είχαν στη διάθεσή τους μόνο δύο λεπτά για να αποφασίσουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούν, κατά την αναπαράσταση των σκηνών δεν παρατηρήθηκαν κενά δράσης. Σε όλες τις σκηνές, ο ένας συμπλήρωνε τα λεγόμενα και τις κινήσεις του άλλου.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 5^η παρέμβαση)

Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι σε δύο από τις τρεις ομάδες, υπήρξαν παιδιά, τα οποία προσπάθησαν να εμπλέξουν στη δράση μέλη της ομάδας τους που δεν συμμετείχαν ιδιαίτερα:

Στη σκηνή της δεύτερης ομάδας, ο Μ. 8 ζήτησε από τη Μ.18, η οποία δεν μιλούσε καθόλου, να απαντήσει στο τηλέφωνο. Η Μ.18 απάντησε μόνο με παντομιμικές κινήσεις, χωρίς να μιλήσει.

Στη σκηνή της τρίτης ομάδας, πήραν όλοι τον λόγο αρκετές φορές, εκτός από τη Μ. 10, στην οποία απευθύνθηκε η Μ. 12 ρωτώντας την: «*Εσύ τι λες;*». Η Μ. 10 δίστασε για μια στιγμή αλλά σύντομα απάντησε.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 5^η παρέμβαση)

Όταν οι μαθητές κλήθηκαν να ξεκινήσουν τη διαδικασία έκδοσης του τεύχους, σχημάτισαν τέσσερις ομάδες με βασικό κριτήριο τις θέσεις τους στα θρανία:

Όταν σχηματίστηκαν οι ομάδες, έγινε η κατανομή καθηκόντων χωρίς να υπάρξει καμία διαφωνία. Κατά τη διάρκεια του συμβουλίου που πραγματοποίησε κάθε ομάδα, τέθηκαν προβληματισμοί για το στήσιμο της σελίδας

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 5^η παρέμβαση)

Στην έκτη συνάντηση παρουσιάστηκαν οι περισσότερες δυσκολίες στον τομέα της συνεργασίας. Η ένταση που προκλήθηκε από τη συνειδητοποίηση των στενών χρονικών ορίων διεκπεραίωσης της αποστολής οδήγησε τους μαθητές στην απόφαση δημιουργίας μιας πέμπτης ομάδας, γεγονός που προκάλεσε δυσαρέσκεια σε ορισμένους μαθητές:

Θέλω ν' αλλάξω ομάδα γιατί κανείς δεν ακούει τις ιδέες μου.

(Ο Μ. 16)

Κι εγώ θέλω ν' αλλάξω γιατί κανένας από την ομάδα μου δεν ξέρει να ζωγραφίζει καλά και δεν θα μπορούσαμε να φτιάξουμε τις εικόνες πάνω από το κείμενο.

(Η Μ. 12)

Κατά τον σχεδιασμό του δεύτερου κύκλου, είχε προβλεφθεί η εκτόνωση της έντασης με τη χρήση θεατρικών τεχνικών, οι οποίες συνέβαλαν στην ομαλή συνεργασία των ομάδων. Οι τεχνικές που επιλέχθηκαν ήταν η δημιουργία σκηνών, οι συνεντεύξεις, η ανακριτική καρέκλα και η καταγραφή σε ημερολόγιο:

Μετά τη δυσαρέσκεια που εκδηλώθηκε στην προηγούμενη συνάντηση, μου προκάλεσε έκπληξη το γεγονός ότι η συνεργασία των ομάδων ήταν εξαιρετική σήμερα. Ο Μ. 16 δεν εξέφρασε κανένα σχετικό παράπονο και ήταν πολύ χαρούμενος κατά την προετοιμασία και την παρουσίαση της σκηνης. Την ίδια αντίδραση είχε και η Μ.12, η οποία φάνηκε να απολαμβάνει τη συνεργασία με τη Μ. 10. Η πέμπτη ομάδα έχει μια σταθερά αρμονική συνεργασία και όλα τα μέλη προσπαθούν να ενθαρρύνουν τη Μ. 1 να συμμετάσχει πιο ενεργά. Αυτή η στάση είχε θετικά αποτελέσματα, καθώς η Μ. 1 δεν αποσύρθηκε από καμία δραστηριότητα του δεύτερου κύκλου.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 7^η παρέμβαση)

Κατά τον αναστοχασμό του δεύτερου κύκλου, αρκετοί μαθητές εξέφρασαν την άποψή τους για το θέμα της συνεργασίας. Οι εκτιμήσεις τους μοιράστηκαν:

Κυρία, έχουμε διαφωνίες αλλά τις ξεπερνάμε.

(Η Μ. 5)

Εγώ δεν συνεργάστηκα όλες τις φορές καλά με την ομάδα μου. Κάποιες φορές κάνουμε ό,τι θέλει η Μ. 12... Στη σκηνή που η Μ. 12 μιλούσε στο κινητό κι εγώ της κόρναρα ήταν ωραία, όμως.

(Ο Μ. 11)

..... (Σιωπή).

(Η Μ. 12)

Εμείς συνεργαζόμαστε μια χαρά.

(Η Μ. 15)

Κι όλες οι ομάδες βοηθούν η μία την άλλη.

(Η Μ. 14)

5.2.2.2. Ενεργητική συμμετοχή

Ο δεύτερος κύκλος ξεκίνησε με στόχο τη δημιουργία πίστης στον ρόλο του «ειδικού». Ο σχεδιασμός ατομικών επαγγελματικών καρτών, που περιείχαν το λογότυπο του περιοδικού και το ονοματεπώνυμο κάθε «ειδικού», ενθουσίασε

ιδιαίτερα τους μαθητές και φαίνεται ότι ο ενθουσιασμός τους μεταφέρθηκε σε κάποιες περιπτώσεις και στην οικογένεια:

Κυρία, αλήθεια; Σαν του αφεντικού του μπαμπά μου...

(Η Μ. 5)

Μπορούμε να τις πάρουμε και σπίτι;

(Η Μ. 17)

Πρέπει να τη δεις στο σπίτι με τι καμάρι βγάζει την κάρτα της, πηγαίνει στο δωμάτιό της κι αρχίζει να γράφει.

(Ατυπη συζήτηση με τη μητέρα της Μ. 14)

Πολύ θετική υπήρξε και η ανταπόκριση των συμμετεχόντων στη δημιουργία σκηνών με τίτλο «Μια μέρα στο γραφείο»:

- *Ναι, παρακαλώ (στο τηλέφωνο). Ααα, ευχαριστούμε πολύ! Ναι, γεια σας.*
- *Αμάν! Όλο τηλέφωνα χτυπάνε.*
- *Αφού θέλουν να μας συγχαρούν για το προηγούμενο τεύχος.*
- *Ναι, αλλά έτσι δουλειά δεν θα κάνουμε.*

(Διάλογος από σκηνή μαθητών: ο Μ. 2, η Μ. 9, η Μ.12, η Μ.14)

Από την αρχή του δεύτερου κύκλου, οι μαθητές άρχισαν να λαμβάνουν αποφάσεις τόσο για το υλικό που θα χρησιμοποιήσουν όσο και για τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν. Εκτός από το περιεχόμενο, έπρεπε να μεριμνήσουν και για τη μορφή του περιοδικού :

Να δούμε και την εμφάνιση.

(Η Μ. 6)

Και το εξώφυλλο.

(Ο Μ. 8)

Θα βάλουμε και διαφημίσεις;

(Η Μ.17)

Πριν σχηματιστούν οι ομάδες εργασίας, ο Μ. 2 ζήτησε να διαβάσουν ξανά την επιστολή του πελάτη για να θυμηθούν ακριβώς τι ζητά από τους «ειδικούς». Όλοι συμφώνησαν. Μετά από συζήτηση αποφάσισαν ότι, σύμφωνα με όσα ζητά ο πελάτης, θα έπρεπε να φτιάξουν 4 ομάδες. Μοίρασαν καθήκοντα και αποφάσισαν, όταν ολοκληρώσουν αυτά τα καθήκοντα, να ασχοληθούν με τη μορφή του περιοδικού.

Στο συμβούλιο που πραγματοποίησε η κάθε ομάδα, εκφράστηκαν ιδέες για το στήσιμο της σελίδας; «*Να γράψουμε τον τίτλο με κεφαλαία διπλά γράμματα*», «*Να βάλουμε φωτογραφίες*», «*Να έχει πολλά χρώματα η σελίδα*», «*Να μη γράψουμε πολλά... θα βαριούνται να διαβάζουν*».

(Ημερολόγιο ερευνητριας – 5^η παρέμβαση)

Καθοριστική για την εξέλιξη του προγράμματος υπήρξε η έκτη συνάντηση, κατά την οποία επιχειρήθηκε η δημιουργία έντασης με στόχο τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία. Παρά την απογοήτευση που προήλθε, όπως αναφέρθηκε, από τη συνειδητοποίηση του περιορισμένου χρόνου που είχαν στη διάθεσή τους οι «ειδικοί», οι μαθητές προσπαθούσαν επίμονα να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα που παρουσιάστηκε:

Να κάνουμε δουλειά στο σπίτι.

(Ο Μ. 16)

Μα εκεί δεν θα είμαστε όλοι.

(Η Μ. 6)

Να φτιάξουμε και μια άλλη ομάδα, η οποία θα ασχοληθεί με το εξώφυλλο.

(Ο Μ. 2)

Να ζωγραφίζουν ωραία

(Ο Μ.13)

Να δούμε τα αστέρια που φτιάξαμε.

(Ο Μ.2)

Οι ομάδες ξεκίνησαν την αναζήτηση τρόπων για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους. Με δική τους πρωτοβουλία, ανέτρεξαν στα σχετικά κεφάλαια

από τα βιβλία της Γλώσσας, σε έντυπο υλικό από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, καθώς και στις σημειώσεις που είχαν κρατήσει κατά την παρακολούθηση του βίντεο που έστειλε ο εντολέας.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 6^η παρέμβαση)

Παρά τις συνεχείς προτάσεις, η απαισιοδοξία των συμμετεχόντων ήταν χαρακτηριστική κατά το στάδιο του αναστοχασμού της συγκεκριμένης συνάντησης:

Ως δασκάλα σε ρόλο τους απεύθυνα τον λόγο: *«Εγώ πιστεύω ότι θα τα καταφέρουμε! Τι λέτε;»*

Οι μαθητές δεν μπόρεσαν να μείνουν εντός ρόλου. Οι περισσότεροι δεν ήταν τόσο ενθουσιασμένοι όσο στην προηγούμενη συνάντηση και εξέφρασαν τον προβληματισμό τους για το αν θα προλάβουν.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 6^η παρέμβαση)

Η επιμονή των μαθητών να αντιμετωπίσουν με επιτυχία το πρόβλημα που παρουσιάστηκε επανήλθε δυναμικά στην τρίτη συνάντηση του δεύτερου κύκλου:

Με την είσοδό μας στην αίθουσα ο Μ. 16 κι η Μ. 6 είπαν ότι είχαν φέρει πληροφορίες για τις ομάδες τους. Στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από την τελευταία μας συνάντηση επικοινωνούσαν μέσω εφαρμογής και αντάλλασσαν πληροφορίες.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 7^η παρέμβαση)

Σε αυτόν τον κύκλο της έρευνας, οι μαθητές προσέγγισαν το θέμα της οδικής ασφάλειας μέσα από διάφορες οπτικές. Ανέλαβαν ρόλους παιδιών, τα οποία ως ποδηλάτες αρνούνται να χρησιμοποιήσουν τον κατάλληλο εξοπλισμό, καθώς και γονέων που παραβαίνουν τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας συνειδητά ή ασυνείδητα:

- *Εεεε, μαμά, κόκκινο το φανάρι!*
- *Θα νυχτώσουμε αν περιμένουμε. Θα αργήσω στη δουλειά, παιδί μου. Θα με σκοτώσει ο κυρ Μιχάλης.*

(Διάλογος από σκηνή μαθητών: η Μ. 5, η Μ. 7, η Μ15)

- *Πολλά πράγματα οι γονείς μας μάς λένε να μην τα κάνουμε, αλλά αυτοί τα κάνουνε.*

- Πολλές φορές, μπαμπά, μας λες να μη μιλάμε στο κινητό αλλά εσύ μιλάς στο κινητό, όταν οδηγείς.
- Στο STOP δεν σταματάς εντελώς για να δεις. Στρίβεις κατευθείαν, μπαμπά.
- Και στις διαβάσεις, δεν αφήνεις τους πεζούς να περάσουν.
- Μερικές φορές κι εμείς τα παιδιά φταίμε γιατί μιλάμε και τσιρίζουμε μέσα στο αυτοκίνητο κι ο μπαμπάς αποσυντονίζεται.
- Κάποιοι δεν ακολουθούν τους κανόνες οδικής ασφάλειας επειδή βιάζονται να πάνε στη δουλειά τους.
- Δεν τους νοιάζει. Κοιτάζουν μόνο τον εαυτό τους.
- Υπάρχουν και κάποιοι που κάνουν κόντρες μεταξύ τους και κάνουν αγώνες στους δρόμους γιατί έτσι νομίζουν ότι λύνουν κι αυτοί τα προβλήματά τους.
- Δείχνουν και καλά ότι είναι ο ένας ανώτερος από τον άλλον.

(Διάλογος από σκηνή μαθητών Μ. 1, Μ.2, Μ. 14)

Η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής, επετεύχθη και με την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας. Ανέλαβαν να «ανακρίνουν» τον Μάξιμο, τον έφηβο γιο του εντολέα, ο οποίος νοσηλεύθηκε για έναν μήνα ως θύμα τροχαίου ατυχήματος. Τον ρόλο του Μάξιμου ανέλαβε ο Μ. 16, ενώ είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι έθεσαν ερωτήσεις όλοι οι παρόντες μαθητές:

- Στο νοσοκομείο έμεινες πολλές μέρες;
- Έναν μήνα.
- Πώς αισθανόσουν εκεί;
- Χάλια! Όλα τα φαγητά ήταν ανάλατα... όλα άνοστα. Δεν είχε τίποτα ωραίο.
- Τώρα είσαι εντελώς καλά;
- Όχι.
- Τι έχεις;
- Ακόμα πονάω εκεί που είχα χτυπήσει.
- Θα οδηγήσεις ξανά ποδήλατο;
- Ναι. Όταν κάνουμε κάτι και πέφτουμε, ξανασηκωνόμαστε.
- Θα φοράς κράνος από εδώ και πέρα;
- (παύση) Θα φοράω....
- Μπράβο!

Τα ίδια θετικά αποτελέσματα είχε και η καταγραφή στο ημερολόγιο του Μάξιμου το βράδυ που βγήκε από το νοσοκομείο. Σε αυτή τη δραστηριότητα, διατυπώθηκε ποικιλία συναισθημάτων:

Στο νοσοκομείο είχα πολλές περιπέτειες και με τσίζαν συνέχεια σούπα.

(H M. 18)

Αγαπητό μου ημερολόγιο, θα ήθελα να σου πω ότι αγχώθηκα πολύ με το συμβάν.

(O M. 16)

Όλες αυτές τις μέρες ήμουν μόνος σ' ένα δωμάτιο.

(O M. 2)

Ένιωθα υπέροχα που θα πήγαινα στο σπιτάκι μου. Επίσης, πλέον τρώω ό,τι θέλω!!

(H M. 14)

Μετά από αυτές τις δραστηριότητες, οι μαθητές άρχισαν να επανασχεδιάζουν το υλικό τους στηριζόμενοι σε νέες βάσεις:

Τώρα δεν θα γράφουμε σκέτες οδηγίες και πληροφορίες.

(H M. 14)

Δεν θα λέμε πράγματα απλά για να τα λέμε.

(H M. 4)

Καταλάβαμε πώς σκέφτονται οι άλλοι.

(O M. 2)

Ένα νέο mail του Μάξιμου, ο οποίος ζητούσε από τους «ειδικούς» να εντάξουν στο τεύχος του περιοδικού υλικό που θα προσελκύσει το ενδιαφέρον του παιδικού αναγνωστικού κοινού, είχε ως αποτέλεσμα τη διατύπωση νέων προτάσεων:

Για να γίνει το περιοδικό πιο ελκυστικό στους αναγνώστες, οι μαθητές πρότειναν να δημιουργήσουν «παιχνίδια για να δούμε τι έμαθαν τα παιδιά, κομίζ

με σήματα, σταυρόλεξα, διαγωνισμό, δώρο σακουλάκι με καραμέλες μαζί με το περιοδικό.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 8^η παρέμβαση)

5.2.2.3. Αίσθηση προσωπικής επάρκειας

Από την πρώτη συνάντηση του δεύτερου κύκλου, με τη δημιουργία ατομικών επαγγελματικών καρτών και την αναπαράσταση της σκηνης «μια μέρα στο γραφείο», οι μαθητές φαίνονταν να αισθάνονται σίγουροι για το εαυτό τους:

Οι μαθητές έδειχναν να πιστεύουν πραγματικά ότι είναι «ειδικοί». Κυκλοφορούσαν συνέχεια με τις κάρτες τους, έκαναν σχέδια, απαντούσαν σε τηλέφωνα, ζητούσαν από τους πελάτες τους μεγάλες αμοιβές για την έκδοση του τεύχους. Ο Μ. 8, σίγουρος για την επιτυχή έκβαση της αποστολής, είπε: «*Κυρία, πρέπει οπωσδήποτε να το πουλήσουμε στα περίπτερα*».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 5^η παρέμβαση)

Κατά τη διάρκεια της συνάντησης που τέθηκε το θέμα της προθεσμίας παράδοσης, οι μαθήτριες μόνο οι Μ. 4, Μ. 9 και Μ. 18 αισθάνθηκαν βαθιά ικανοποίηση, ακούγοντας τις δηλώσεις των συμμαθητών τους:

Ζωγραφίζουν πολύ ωραία!

(Η Μ.12)

Κυρία, πρέπει να δείτε τι κάνουν στα Εικαστικά!

(Η Μ.17)

Αντίθετα, στη συγκεκριμένη συνάντηση, οι υπόλοιποι μαθητές έδειχναν να χάνουν την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους:

Σιωπή και απελπισμένα βλέμματα. Η απογοήτευσή τους ήταν εμφανής. Δεν εμπιστεύονταν την κρίση τους, παρά το γεγονός ότι αποφάσισαν άμεσα τη δημιουργία μιας επιπλέον ομάδας και με δική τους πρωτοβουλία ανέτρεξαν σε αξιόπιστες πηγές για ανεύρεση υλικού. Επίσης, δεν μπόρεσαν να μείνουν εντός ρόλου και συνέχιζαν να με αποκαλούν «*κυρία*», ενώ εγώ επέμενα να τους αποκαλώ «*συνεργάτες*» ή «*συναδέλφους*».

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 6^η παρέμβαση)

Στην επόμενη συνάντηση παρατηρήθηκε αλλαγή του κλίματος και η ομάδα άρχισε να αποκτά συνειδητά τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας:

Η συγκέντρωση επιπλέον υλικού και η διάθεσή του στις ομάδες τους από τη Μ. 6 και τον Μ. 16 προκάλεσε θετικά σχόλια από όλους τους συνεργάτες τους. Ειδικά για τον Μ.16, η αποδοχή από την ομάδα φάνηκε σημαντική.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 7^η παρέμβαση)

Μετά από τη δημιουργία σκηνών που είχαν στόχο την προσέγγιση του θέματος από διαφορετικές πλευρές, οι συμμετέχοντες έδειξαν να ανακτούν την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και την πίστη στον ρόλο τους ως «ειδικοί»:

Θα ξέρουμε καλύτερα τι να γράψουμε στις οδηγίες.

(Η Μ. 5)

Τώρα είμαστε πιο ειδικοί.

(Η Μ. 14)

5.2.2.4. Συμπεράσματα Β΄ κύκλου έρευνας δράσης

Κατά τη διάρκεια του Β΄ κύκλου της έρευνας, η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος επετεύχθη με τη συμβολή των δραματικών εντάσεων και των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος. Παρατηρήθηκε ότι η δημιουργία εντάσεων κατάφερε μεν να εμπλέξει συναισθηματικά τους μαθητές, αλλά προκάλεσε προβλήματα στη συνεργασία. Όσον αφορά στην ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος, κρίνεται θετικό το γεγονός ότι διατυπώθηκαν διαφωνίες που γρήγορα διευθετήθηκαν, καθώς και το ότι μέλη με χαμηλό επίπεδο συμμετοχής ενθαρρύνθηκαν από την ομάδα να συμμετάσχουν πιο ενεργά σε δραστηριότητες.

Όλες οι ομάδες ανέλαβαν με προθυμία τα καθήκοντά τους και άρχισαν να λειτουργούν ως ειδήμονες. Η πίστη στον ρόλο του «ειδικού» κάμφθηκε προσωρινά, αλλά επανήλθε, καθώς οι μαθητές ανακάλυψαν τρόπους επίλυσης του προβλήματος που προέκυψε κι επανέκτησαν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, συνειδητοποίησαν ότι οι γνώσεις που είχαν για την οδική ασφάλεια δεν ήταν επαρκείς, όπως πίστευαν, και κατάφεραν να τις συμπληρώσουν προσεγγίζοντας το θέμα από διαφορετικές πλευρές. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι όλοι οι μαθητές συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες.

Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού του Β΄ κύκλου, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές έχουν επιλέξει το βασικό υλικό, έχουν κατανοήσει με ποιον τρόπο απέκτησαν τη γνώση που είναι απαραίτητη για τη διεκπεραίωση της αποστολής και είναι έτοιμοι να εισέλθουν στο τελικό στάδιο που θα τους οδηγήσει στην επίτευξη του στόχου τους.

5.2.3. Παρουσίαση δεδομένων Γ΄ κύκλου της έρευνας δράσης

Με την έναρξη του τρίτου κύκλου, ξεκίνησε η διαδικασία διεκπεραίωσης των καθηκόντων. Στόχος της ερευνήτριας ήταν να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην προσπάθεια των μαθητών να ολοκληρώσουν τα καθήκοντά τους και να αξιοποιήσουν τις κλίσεις τους. Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης κατά τη διάρκεια του δεύτερου κύκλου της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι ορισμένοι μαθητές εκδήλωσαν ενδιαφέρον για την τέχνη της ζωγραφικής. Γι' αυτό τον λόγο κρίθηκε κατάλληλη η περαιτέρω επαφή με αυτή και εντάχθηκαν στη διαδικασία δραστηριότητες, κατά τις οποίες αξιοποιήθηκαν πίνακες ζωγραφικής σχετικοί με το υπό διερεύνηση θέμα.

Επίσης, μέριμνα της ερευνήτριας αποτέλεσε η παροχή ευκαιριών με στόχο τη βελτίωση της απόδοσης, καθώς και η ενίσχυση των συνεργατικών δεξιοτήτων, κυρίως των μαθητών που παρουσίασαν σχετική δυσκολία στους προηγούμενους κύκλους. Τελική επιδίωξη αυτού του κύκλου ήταν να συνεχίσουν οι συμμετέχοντες να αισθάνονται ασφαλείς μέσα στον ρόλο του «ειδικού» και να συνειδητοποιήσουν την επάρκειά τους.

5.2.3.1. Συνεργατικό κλίμα

Κατά τη διάρκεια αυτού του κύκλου, παρατηρήθηκε μόνο μια αντιπαράθεση στην πρώτη ομάδα, η οποία αντιμετωπίστηκε από τα μέλη με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξελιχθεί σε μια διαπραγμάτευση με παράθεση επιχειρημάτων από την κάθε πλευρά:

- *Θέλω να συνεργάζεσαι καλύτερα.*
- *Μα αφού δεν θέλω αυτόν τον πίνακα.*
- *Πες μας γιατί. Όλο μιλάς και λες ότι δεν θέλεις, αλλά δεν μας λες γιατί...*
- *.... (παύση). Θα σκεφτώ...*

(Η Μ. 15, ο Μ. 16)

Η συζήτηση συνεχίστηκε σε χαμηλή ένταση· ο Μ. 16 δέχτηκε τα επιχειρήματα των συνεργατών του και υποχώρησε. Ήταν η πρώτη φορά που δεν απευθύνθηκε σ' εμένα για να διευθετήσω τη διαφωνία.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 10^η παρέμβαση)

Σε όλη την υπόλοιπη διάρκεια του τρίτου κύκλου, η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της κάθε ομάδας, αλλά και των ομάδων μεταξύ τους θα μπορούσε να χαρακτηριστεί άψογη:

Από την πρώτη κιόλας συνάντηση του κύκλου, οι μαθητές ξεκίνησαν να συνεργάζονται μέσα σε πολύ θετικό κλίμα. Τα μέλη κάθε ομάδας μοιράζονταν τα καθήκοντα με προθυμία. Αποφάσιζαν ποιος θα γράψει, ποιος θα σχεδιάσει, θα ζωγραφίσει, θα κόψει με το ψαλίδι ή θα παρουσιάσει το έργο τους στην ολομέλεια. Οι ομάδες δάνειζαν με ευχαρίστηση αντικείμενα η μία στην άλλη, διατύπωναν καλοπροαίρετα σχόλια και επιδοκίμαζαν τα έργα των υπολοίπων.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 9^η παρέμβαση)

5.2.3.2. Ενεργητική συμμετοχή

Ο ενθουσιασμός, ο συντονισμός των ομάδων και η αίσθηση κυριότητας του έργου ήταν τα βασικά γνωρίσματα του τελευταίου κύκλου:

Σε όλες τις συναντήσεις του τελευταίου κύκλου, με την είσοδό τους στην αίθουσα, οι μαθητές διαμόρφωναν άμεσα τον χώρο, έβγαζαν τις επαγγελματικές τους κάρτες και ξεκινούσαν την εκτέλεση των καθηκόντων τους, χωρίς καμία καθυστέρηση.

Μια δραστηριότητα που ενθουσίασε όλες τις ομάδες ήταν αυτή με τους πίνακες ζωγραφικής. Καθώς ο κ. Κοκίδης είναι λάτρης της τέχνης, εκτύπωσε πίνακες ζωγραφικής που απεικονίζουν δρόμους και σκέφτηκα να ζητήσουμε από τους αναγνώστες να τοποθετήσουν την κατάλληλη σήμανση. Όταν είδαν τους πίνακες, τους έκαναν εντύπωση ορισμένα από τα μέρη που απεικονίζονταν και προσπαθούσαν να καταλάβουν πού είναι. Εξέφρασαν, μάλιστα, την επιθυμία να τα επισκεφτούν.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 10^η παρέμβαση)

Όταν μια ομάδα ολοκλήρωνε ένα καθήκον που είχε αναλάβει, διατύπωναν νέες προτάσεις και αναλάμβαναν να τις υλοποιήσουν:

Πρέπει να βάλουμε και περιεχόμενα. Να το κάνουμε εμείς;

(H M. 4 , η M. 9, η M. 18)

- *Δεν μπορούμε να μπούμε τόσο απότομα στο θέμα. Πρέπει να πούμε κάτι για το περιοδικό.*
- *Έναν πρόλογο.*

(H M. 6, ο M. 8)

Να απαντήσουμε εμείς στο mail του Μάξιμου;

(H M.17)

Εμείς θα φτιάξουμε ένα παιχνίδι με τα σήματα.

(H M. 14, ο M. 2)

Μέχρι και την τελευταία στιγμή, υπήρχε καταγισμός προτάσεων:

- *Συνάδελφε, σήμερα παραδίδουμε στο τυπογραφείο;*
- *Έχουμε άλλη μια ιδέα. Να διοργανώσουμε έναν διαγωνισμό τραγουδιού.*
- *Να γράψουμε εμείς τους στίχους και μετά να ζητήσουμε από τους αναγνώστες να στείλουν τους δικούς τους στίχους στο περιοδικό;*

(H M. 5, H M. 7, η M. 15)

5.2.3.3. Αίσθηση προσωπικής επάρκειας

Κατά το τελευταίο στάδιο του προγράμματος, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί με τον ρόλο τους ως «ειδικοί»:

Σήμερα, για πρώτη φορά δεν με αποκαλούσαν «κυρία», αλλά «αγαπητέ συνάδελφε». Το ξεκίνησε η Μ. 12 και αμέσως το υιοθέτησαν κι οι υπόλοιποι.

Όλες οι συζητήσεις στην ολομέλεια γίνονται πλέον εντός ρόλου. Ανατρέχουν στις πηγές τους, συνδυάζουν πληροφορίες και καταλήγουν σε αποφάσεις.

«Όταν μεγαλώσουμε, θα γίνουμε όλοι δημοσιογράφοι», είπε η Μ. 17 μετά το στάδιο του αναστοχασμού.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 9^η παρέμβαση)

Οι συμμετέχοντες αισθάνονταν ιδιαίτερη ικανοποίηση κι ευχαρίστηση όταν παρουσίαζαν το έργο τους στις υπόλοιπες ομάδες. Οι επιδοκιμασίες των *σημαντικών άλλων* φαίνεται να συμβάλλουν στην τόνωση της αίσθησης της αξίας και της ικανότητάς τους:

«Φανταστικό!», «Ποιος ζωγράφισε τον ποδηλατόδρομο; Πολύ ωραίος!», «Τέλεια ιδέα η ζωγραφιά της μύρας που απαγορεύεται.», *«Μου αρέσουν τα γράμματα στον τίτλο σας.»*, ήταν μερικά από τα σχόλια των μαθητών.

Η Μ. 5, η Μ. 7 κι η Μ.15 έγραψαν στίχους για ένα τραγούδι με θέμα την οδική ασφάλεια και αποφάσισαν να το μελοποιήσουν. Έκαναν πρόβες χαμηλόφωνα και στη συνέχεια τραγούδησαν μπροστά σε όλη την τάξη. Όλοι τις χειροκρότησαν δυνατά κι επεσήμαναν τον *«τέλειο συγχρονισμό»* τους και τις *«ωραίες φωνές»* τους. Αυτή η αντιμετώπιση ενθάρρυνε κυρίως τις Μ. 7 και Μ. 15, οι οποίες στην αρχή του προγράμματος δίσταζαν να εκφραστούν στην ολομέλεια.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 11^η παρέμβαση)

Κατά την προετοιμασία της δραστηριότητας με τους πίνακες ζωγραφικής, η Μ. 15 φάνηκε για πρώτη φορά σίγουρη να προβάλλει τις ιδέες της και να διεκδικεί την εφαρμογή τους από την υπόλοιπη ομάδα:

Στην επιλογή των πινάκων ζωγραφικής υπερασπίστηκε τη γνώμη της με θάρρος, εξηγώντας τους λόγους για τους οποίους επέλεξε συγκεκριμένο πίνακα. Για πρώτη φορά σήκωσε χέρι για να παρουσιάσει εκείνη τις επιλογές της ομάδας της. Όση ώρα μιλούσε, εξέπεμπε σιγουριά για τα λεγόμενά της.

(Ημερολόγιο ερευνήτριας – 11^η παρέμβαση)

Πολύ σημαντική ημέρα για όλους ήταν αυτή της ολοκλήρωσης της αποστολής και της βράβευσης των «ειδικών»:

Τι ωραίο περιοδικό φτιάξαμε!

(Η Μ. 4)

Είναι τέλειο, παιδιά! Θα το πουλήσουμε;

(H M. 10)

Yes! Πήραμε το πρώτο βραβείο!

(O M.8)

Να το κολλήσουμε κάπου που να φαίνεται καλά. Να το βλέπουν όσοι μπαίνουν στην τάξη.

(H M. 9)

Γίναμε V.I.P.

(H M. 14)

Μέσω της υπέρβασης των ορίων τους και των επιτευγμάτων της ομάδας, ένιωθαν πιο δυνατοί, άξιοι και ικανοί:

Όταν καταλάβαμε ότι έμεναν πολύ λίγες μέρες, πάθαμε σοκ! Αλλά τελικά τα καταφέραμε!

(H M. 17)

5.2.3.4. Συμπεράσματα Γ' κύκλου έρευνας δράσης

Ο τρίτος κύκλος της έρευνας δράσης κατέδειξε υψηλό επίπεδο ενεργητικής συμμετοχής και ανάπτυξης συνεργατικών δεξιοτήτων. Οι συμμετέχοντες αισθάνθηκαν ασφαλείς στο πλαίσιο του ρόλου τους ως «ειδικοί», αξιοποίησαν τις κλίσεις τους και κατόρθωσαν να υπερβούν τα όριά τους, προκειμένου να ολοκληρώσουν επιτυχώς την αποστολή τους. Αυτή η αίσθηση της επιτυχίας, σε συνδυασμό με τη θετική αντιμετώπισή τους από τους συμμαθητές και την εμπυχώτρια συνέβαλαν στην ενίσχυση της αίσθησης της προσωπικής τους επάρκειας.

Χαρακτηριστικό αυτού του κύκλου ήταν η αυτενέργεια των συμμετεχόντων, καθώς ανέκτησαν τον πλήρη έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας. Ανέπτυξαν κριτική σκέψη, έλαβαν τις κατάλληλες αποφάσεις, λειτούργησαν δημιουργικά και οδηγήθηκαν στην κατάκτηση γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών στόχων.

5.3. Αξιολόγηση προγράμματος

Η αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος πραγματοποιήθηκε από τους μαθητές που συμμετείχαν, οι οποίοι απάντησαν γραπτώς σε ένα σχετικό

ερωτηματολόγιο,⁵ καθώς και από την ίδια την ερευνήτρια, η οποία στηρίχτηκε στη συμμετοχική παρατήρηση και στο ημερολόγιο αναστοχασμού που συμπλήρωνε μετά από κάθε συνάντηση.⁶

Κατά την τελευταία συνάντηση του προγράμματος, οι μαθητές εξέφρασαν απόψεις και συναισθήματα για το πρόγραμμα των διδακτικών παρεμβάσεων:

Ήμασταν το μόνο τμήμα που κάναμε Μανδύα του Ειδικού;

(H M. 9)

Τυχεροί!

(O M. 2)

Πάντως, μάθαμε να λύνουμε προβλήματα.

(H M. 14)

Είναι το τελευταίο μας μάθημα; Δηλαδή, δεν θα ξανακάνουμε Μανδύα του Ειδικού;

(O M. 8)

Επιδιώκοντας την απόκτηση σαφέστερης εικόνας για την επίδραση που άσκησε η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* στην πειραματική ομάδα, δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν γραπτά. Οι απαντήσεις τους κωδικοποιήθηκαν, προκειμένου να γίνει αντιληπτή η επίδραση της συγκεκριμένης μεθόδου στην πειραματική ομάδα.

Πολλοί μαθητές επεσήμαναν την άμεση σχέση της τεχνικής με την καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος, ενώ συνέδεσαν αυτή τη συνθήκη με την παραγωγή του επιθυμητού αποτελέσματος:

Μου άρεσε που είχαμε χωριστεί σε ομάδες και συνεργαστήκαμε όλοι μαζί.

(O M. 2)

Μου άρεσε που συνεργαστήκαμε και είχαμε ένα θαυμάσιο αποτέλεσμα.

⁵ Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα Ε.

⁶ Χρήσιμα στοιχεία συνελέγησαν και από άτυπες συζητήσεις με την εκπαιδευτικό που διδάσκει μουσική στην πειραματική ομάδα. Συμπληρωματικά λειτούργησαν και οι γραπτές παρατηρήσεις της υπεύθυνης εκπαιδευτικού του τμήματος, η οποία ρωτήθηκε αν έχει διαπιστώσει αλλαγές στη στάση και συμπεριφορά μαθητών αλλά και στη συνολική εικόνα της πειραματικής ομάδας. Κάποια από αυτά τα στοιχεία αξιοποιούνται στον σχολιασμό δεδομένων (βλ. 5.4.).

(H M. 6)

Κατάλαβα την αξία της συνεργασίας με τους ανθρώπους.

(H M. 5)

Ορισμένοι συμμετέχοντες τόνισαν την ικανοποίηση που λάμβαναν από την παρουσίαση των έργων τους στην ολομέλεια:

Χαιρόμουν όταν δείχναμε στους άλλους τι ακριβώς κάναμε.

(H M. 7, ο M. 13)

Υπήρξαν μαθητές που έδωσαν έμφαση στην αίσθηση επίτευξης του στόχου και ορισμένοι που τη συνέδεσαν με την υπέρβαση των ορίων τους:

Έμαθα ότι αν προσπαθήσω, μπορώ να καταφέρω τα πάντα.

(H M. 5)

Ότι μπορώ να κάνω πράγματα που δεν ήξερα ότι μπορώ να κάνω και να τα καταφέρω.

(H M. 6)

Έμαθα πως αν προσπαθώ, κάποτε θα μπορέσω.

(O M. 8)

Επίσης, επισημάνθηκε η συμβολή της έννοιας του ρόλου, η διασκέδαση ως αποτέλεσμα της χρήσης θεατρικών τεχνικών, καθώς και η σχέση που αναπτύχθηκε με την εμπυρωχώρα-εκπαιδευτικό:

Μου άρεσε που ήμασταν δημοσιογράφοι και δουλεύαμε με την κυρία μας σαν συνάδελφοι.

(H M. 17)

Ήταν ωραία τα θεατρικά κι όλη η βοήθεια της δασκάλας μας, της «συναδέλφου».

(H M. 12)

Μου άρεσε ότι μέσα από τη δουλειά παίζαμε.

(H M. 6)

Σημαντική ήταν κι η αναφορά των μαθητών στην αξιοποίηση των ταλέντων τους, αλλά και στην ανακάλυψη νέων:

Χάρηκα που μπήκα στην ομάδα του εξώφυλλου, επειδή ζωγραφίζω ωραία.

(H M. 9)

Δεν ήξερα ότι τελικά μπορώ να ζωγραφίζω αρκετά καλά.

(H M. 12)

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθούν κι οι δυσκολίες που συνάντησαν οι μαθητές κατά την προσπάθειά τους να πετύχουν τον στόχο τους:

Με δυσκόλεψε το ότι οι αποφάσεις που έπαιρνα έπρεπε να αρέσουν σε όλους.

(H M. 5)

Ότι έπρεπε να έχουμε έτοιμο το περιοδικό σε λίγο χρόνο.

(H M. 17)

Ότι δεν μπορούσα πάντα να σκεφτώ ιδέες.

(O M. 13)

5.4.Σχολιασμός δεδομένων

Όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στην εφαρμογή της τεχνικής του *Μανδύα του Ειδικού*. Όποιες δυσκολίες προέκυψαν κατάφεραν να τις υπερβούν, αναπτύσσοντας τις συνεργατικές τους δεξιότητες και αναλαμβάνοντας τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαμεσολάβηση της ερευνήτριας διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο, καθώς μεριμνούσε για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων, την παροχή ευκαιριών για βελτίωση της απόδοσής τους και την αξιοποίηση των ταλέντων τους, αλλά ο ρόλος αυτός εξεταζόταν ανά κύκλο, ώστε να συμβάλλει στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων των συμμετεχόντων και παράλληλα να ακολουθεί μια φθίνουσα πορεία, αντιστρόφως ανάλογη με την αυτορρύθμιση των μαθητών.

Η υπεύθυνη εκπαιδευτικός⁷ του τμήματος, παρακολουθώντας την εξέλιξη των μαθητών από την αρχή του σχολικού έτους, διαπίστωσε αλλαγή στην εικόνα της πειραματικής ομάδας. Χαρακτηριστική είναι η παρατήρησή της ότι οι μαθητές πλέον χρησιμοποιούν τον διάλογο για να επικοινωνήσουν, εκφράζουν τις απόψεις τους, ακούν τους συνομιλητές τους, κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων κι εκφράζουν τα δικά τους, ενώ ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση συγκεκριμένων μαθητών. Ανάλογα σχόλια διατυπώθηκαν και από την εκπαιδευτικό της Μουσικής, η οποία επεσήμανε την αυτενέργεια των παιδιών και την ενίσχυση του συνεργατικού κλίματος, καθώς και τη δυναμική έκφραση απόψεων από μαθητές που διατηρούσαν χαμηλό προφίλ και διακρίνονταν από συστολή.

Τις παραπάνω διαπιστώσεις ενισχύει η ερευνήτρια, η οποία κατέγραψε στο ημερολόγιο αναστοχασμού⁸ τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, τόσο για την επίδραση του *Μανδύα του Ειδικού* στο σύνολο της πειραματικής ομάδας, όσο και για την εξέλιξη συγκεκριμένων μαθητών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μαθήτριας, η οποία πριν από την εφαρμογή του προγράμματος δίσταζε να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα, αλλά στον τρίτο κύκλο της έρευνας υπερασπιζόταν πλέον τη γνώμη της με θάρρος, παρέθετε επιχειρήματα και δεν απέφευγε την έκθεσή της στην ολομέλεια. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί η αύξηση της δέσμευσης και του ενδιαφέροντος συγκεκριμένης μαθήτριας, η οποία απουσίαζε συχνά, αλλά στα μέσα του προγράμματος δήλωσε ότι θα φρόντιζε να είναι παρούσα τις ημέρες διεξαγωγής των διδακτικών παρεμβάσεων.

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων αξιοποιήθηκαν όλα τα χαρακτηριστικά της μεθόδου, τα οποία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, οδηγούν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, ενώ στη συγκεκριμένη ομάδα διαπιστώθηκε ότι καθοριστικό ρόλο για την παραγωγή των επιθυμητών αποτελεσμάτων διαδραμάτισε η επίδειξη των έργων στην ολομέλεια μετά την ολοκλήρωσή τους, καθώς και η αίσθηση επίτευξης του στόχου.

⁷ Οι γραπτές παρατηρήσεις της υπεύθυνης εκπαιδευτικού του τμήματος παρατίθενται στο Παράρτημα Γ.

⁸ Αποσπάσματα του ημερολογίου της ερευνήτριας για τον αναστοχασμό του προγράμματος παρατίθενται στο Παράρτημα Β.

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

6.1. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν τη σύνδεση μεταξύ του *Μανδύα του Ειδικού* και της αυτοεκτίμησης. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε τόσο κατά την ποιοτική όσο και κατά την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Η τελευταία κατέδειξε μια τάση ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου, καθώς στον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε μετά την έκθεση της πειραματικής ομάδας στον χειρισμό, σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην προσωπική αυτοεκτίμηση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ενώ κατά τη μέτρηση πριν από τον χειρισμό δεν είχαν αποτυπωθεί διαφορές. Το δεύτερο ερώτημα της έρευνας απαντήθηκε στο ποιοτικό μέρος της εργασίας, όπου αναλύθηκαν τρεις κατηγορίες που σχετίζονται άμεσα με την υπό διερεύνηση μέθοδο – το συνεργατικό κλίμα, η ενεργητική συμμετοχή και η αίσθηση προσωπικής επάρκειας – και διαφάνηκε ο τρόπος με τον οποίο ο *Μανδύας του Ειδικού* συνέβαλε στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι στην κατηγορία της ενεργητικής συμμετοχής εντάχθηκε και η έκφραση ιδεών, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά της έρευνας των Papadopoulos και Kosma (2018), οι οποίοι απέδωσαν την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης στην ευκαιρία που δόθηκε στους μαθητές να διατυπώσουν τις προτάσεις τους, τονίζοντας παράλληλα την προσπάθεια του δασκάλου να θέσει τη συνεργασία μαθητή κι εκπαιδευτικού σε ένα νέο πλαίσιο. Στην παρούσα μελέτη, πρέπει να αναφερθεί ότι κρίθηκε σημαντική η αποδοχή αυτών των προτάσεων από τους *σημαντικούς άλλους*, ενώ τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας ενισχύθηκαν και με ποσοτικά δεδομένα.

Ομοιότητες διαπιστώθηκαν και με άλλες τρεις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο. Η διδακτορική διατριβή της Κοσμά (2020) κατέγραψε την ενεργοποίηση τύπων πολλαπλής νοημοσύνης, που συντελέστηκε με τη συμβολή του *Μανδύα του Ειδικού*, ως σημαντικού παράγοντα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης, ενώ η Νυχταράκη (2019) τόνισε την ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας μέσω της ανάληψης ρόλων. Στην παρούσα μελέτη, το αποτέλεσμα αυτό - όπως και η θετική επίδραση της τεχνικής στο αίσθημα της ικανότητας, που διαπίστωσαν οι Κολονου και Kim (2020) – παρατηρήθηκε ότι επετεύχθη μέσω της ικανοποίησης από την κατάκτηση στόχων και της δημιουργίας θετικού κλίματος που επέφερε την έγκριση των συνομηλίκων.

Στην παρούσα έρευνα, διαφάνηκε ότι η πίστη στον ρόλο του «ειδικού» τόνωσε την αίσθηση της προσωπικής επάρκειας, εύρημα που συμφωνεί με τις έρευνες των Parkinson (2012) και Swanson (2016), οι οποίοι κατέδειξαν τη σημασία του ρόλου του «ειδικού» για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Τέλος, αναφέρεται η έρευνα της Huxtable (2009), η οποία τονίζει την αυτοδιαχείριση, τη συμμετοχικότητα και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, ευρήματα που παρατηρήθηκαν και στην παρούσα ερευνητική μελέτη.

6.2. Συμπεράσματα

Το περιορισμένο χρονικό διάστημα των παρεμβάσεων, ο μικρός αριθμός του δείγματος, σε συνδυασμό με τη μη τυχαία δειγματοληψία, καθώς και η εφαρμογή του προγράμματος σε τοπικό επίπεδο καθιστούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μη γενικεύσιμα, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Όμως, αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία προβληματισμού και αφορμή για περαιτέρω έρευνα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Με την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης παιδιών μέσης σχολικής ηλικίας στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και αυτή η επίδραση να επεκταθεί και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα.

Από τη συλλογή και ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προέκυψε ότι, ενώ οι δύο ομάδες ήταν αρχικά ισοδύναμες, κατά τον επανέλεγχο των ανεξάρτητων δειγμάτων παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταβλητή «προσωπική προσαρμογή/αυτοεκτίμηση», ενώ δεν υπήρξε καμία άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο στον έλεγχο των ανεξάρτητων όσο και των εξαρτημένων δειγμάτων.

Από τη συγκέντρωση και την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων διαφάνηκε ότι ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να συμβάλει ο *Μανδύας του Ειδικού* στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης έγκειται στα θεμελιώδη στοιχεία του, δηλαδή στο δραματικό περιβάλλον, στον ρόλο του «ειδικού», στον υποτιθέμενο πελάτη, στην κοινότητα – εταιρεία, στη διεκπεραίωση της αποστολής και στη δημιουργία δραματικών εντάσεων. Αυτά τα στοιχεία οδήγησαν στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος, παράγοντες που προκάλεσαν τη συναισθηματική και διανοητική εμπλοκή τους και, κατά συνέπεια, την αυτενέργειά τους.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε η διερεύνηση του θέματος από πολλές οπτικές και η ανατροπή της σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς οι τελευταίοι, κατά τη διάρκεια του τρίτου κύκλου, αισθάνθηκαν ισότιμοι με την εμπυχώτρια. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι ενεργοποιήθηκαν έξι τύποι πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1999). Η γλωσσική νοημοσύνη ενεργοποιήθηκε, καθώς οι μαθητές συνέθεταν δικά τους γραπτά κείμενα και παρουσίαζαν προφορικά το έργο τους, ενώ η χωρική μέσω της δημιουργίας χάρτη και της επεξεργασίας πινάκων ζωγραφικής. Η σωματική-κινησθητική νοημοσύνη αναπτύχθηκε με τη δημιουργία σκηνών και παγωμένων εικόνων, η διαπροσωπική με τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος και η ενδοπροσωπική μέσω της διαδικασίας τόνωσης της προσωπικής επάρκειας των συμμετεχόντων. Τέλος, η μελοποίηση στίχων, που οι ίδιοι οι μαθητές έγραψαν, ενεργοποίησε και τη μουσική νοημοσύνη.

Αναγνωρίζοντας ότι οι παραπάνω παράγοντες συνέβαλαν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, οφείλουμε να τονίσουμε ότι στην παρούσα μελέτη διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο για την παραγωγή των επιθυμητών αποτελεσμάτων η παρουσίαση των έργων στην ολομέλεια μετά την ολοκλήρωσή τους, η έγκριση από τους συνομηλίκους, καθώς και η αίσθηση επίτευξης του στόχου μετά από την αξιολόγηση από τον υποτιθέμενο πελάτη. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, στο σύνολο της πειραματικής ομάδας διακρίναμε χαρακτηριστικά ατόμων με υψηλή αυτοεκτίμηση, όπως τα περιγράφει ο Παπάνης (2011). Γνώρισαν τα όριά τους και προσπάθησαν να τα υπερβούν, έγιναν παραγωγικοί, καλοί ακροατές, και ανέπτυξαν «*δημιουργικότητα, φαντασία και δεκτικότητα στις προκλήσεις*» (Παπάνης, 2011: 80)

6.3. Προτάσεις

Έχει αναφερθεί ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί στοχευμένες μελέτες που να διερευνούν τη σχέση μεταξύ *Μανδύα του Ειδικού* και αυτοεκτίμησης. Ειδικά στον ελληνικό χώρο, η έρευνα για τη σημασία της τεχνικής στον τομέα της εκπαίδευσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ελλιπής. Η παρούσα έρευνα διακρίνεται από περιορισμούς που έχουμε τονίσει και δεν μπορεί να συναγάγει γενικεύσιμα αποτελέσματα. Συνεπώς, προτείνεται τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήξαμε, να αποτελέσουν κίνητρο για μελλοντικές έρευνες, οι οποίες να έχουν τη δυνατότητα να τα ενισχύσουν, καλύπτοντας ένα ευρύτερο φάσμα ηλικιών και δείγματος, αλλά και υπερβαίνοντας το τοπικό επίπεδο.

Επιπλέον, κρίνεται σημαντικό να εξεταστεί η επίδραση της τεχνικής στην αυτοεκτίμηση σε βάθος χρόνου και να μην περιορίζεται σε μια αξιολόγηση αμέσως μετά το τέλος ενός σχετικού προγράμματος. Σε αυτή τη διερεύνηση θα μπορούσε να συμβάλει η συστηματική εφαρμογή της σε πλήθος διδακτικών αντικειμένων, ώστε να διαπιστωθεί και η σύνδεση της αυτοεκτίμησης με την επίτευξη μαθησιακών στόχων.

Ένα ζήτημα που θέτει η επισκόπηση της βιβλιογραφίας είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θα εντάξει τη μέθοδο του *Μανδύα του Ειδικού* στη διδακτική πρακτική του. Η παρούσα εργασία προσέγγισε το θέμα μερικώς και μόνο βιβλιογραφικά, συνεπώς προτείνεται και μια ερευνητική προσέγγιση με στόχο να εξεταστεί η κατάρτιση που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί και το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα την αποκτήσουν. Προϋπόθεση για τα παραπάνω αποτελεί και ο ορισμός ενός πλαισίου μέσα στο οποίο θα συντελεστεί η γνωριμία των εκπαιδευτικών με την πρακτική καθώς και η επαφή τους με τα οφέλη της, με στόχο να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της και να επιδιώξουν την εφαρμογή της.

Η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί εκτεταμένη προετοιμασία από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Η έλλειψη χρόνου αποτελεί μια συνθήκη που έχει ως αποτέλεσμα την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή χρονοβόρων πρακτικών. Γι' αυτό τον λόγο κρίνεται σημαντικός ένας επανασχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων από τον αρμόδιο φορέα, ο οποίος θα θέτει ως επιδίωξη τον εξορθολογισμό της ύλης και την εστίαση στην επίτευξη, όχι μόνο μαθησιακών, αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικών στόχων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η σημασία της αυτοεκτίμησης τόσο σε σχολικό όσο και σε κοινωνικό πλαίσιο είναι αναγνωρισμένη. Όμως, δυστυχώς, πληθώρα εκπαιδευτικών συστημάτων συχνά επικεντρώνεται αποκλειστικά στην επίτευξη μαθησιακών στόχων και στην κάλυψη της εξεταστέας ύλης, αγνοώντας την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού*, στηριζόμενη στην αλληλεπίδραση, στην έννοια του ρόλου, στη συνεργατική, διερευνητική, ανεξάρτητη και βιωματική μάθηση, έχει τη δυνατότητα να ενδυναμώσει την αυτοεκτίμηση καθώς και άλλες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Αποτελεί μια δυναμική και συναρπαστική μέθοδο διδασκαλίας που εγείρει τη φαντασία των παιδιών, προκαλεί το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση και πυροδοτεί σκέψεις και συναισθήματα.

Είναι σημαντικό να συνεχίσουν να πραγματοποιούνται μελέτες που μπορούν να επιβεβαιώσουν την αξία αυτής της τεχνικής και να συμβάλουν στην καθιέρωσή της ως μεθόδου διδασκαλίας στα εκπαιδευτικά συστήματα όλο και περισσότερων χωρών. Αυτή η καθιέρωση μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον και να αναπτύξει στους μαθητές την αίσθηση της ασφάλειας, της ταυτότητας, του ανήκειν, του σκοπού και της προσωπικής επάρκειας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργιάδου, Ν. (2012). *Θεραπευτικά παιχνίδια*. Αθήνα: Οξυγόνο.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Θεάτρου Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003), *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θεάτρου (Α.Π.Σ.)*. ΦΕΚ των νέων Δ.Ε.Π.Π.Σ. Α.Π.Σ. ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Ανακτήθηκε στις 13-09-2022 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Εκδόσεις: Κριτική.
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

- Καρανικόλα, Μ. (2006). *Αυτοεκτίμηση και επαγγελματική ικανοποίηση των ελλήνων νοσηλευτών*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Νοσηλευτικής, Τομέας Ψυχικής Υγείας και Επιστημών Συμπεριφοράς, Σχολή Επιστημών Υγείας, Ε.Κ.ΠΑ, Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 555-569). Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στη εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοσμά, Γ. Μ. (2020). *Θεατρικές μέθοδοι και η διδακτική αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: το παράδειγμα του Μανδύα του Ειδικού*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Kosma, G., & Papadopoulos, S. (2020). Η συμβολή των θεατρικών μεθόδων στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης: Το παράδειγμα του Μανδύα του Ειδικού (Mantle of the Expert). Στο Α. Π. Ανδρέου και Κ. Κασβίκη (Επ.), *Δώρημα, Αφιερωματικός τόμος για τον ομότιμο καθηγητή Κωνσταντίνο Φωτιάδη* (σσ. 307-318). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κωστή, Α. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση;. Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 10*, 5-19.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). Η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης ως παράγοντας διαφοροποίησης της συνάφειάς τους με την αυτοαντίληψη. *Ψυχολογία, 7*(2), 223-239.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008). *Σύγχρονα προβλήματα εφηβείας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Μπόντη, Ε. (2006). Η γνωστική λειτουργία παιδιών με διαταραχές της ψυχονοητικής ανάπτυξης μέσα από τις θεωρίες του Piaget και του Vygotsky. Σκέψεις για τον σχεδιασμό συνθετικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής, 23*(1), 9-15.
- Νυχταράκη, Α. (2019). *Η διδακτική αξιοποίηση των τεχνικών ψιμυθίωσης και του Μανδύα του Ειδικού στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2011). Ο Μανδύας του Ειδικού: Η θεατρική μέθοδος Project. *Κίνητρο*
- Παπάνης, Ε. (2011). *Αυτοεκτίμηση – θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπαϊωάννου, Α., Ζουρμπάνος, Ν., & Μίνος, Γ. (2016). *Εφαρμογές της Στατιστικής στις Επιστήμες του Αθλητισμού και της Υγείας με την χρήση του SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.

- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1984). *Εξελικτική ψυχολογία – Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση* (2^{ος} Τόμος). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση, θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακελλαρίου, Μ., Βάσση, Χ., Γκέσιου, Γ., & Τσιάρα, Ε. (2016). Από την ενεργητική συμμετοχή και το συμμετοχικό σχεδιασμό των χώρων μάθησης στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 15, 48-61. Ανακτήθηκε 8-1-2023 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/22188/19046>
- Τζαμαργιάς, Τ. (2014). Σκέψεις για τη θεατρική αγωγή και το θέατρο στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επ.), *Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς α΄/ βαθμιας και β΄/βαθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής»* (σς.57-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2009). Η παιδαγωγική μεθοδολογία της Dorothy Heathcote στη διδακτική του εκπαιδευτικού δράματος. *Παράβασις*, ετήσια έκδοση του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 9(611-637).
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσίγκα – Νάσαινα, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου και η επίδραση της στη σχολική τους επίδοση*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*, 56-84.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Ξενογλώσση

Abbot, L. (2017). 'Mantle of the Expert' as a route to irresistible learning and transformative teaching. *Forum*, 59(3), 423-432.
<https://doi.org/10.15730/forum.2017.59.3.423>

Adene, F. M., Umeano, E. C., Adimora, D. E., Ugwuanyi, C. S., Okeke, C. I., Offordile, E. E., & Ishiwu, E. N. (2021). Effectiveness of Peer Collaborative Learning Strategy on Self-Esteem of Pupils with Behaviour Problems in Nsukka Education Authority. *Journal of Critical Reviews*, 8(1), 1055-1069.

Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to teaching and learning: A brief introduction. In D. Fraser, V. Aitken, B. Whyte (Eds.), *Connecting Curriculum, Linking Learning*, 34-56. Wellington: NZCER Press

Alavi, M., Wheeler, B. C., & Valacich, J. S. (1995). Using IT to reengineer business education: An exploratory investigation of collaborative telelearning. *MIS quarterly*, 293-312.

Arman, I. (2019). *Mantle of the Expert strategy effectiveness in the development of creative thinking*. Advance. Ανακτήθηκε 26-10-2022 από [https://advance.sagepub.com/articles/preprint/Mantle Of The Expert Strategy Effectiveness In The Development Of Creative Thinking/7763264/1](https://advance.sagepub.com/articles/preprint/Mantle+Of+The+Expert+Strategy+Effectiveness+In+The+Development+Of+Creative+Thinking/7763264/1)

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior: Indispensable knowledge for evidence-based management* (pp. 179-200). U.K.: Wiley.
- Belcastro, D. A. (2003). *An action research study on using Drama for learning: Implementing Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to education*. Master's thesis. Ohio State University. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center.
http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1393341342
- Boal, A. (1974). *Theatre of the oppressed* (C. A. Maria-Odilia & L. McBride, Trans.). New York, NY: Theatre Communications.
- Bolton, G. (1993). Drama in education and TIE: A comparison. In T. Jackson (Ed.), *Learning through theater, New Perspectives on Theater in Education*, 39-47. London: Routledge.
- Bolton, G., Davis, D., & Lawrence, C. (1987). *Gavin Bolton: Selected writings on drama in education*. London, England: Longman.
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem*. New York: Bantam.
- Brecht B. & Willett J. (1992). *Brecht on theatre: the development of an aesthetic*. New York: Hill and Wang.
- Brown, J. D. & Marshall, M. A. (2006). The three faces of self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 4–9). New York and Hove: Psychology Press Taylor & Francis Group.

- Brown, J. (2014). *The self*. New York: Psychology Press.
- Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy volume I: The selected works of Jerome Bruner, 1957-1978*. London: Routledge.
- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social forces*, 80(3), 1041-1068.
- Cawthon, S., & Dawson, K. (2009). Drama for schools: Impact of a drama-based professional development program on teacher self-efficacy and authentic instruction. *Youth Theatre Journal*, 23, 144–161. <https://doi.org/10.1080/08929090903281451>
- Collins, R. B., & Maxwell, F. G. (2017). Tell it with zest: The generative influence of storytelling on the origin of creative drama. *Youth Theatre Journal*, 31(1), 23–34. <https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1298543>
- Cook, H. C. (1917). *The Play Way*. London: Heinemann.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Schribner's sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: WH Freeman & Co.
- Coopersmith, S. (1968). Studies in self-esteem. *Scientific American*, 218(2), 96-107.
- Coopersmith, S. (1969). Implications of studies on self-esteem for educational research and practice. American Educational Research Association . Paper presented in the American Educational Research Association Annual Meeting, Los Angeles, CA. (ED033742). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED033742.pdf>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.

- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In G. J. Cizek (Ed.) *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). U.S.A.: Academic press.
- Descartes, R. (1984). *The Philosophical Writings of Descartes: Volume 2* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., & Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development*, 63(3), 542-557.
<https://doi.org/10.2307/1131345>
- Duke, P. M., Carlsmith, J. M., Jennings, D., Martin, J. A., Dornbusch, S. M., Gross, R. T., & Siegel-Gorelick, B. (1982). Educational correlates of early and late sexual maturation in adolescence. *The Journal of pediatrics*, 100(4), 633-637.
[https://doi.org/10.1016/s0022-3476\(82\)80775-0](https://doi.org/10.1016/s0022-3476(82)80775-0)
- Edmiston, B. (2013). *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches*. New York, NY: Routledge.
- Edwardes, M. P. (2019). *The origins of self: an anthropological perspective*. London: UCL Press.
- Egan, K. (2004). *Getting it wrong from the beginning: Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. Connecticut: Yale University Press. <http://www.educ.sfu.ca/kegan/WrongIntro.html>
- Fatimah, S. (2016). *Implementing 'Mantle of the Expert' in Indonesian senior and vocational high schools*. Doctoral dissertation. Monash University.
<https://doi.org/10.4225/03/584504537b5a5>

- Ferkany, M. (2008). The educational importance of self-esteem. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No. 1, 119-132.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The Dramatic method of teaching*. London: Nisbet.
- Franks, D. D., & Marolla, J. (1976). Efficacious action and social approval as interacting dimensions of self-esteem: A tentative formulation through construct validation. *Sociometry*, 324-341.
- Freud, S. 1923. *The Ego and the Id*. Seattle: Pacific Publishing Studio.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher* (18) 8, 4-10.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Gardner, H. (2021). *Disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon & Schuster.
- Gutek, G. L. (2004). *The Montessori method: the origins of an educational innovation: including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method*. U.S.A.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Harter, S. (2006). The development of self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 144–150). New York and Hove: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Hashem, R. G. (2021). The effect of using the Mantle of the Expert strategy on achievement and decision-making for first grade intermediate students in mathematics. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(4), 69-88. Ανακτήθηκε 19-11-2022 από <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/5504>

- Heathcote, D. & Herbert, Ph. (1985). A drama of learning: Mantle of the Expert. *Theory Into Practice*, (24)3, 173-180.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NJ: Heinemann.
- Hefferon, C. (2000). *Process drama: Its effect on self-esteem and inclusion of primary fifth class boys and girls*. Unpublished dissertation (M. Ed). St. Patrick's College, Dublin, Ireland.
- Hills, P. R., Francis, L. J., & Jennings, P. (2011). The school short-form Coopersmith self-esteem inventory: Revised and improved. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 62-71.
- Hosogi, M., Okada, A., Fujii, C., Noguchi, K., & Watanabe, K. (2012). Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. *BioPsychoSocial medicine*, 6(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-6-9>
- Huxtable, C. (2009). *Mantle of the Expert and the Key Competencies: an Exciting and Valuable Partnership*. Unpublished Dissertation, University of Otago, Department of Theatre Studies.
- Hesten, S. (1993). *The Dorothy Heathcote archive*. Unpublished PhD Thesis, Lancaster University. Ανακτήθηκε 21-4-22 από <https://www.mantlenetwork.com/archive>
- Jackson, T. (Ed.). (1993). *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*. London, England: Routledge.
- James, W. (1890). *The principles of psychology (vol. 1)*. New York: Henry Holt & Co.

- Janis, I. L., & Field, P. B. (1959). Sex differences and personality factors related to persuasibility. In C. I. Hovland & I. L. Janis (Eds.), *Personality and persuasibility* (pp. 55–68). Yale Univer. Press.
- Kite, H. (1989). *How to prevent dropouts*. Florida: Orlando Press.
- Kolovou, M., & Kim, N. J. (2020). Effects of implementing an integrative drama-inquiry learning model in a science classroom. *The Journal of Educational Research*, 1–13.
- Kosma, G. (2018). Mantle of the Expert in English as a foreign language (EFL) learning: an educational challenge for students' language skills development. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 30-47.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. London: Greenwood Press.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015) The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK–16 Outcomes: A Meta-Analysis of Research From 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3–49. <https://doi.org/10.3102/0034654314540477>
- Macedo, D. (2005). Introduction in P. Freire, *Pedagogy of the oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York, London: Continuum.
- Malone, K. M., Tiarani, V., Irving, K. E., Kajfez, R., Lin, H., Giasi, T. and Edmiston, B. W. (2018). Engineering design challenges in early childhood education: Effects on student cognition and interest. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 11. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3871>
- Margolis, A. A. (2020). Zone of proximal development, scaffolding and teaching practice. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 15-26.

- Matusiak-Varley, B. (2016). *Dorothy Heathcote: A Model for Alchemical Leadership*. Doctoral thesis. Durham University. Ανακτήθηκε 2/12/2122 από <http://etheses.dur.ac.uk/11775/>
- MacBlain, S. (2021). *Learning theories for early years practice*. London: Sage.
- McCaslin, N. (1996). *Creative drama in the classroom and beyond* (6th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago.
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D., & Faraday, S. (2008). Independent learning: Literature review. *Learning and Skills Network*.
- Mills, G. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Boston: Pearson.
- Montessori, M. (1919). *The Montessori Method*. London: Heinemann.
- Mruk, C.J. (2006a). Defining self-esteem: An often overlooked issue with crucial implications. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 10–15). New York and Hove: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Mruk, C. J. (2006b). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer Publishing Company.
- Mruk, C. J. (2013). Defining self-esteem as a relationship between competence and worthiness: How a two-factor approach integrates the cognitive and affective dimensions of self-esteem. *Polish Psychological Bulletin*, 44(2), 157–164. <https://doi.org/10.2478/ppb-2013-0018>

- Nietzsche, F. (1899). Thomas Common (tr.), *Thus Spake Zarathustra: A book for all and none*. London: T.N. Foulis.
- O'Hara, M. (1984). Drama in education: A curriculum dilemma. *Theory Into Practice*, 23(4), 314–320. doi:10.1080/00405848409543133
- Ozdem-Yilmaz, Y., & Bilican, K. (2020). Discovery Learning—Jerome Bruner. In Akpan, B., Kennedy, T.J. (eds) *Science Education in Theory and Practice* (pp. 177-190). Springer, Cham.
- Orth, U., Erol, R. Y., & Luciano, E. C. (2018). Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 144(10), 1045–1080.
- Papadopoulos, S., & Kosma, G. (2018). Action research in the EFL (English as a foreign language) learning context: an educational study by means of the dramatic teaching approach Mantle of the Expert. *Drama Research*, 9(1), 2-18.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood* (1st ed.). London: Routledge.
- Pope, A., McHale, S., Craighead, W. (1988). *Self-Esteem enhancement with child and adolescents*. New York: Pergamon.
- Rami, M. D., Manar, A. A., Ghadeer, A. D., Omayma, M., Ayman, M. H. M. & Iman, A. B. (2021). Academic performance and socio-demographic characteristics of students: Assessing moderation effect of self-esteem. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(4), 318-325. DOI: [10.1080/21683603.2021.1901811](https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1901811)
- Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. (1998). Assessing health-related quality of life in chronically ill children with the German KINDL: first psychometric and content analytical results. *Quality of life research*, 7(5), 399-407.

- Reasoner, R. W. (1983). Enhancement of self-esteem in children and adolescents. *Family and Community Health, 6*(2), 51-64.
- Reyes, M. (1992). Challenging venerable assumptions: Literacy instruction for linguistically different students. *Harvard Educational Review, 62*(4), 427-447.
- Richardson, C. G., Ratner, P. A., & Zumbo, B. D. (2009). Further support for multidimensionality within the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Current psychology, 28*(2), 98-114.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American sociological review, 141-156*.
- Rubin, R. A., Dorle, J., & Sandidge, S. (1977). Self-esteem and school performance. *Psychology in the Schools, 14*(4), 503-507.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Selderslaghs, B. (2018). The artistic value of Mantle of the Expert: Dorothy Heathcote's dramatic-inquiry approach to teaching and learning: a Belgian research project. *IJRDO - Journal of Educational Research, 3*(1), 16-23. <https://doi.org/10.53555/er.v3i1.1800>
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: Hodder & Stoughton.

- Stoate, G. A. (2013). *The dialogic aspects of Mantle of the Expert pedagogy used to teach devising at NCEA level 2 in a year 12 classroom 'I don't think it's about credits- definitely not about credits'* (Thesis, Master of Education (MEd)). University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
<https://hdl.handle.net/10289/7963>
- Swanson, C. J. (2016). *Positioned as Expert Scientists: Learning science through Mantle-of-the-Expert at years 7/8* (Thesis, Doctor of Philosophy (PhD)). University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
<https://hdl.handle.net/10289/9974>
- Taylor, T. (2016). *A Beginner's guide to Mantle of the Expert: A transformative approach to education*. Norwich: Singular Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington DC: National Education Association.
- Walz, G. R., & Bleuer, J. C. (1992). *Student self-esteem: A vital element of school success. Volume 1*. Counseling and Personnel Services, PO Box 1403, Ann Arbor, MI 48106.
- Ward, W. (1930). *Creative Dramatics*. New York: D. Appleton & Co.
- Ward, W. (Ed.). (1986). *Stories to dramatize* (6th ed.). New Orleans, LA: Anchorage Press.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Harlow: Longman.
- Williams, J. (2003) *Promoting independent learning in the primary classroom*. Buckingham, UK: OUP.

Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C., & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of applied developmental psychology*, 34(6), 299-309. Ανακτήθηκε 10-1-2023 από <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.002>

Wooster, R. (2007). *Contemporary theatre in education*. Bristol: Intellect Books.

Μεταφρασμένη

Cohen, L. & Manion, L. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μτφρ.: Χ. Μητροπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Μτφρ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2005).

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York, London: Continuum.

Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1996). Δ. Γεώργας (επιμ.), *Διαπολιτιστική Ψυχολογία - Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Stanislavski, K. (1959). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*. Αθήνα: Δραματική Σχολή Θεάτρου Χρ. Βλαχιώτη και Α. Θ. Γκόννη.

Διαδικτυακές πηγές

Becker, A. (2014). Does Mantle of the Expert Improve Children's Attitudes to Reading and Writing? Ανακτήθηκε 01-12-2020 από <https://www.mantleoftheexpert.com/resources/reading/>

Collins, H. (2013). *An evaluation of the impact of 'Mantle of the Expert' on children's writing*. Ανακτήθηκε 27-10-2022 από <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/The-impact-of-MoE-on-childrens-writing.pdf>

<https://dictionary.apa.org/self>

Hymers, J, (2009). *'Little Children, 'Big' Questions' Does Mantle of the Expert create an environment conducive to philosophical thinking in the Early Years?* Ανακτήθηκε 12-11-2022 από <https://www.mantleoftheexpert.com/resources/reading/>

Katafiasz, K. (2021). *Politics and Pedagogy: A critical analysis of Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert*. Ανακτήθηκε 12-11-2022 από <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2021/09/Final-Draft-2-converted.pdf>

Parkinson, E. (2012). *Mantle of the Expert: The Impact of a Devolved Leadership on Boys' Attitudes Towards School*. Ανακτήθηκε 20-11-2022 από <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/Mantle-of-the-Expert-The-Impact-of-a-Devolved-Leadership-on-Boys%E2%80%99-Attitudes-Towards-School2.pdf>

Stamp-Dod, C. D. (2009). *Mantle of the Expert: a critical evaluation of the ways this strategy might contribute to aspects of children's learning and the development of self-direction*. Ανακτήθηκε 20-11-2022 από <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/cstmpd-essay-1-final-feb-26.pdf>

Taylor, A. (2006). *A critical evaluation of 'Mantle of the Expert' as a teaching and learning approach, based on pupil and practitioner opinion*. Ανακτήθηκε 18-10-2022 από <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/Critical-evaluation-of-moe.pdf>

Weeks, L. (2011). *An Exploration of Mantle of the Expert as a Teaching Method to Cultivate Independent Learning in an International School*. Ανακτήθηκε 1-12-2022 από <https://www.mantleoftheexpert.com/resources/reading/>

Zarins, D. (2010). *PGDIP through Dramatic Arts Inquiry*. Ανακτήθηκε 27-11-2022 από <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/DZ- - MAcompl.1.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Τίτλος προγράμματος: Ασφαλώς κυκλο – πληρο - φορούμε

Ερέθισμα: Μια μαύρη τσάντα με την επιγραφή «ΜΟΝΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΟΝΕΣ», η οποία περιέχει τα εξής αντικείμενα: φωτογραφία που απεικονίζει μια ρόδα ποδηλάτου, ένα παπούτσι, ένα κλειδί και ένα λιωμένο παγωτό στο οδόστρωμα, μια σχολική τσάντα, ένα κουδούνι ποδηλάτου, ένα σπασμένο κινητό, ένα στυλό κι ένα βιβλίο αγγλικών.

Φάκελος που περιέχει μια επιστολή και ένα usb.

Εταιρεία: Δημοσιογραφικός όμιλος

Θέμα: Γνωριμία με τους κανόνες του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας και διαμόρφωση κυκλοφοριακής συνείδησης

Προηγούμενες επιτυχίες της ομάδας: Δημιουργία ένθετου περιοδικού για παιδιά με θέμα την κλιματική αλλαγή

Πελάτης: Ταξιάρχης Κοκίδης, κατασκευαστικής εταιρείας οδών

Αποστολή: Δημιουργία ένθετου περιοδικού για παιδιά με θέμα την οδική ασφάλεια

Βασικό στοιχείο ένταξης: Ο «πελάτης» ζητά την επίσπευση της έκδοσης του περιοδικού. Συνειδητοποίηση των πολύ στενών χρονικών ορίων.

Ομάδα στόχος: Μαθητές/τριες Δ' Δημοτικού. Από το Βιβλίο της Γλώσσας (Τεύχος Α, Ενότητα 5), οι μαθητές/τριες έχουν έρθει σε επαφή με βασικές πληροφορίες σχετικές με την Οδική Ασφάλεια. Τα μέλη της ομάδας γνωρίζονται ήδη μεταξύ τους και με την εμψυχώτρια.

Διάρκεια: 12 διδακτικές ώρες

Ερώτημα: Ποια είναι η σημασία της γνώσης του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας για την ασφάλεια όλων;

Υποερωτήματα:

- Γιατί συχνά, ενώ έχουμε τη γνώση, δεν ακολουθούμε τους κανόνες;
- Με ποιους τρόπους μπορούμε εμείς να συμβάλουμε στην πρόληψη ατυχημάτων;

Στόχοι:

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων προσωπικής ανάπτυξης, όπως η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση και η ενσυναίσθηση·
- διαμόρφωση κυκλοφοριακής συνείδησης·
- σύνδεση των βιωμάτων των παιδιών με την ανάγκη τήρησης των κανόνων του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας.

Παράλληλα επιδιώκεται η επίτευξη στόχων που συνδέονται με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου (2003):

- Ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης·
- γνωριμία του παιδιού με τον εαυτό του, συνεργασία και αρμονική ένταξη του στην ομάδα·
- διαμόρφωση αισθητικής - καλλιτεχνικής αντίληψης και κριτηρίου·
- δημιουργική ανάπτυξη των εκφραστικών δεξιοτήτων μέσα από το λόγο και τη γλώσσα·
- άμεση ενεργοποίηση, συμμετοχή και παρέμβαση του μαθητή στη διδακτική διαδικασία·
- παραγωγική διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων μέσα από τις εφαρμογές του δράματος, καθώς και σύνδεση της θεωρίας με την πράξη.

Προκείμενο: Ο Ταξιάρχης Κοκίδης είναι ιδιοκτήτης μεγάλης κατασκευαστικής εταιρείας δρόμων και πατέρας ενός δεκαεξάχρονου αγοριού που βρίσκεται στο νοσοκομείο επειδή πριν από δέκα ημέρες υπήρξε θύμα τροχαίου ατυχήματος. Λόγω αυτού του συμβάντος αλλά και της ιδιότητάς του, αντιλαμβάνεται πόσο σημαντική είναι η γνώση και η τήρηση των κανόνων οδικής ασφάλειας. Θεωρεί ότι τα παιδιά μπορούν να συνδράμουν αποτελεσματικά στην πρόληψη τροχαίων ατυχημάτων και ζητά από μια δημοσιογραφική ομάδα που απευθύνεται στο συγκεκριμένο αναγνωστικό κοινό να ενημερώσει και να κινητοποιήσει τους αναγνώστες του.

Ρόλοι για παιδιά: «Ειδικοί» ως δημοσιογράφοι περιοδικού που απευθύνεται σε παιδιά, μάρτυρες και θύματα τροχαίου ατυχήματος, αστυνομικοί, γονείς, παιδιά, οδηγοί, ποδηλάτες, πεζοί.

Ρόλοι για τον δάσκαλο: Εκδότης εφημερίδας

Αξιολόγηση: Συζήτηση, συναισθήματα και εντυπώσεις, ερωτηματολόγιο αξιολόγησης.

1^η Συνάντηση

Στόχος: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας, αναγνώριση θετικών στοιχείων εαυτού και των υπόλοιπων μελών της ομάδας.

Κοινός ρυθμός ομάδας: Η ομάδα σε κύκλο. Ο εμπυχωτής χτυπά το ταμπορίνο και τα παιδιά απαντούν με τόσα παλαμάκια όσοι και οι χτύποι του. Στόχος είναι κάθε φορά που χτυπούν τα χέρια τους να ακούγεται σαν ένα παλαμάκι.

Διαφήμιση του διπλανού: Το κάθε παιδί παρουσιάζει στην ολομέλεια τον διπλανό του με σκοπό να τον «διαφημίσει», προβάλλοντας τα θετικά του στοιχεία.

Αφήγηση της ιστορίας *Ένα λαμπρό αστέρι* (Πηγή: Γεωργιάδου Ν. 2012, Θεραπευτικά παιχνίδια, Εκδόσεις Οξυγόνο): Ένα μουντό αστέρι, χωρίς φως και χρώμα, αναρωτιέται γιατί είναι το μόνο αστέρι που δεν λάμπει και αρχίζει να ρωτά τα υπόλοιπα αστέρια ποιο είναι το μυστικό που τα κάνει να λάμπουν. Το καθένα απαντά αναφέροντας ως αιτία λάμψης ένα θετικό του στοιχείο (π.χ.: Εγώ λάμπω επειδή τραγουδάω όμορφα).

Συζήτηση για τους παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν τη «λάμψη» ενός ατόμου.

Δημιουργία αστεριών, πάνω στα οποία ο κάθε μαθητής αναγράφει τον λόγο της λάμψης του.

Σύνθεση ενός «ουρανού με αστέρια». Οι μαθητές κολλούν τα αστέρια τους σε μπλε χαρτί του μέτρου.

Αναστοχασμός: Σκέψεις και συναισθήματα συμμετεχόντων.

2^η Συνάντηση

Στόχος: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας, προετοιμασία για ομαλή εισαγωγή στο περιβάλλον δράσης.

Δραστηριότητα εγρήγορσης: Ομάδα σε κύκλο. Ο εμπυχωτής έχει τρία κυκλικά χαρτόνια σε τρία διαφορετικά χρώματα: πορτοκαλί, κόκκινο και πράσινο. Όταν σηκώνει ψηλά το πορτοκαλί χαρτόνι, η ομάδα χειροκροτεί αργά· στο κόκκινο χαρτόνι επικρατεί ησυχία και ακινησία, ενώ στο πράσινο η ομάδα χειροκροτεί σε γρήγορο ρυθμό. Γρήγορες εναλλαγές.

Το ταξίδι της αναπνοής: Ο αέρας ταξιδεύει μέσα στο σώμα μας. Μπαίνει με το τρένο από τα ρουθούνια, κατεβαίνει στον λάρυγγα, γεμίζει τους πνεύμονες και φτάνει στην κοιλιά. Ενώ εκπνέουμε, το τρένο σφυρίζει. (3-4 επαναλήψεις).

Ασκήσεις φωνής: Εισπνέουμε και, εκπνέοντας, βγάζουμε ήχους πλοίου που σφυρίζει, μηχανής που μαρσάρει, ποδηλάτου που φρενάρει, αυτοκινήτου που κορνάρει, αεροπλάνου που απογειώνεται, πυραύλου που εκτοξεύεται.

Κανονικό περπάτημα στον χώρο, γεμίζουμε τα κενά χωρίς να αγγίζουμε τους άλλους. Περπατάμε σαν ντεντέκτιβ που εξερευνούν τον χώρο και τους γύρω τους. Χαιρετάμε όποιους συναντούμε.

Εμπόδια – κίνδυνοι: Έχουμε χαθεί στο δάσος και καταφέρνουμε να βρούμε τον δρόμο μας· ένα τεράστιο χταπόδι προσπαθεί να μας περικυκλώσει με τα πλοκάμια του και του ξεφεύγουμε· ανεβαίνουμε ένα βουνό, πιάνει βροχή και βρίσκουμε καταφύγιο σε μια σπηλιά· κινούμαστε αντίθετα στο ρεύμα του ποταμού και μας γυρίζει πίσω μέχρι τη στιγμή που πιανόμαστε από ένα σχοινί· είμαστε ναυαγοί σε ένα νησί και προσπαθούμε να βρούμε τρόπο να σωθούμε, βλέπουμε ένα ελικόπτερο και κάνουμε ό,τι μπορούμε για να μας δουν και να μας σώσουν.

Ενώνονται δύο αγκώνες, δύο γόνατα, δύο φτέρνες, δύο ώμοι, δύο δάχτυλα.

Σχηματισμός ζευγαριών.

Ο οδηγός του τυφλού: Ο Α έχει τα μάτια κλειστά και ο Β τον οδηγεί με έναν χαμηλό ήχο, ταξιδεύοντάς τον στον χώρο. Στη συνέχεια, οι ρόλοι αντιστρέφονται.

Ισορροπία τετραδίου: Κάθε παιδί επιλέγει ένα από τα τετράδιά του και προσπαθεί να το ισορροπήσει σε οποιοδήποτε μέλος του σώματός του. Όταν αρχίζει η μουσική, τα παιδιά κινούνται με όποιον τρόπο θέλουν και ισορροπούν το τετράδιο. Αν το τετράδιο πέσει, ο παίκτης παγώνει, μέχρι κάποιος άλλος να το σηκώσει και να

το τοποθετήσει ξανά στο κεφάλι του. Ενθαρρύνεται ποικιλία κινήσεων και όχι απλό περπάτημα.

Δελτίο ειδήσεων. Το κάθε παιδί ανοίγει το τετράδιό του σε μια τυχαία γραμμένη σελίδα και επιλέγει μια λέξη ή μια πρόταση, η οποία θα αποτελέσει έμπνευση για να τη μετατρέψει σε είδηση και, σαν δημοσιογράφος, να τη μεταδώσει στους τηλεθεατές και στον κεντρικό παρουσιαστή του δελτίου.

Αναστοχασμός: Τι μας άρεσε και τι μας δυσκόλεψε.

3^η Συνάντηση

Στόχος: Δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος.

Πακέτο εξερεύνησης: Μια μαύρη τσάντα με την επιγραφή «ΜΟΝΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΟΝΕΣ» τοποθετείται στην αίθουσα πριν την είσοδο των μαθητών.

Ιδεοθύελλα για το τι μπορεί να περιέχει η τσάντα.

Περιεχόμενο τσάντας: ένα κουδούνι ποδηλάτου, ένα σπασμένο κινητό, μια σχολική τσάντα που περιέχει δύο βιβλία αγγλικών κι ένα στυλό, καθώς και μια φωτογραφία που απεικονίζει μια ρόδα ποδηλάτου, ένα κλειδί ποδηλάτου, ένα παπούτσι κι ένα λιωμένο παγωτό στο οδόστρωμα.

Ιδεοθύελλα για το τι μπορεί να έχει συμβεί.

Παγωμένες εικόνες: Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες προετοιμάζουν και παρουσιάζουν παγωμένες εικόνες με θέμα «Τι έγινε πριν από τη λήψη της φωτογραφίας;».

Ανίχνευση σκέψης: Η εμψυχώτρια αγγίζει κάθε παιδί στον ώμο και θέτει ερωτήσεις σχετικές με τη θέση του στην εικόνα, την ταυτότητα και τις σκέψεις του.

Συζήτηση: Τι μπορεί να προκαλέσει ένα τροχαίο ατύχημα;

Ερώτηση εμψυχώτριας: Υπήρχαν μάρτυρες; Τι έκαναν; Τι είπαν;

Σκηνές: Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες προετοιμάζουν και παρουσιάζουν σκηνές με θέμα: «Κατάθεση αυτόπτη μάρτυρα σε αστυνομικό».

Συμβούλιο ομάδας σε ρόλο συμμαθητών του παιδιού που είχε το ατύχημα. Πώς θα δράσουμε έχοντας ως στόχο την πρόληψη τροχαίων ατυχημάτων;

Αναστοχασμός: Σκέψεις, συναισθήματα.

4^η Συνάντηση

Στόχος: Ανάθεση και ανάληψη αποστολής, γνωστοποίηση πληροφοριών που διατίθενται, σύσταση εταιρείας.

Δάσκαλος σε ρόλο εκδότη διαβάζει την επιστολή που έλαβε από τον κ. Ταξιάρχη Κοκίδη. Μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφων.

ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΤΙΚΟΣ
ΟΜΙΛΟΣ
ΚΟΚΙΔΗ

Αγαπητέ εκδότη,

Ονομάζομαι Ταξιάρχης Κοκίδης και είμαι ιδιοκτήτης μεγάλης κατασκευαστικής εταιρείας δρόμων. Είμαι, επίσης, πατέρας του Μάξιμου, ενός δεκαεξάχρονου παιδιού που πριν από δέκα ημέρες υπήρξε θύμα τροχαίου ατυχήματος και βρίσκεται ακόμα στο νοσοκομείο.

Απευθύνομαι σε εσάς επειδή θεώρησα ευφυή την ιδέα σας να δημιουργήσετε ένα ένθετο περιοδικό για παιδιά και θαύμασα την εξαιρετική έρευνα της δημοσιογραφικής σας ομάδας στο θέμα της κλιματικής αλλαγής.

Όπως καταλαβαίνετε από αυτά που σας έχω ήδη αναφέρει, με απασχολεί ιδιαίτερα το θέμα της οδικής ασφάλειας και πιστεύω ότι είναι σημαντικό να ενημερώνονται σωστά κυρίως τα παιδιά: αρχικά για να παραμένουν τα ίδια ασφαλή αλλά και για να υπενθυμίζουν τους κανόνες οδικής συμπεριφοράς στους μεγάλους, οι οποίοι μπορεί να τους γνωρίζουν αλλά κάποιες φορές τους ξεχνούν.

Σας ζητώ, λοιπόν, να κάνετε μια ανάλογη έρευνα για αυτό το θέμα και να την παρουσιάσετε στο τεύχος του Δεκεμβρίου. Από την εμπειρία μου σας επισημαίνω ότι τα παιδιά πρέπει να ξέρουν να συμπεριφέρονται σωστά ως πεζοί, ως ποδηλάτες, ως επιβάτες και μελλοντικοί οδηγοί αυτοκινήτου. Επίσης, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τους λόγους που προκαλούν ένα τροχαίο ατύχημα. Στο usb που βρίσκεται μέσα στον φάκελο θα βρείτε ένα βίντεο με σχετικές πληροφορίες που θα σας φανούν χρήσιμες για αρχή. Όταν συνεχίσετε την έρευνα και θεωρήσετε ότι πρέπει να προσθέσετε και άλλα στοιχεία, σας παρακαλώ να με ενημερώσετε.

Αν το αποτέλεσμα της δουλειάς είναι ισάξιο των προηγούμενων έργων σας, θα λάβετε μέρος σε έναν διαγωνισμό που διοργανώνει ο Κατασκευαστικός Όμιλος Κοκίδη για το βραβείο της καλύτερης δημοσιογραφικής ομάδας.

Ανυπομονώ να μάθω την απάντηση και τις ιδέες σας!

Με εκτίμηση

Ταξιάρχης Κοκίδης

Παρακολούθηση βίντεο: Οδική Ασφάλεια από τον Σύνδεσμο για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (<https://www.youtube.com/watch?v=1FxxraU3H1fQ>)

Συζήτηση για ανάληψη ευθύνης.

Σύσταση εταιρείας και δημιουργία λογοτύπου.

Αναστοχασμός συνάντησης: Σκέψεις και συναισθήματα.

Αναστοχασμός Α΄ κύκλου δράσης:

- Τι γνωρίζουμε για την οδική ασφάλεια μέχρι τώρα;
- Πώς θα χρησιμοποιήσουμε όσα μάθαμε για τη δημιουργία περιοδικού;

5^η συνάντηση

Στόχος: Δημιουργία πίστης στον ρόλο, δημιουργία ομάδων και ανάθεση καθηκόντων.

Δημιουργία ατομικών επαγγελματικών καρτών.

Μια μέρα στο γραφείο (δασκάλα και μαθητές σε ρόλο).

Συζήτηση για έναν αρχικό προγραμματισμό.

Δημιουργία τεσσάρων ομάδων εργασίας .

Κατανομή καθηκόντων:

- 1^η ομάδα: οδηγίες για πεζούς
- 2^η ομάδα: οδηγίες για ποδηλάτες
- 3^η ομάδα: οδηγίες για οδηγούς και μελλοντικούς επιβάτες αυτοκινήτων
- 4^η ομάδα: αιτίες πρόκλησης τροχαίων ατυχημάτων

Συμβούλιο ανά ομάδες. Προτάσεις και ιδέες του κάθε μέλους.

Αναστοχασμός: (Δασκάλα και μαθητές σε ρόλο) «*Πώς τα βλέπετε τα πράγματα, συνάδελφοι; Θα τα καταφέρουμε;*»

6^η συνάντηση

Στόχος: Δημιουργία έντασης, ορισμός χρονοδιαγράμματος, επιλογή υλικού.

Δασκάλα και μαθητές σε ρόλο.

Ανάγνωση mail του εντολέα, με το οποίο ζητά την έκδοση του τεύχους πριν από τις διακοπές των Χριστουγέννων.

Καταγραφή των συναντήσεων που απομένουν.

Συνειδητοποίηση προβλήματος: πίεση χρόνου.

Συμβούλιο με στόχο την επίλυση του προβλήματος.

Απόφαση δημιουργίας μιας πέμπτης ομάδας που θα επιμεληθεί τη μορφή του περιοδικού παράλληλα με τις υπόλοιπες τέσσερις που έχουν αναλάβει το περιεχόμενο.

Επιλογή υλικού ανά ομάδες (πρόταση των μαθητών για αναζήτηση υλικού από τις ακόλουθες πηγές: βιβλίο μαθητή και τετράδιο εργασιών Γλώσσας Δ' δημοτικού, βίντεο του εντολέα, σημειώσεις μαθητών, σήματα οδικής κυκλοφορίας).

Αναστοχασμός: (Δασκάλα και μαθητές σε ρόλο) «*Εγώ πιστεύω ότι θα τα καταφέρουμε! Τι λέτε, αγαπητοί μου συνεργάτες;*»

7^η συνάντηση

Στόχος: Επίτευξη συναισθηματικής εμπλοκής, συνειδητοποίηση διαφορετικών οπτικών.

Δημιουργία σκηνών: Η καθεμία από τις τέσσερις σκηνές προσεγγίζει συναισθηματικά τα αντίστοιχα καθήκοντα που έχει αναλάβει η κάθε ομάδα (πεζοί, ποδηλάτες, οδηγοί κι επιβάτες αυτοκινήτου, αιτίες ατυχημάτων). Τα τρία μέλη της ομάδας που έχει αναλάβει το καλλιτεχνικό μέρος του περιοδικού, συμμετέχουν στις ομάδες 1, 2 και 3.

Θέμα 1^{ης} ομάδας: Ενήλικας πεζός μαζί με το παιδί του δεν διασχίζει τον δρόμο από τη διάβαση πεζών επειδή χρειάζεται να περπατήσει λίγα μέτρα παραπάνω. Στην επόμενη διασταύρωση παραβιάζει κόκκινο σηματοδότη.

Θέμα 2^{ης} ομάδας: Παιδί ετοιμάζεται να πάει βόλτα με το ποδήλατο και ο γονέας τον παροτρύνει να φορέσει το κατάλληλο κράνος. Το παιδί αρνείται.

Θέμα 3^{ης} ομάδας: Ενήλικας οδηγεί και χτυπά το κινητό του. Τι κάνει; Πώς αντιδρά το παιδί του στο πίσω κάθισμα;

Θέμα 4^{ης} ομάδας: Συζήτηση γονέων με τα παιδιά τους. Αφού γνωρίζουμε ποιο είναι το σωστό γιατί δεν το εφαρμόζουμε πάντα;

Συζήτηση που ακολουθεί την παρουσίαση κάθε σκηνής.

Συνητεύξεις: Δημοσιογράφοι θέτουν ερωτήσεις σε:

- Ενήλικα πεζό, ο οποίος παραβίασε κόκκινο σηματοδότη.
- παιδί, του οποίου η μητέρα παραβίασε κόκκινο σηματοδότη.

- νεαρό άτομο που λαμβάνει μέρος σε αυτοσχέδιους αγώνες αυτοκινήτων·
- οδηγό που μιλά στο κινητό·
- ποδηλάτη που δεν χρησιμοποιεί τον κατάλληλο εξοπλισμό

Αναστοχασμός: Τι συνειδητοποιήσαμε; Πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη σημερινή δραστηριότητα για τη συγγραφή των άρθρων του περιοδικού μας;

8^η συνάντηση

Στόχος: Δημιουργία έντασης, επαναπροσδιορισμός του υλικού, αναστοχασμός Β΄ κύκλου δράσης.

Ανάγνωση mail από τον γιο του πελάτη:

Αγαπητέ κ. εκδότη,
καλημέρα.

Χθες βγήκα από το νοσοκομείο κι ευτυχώς αισθάνομαι πολύ καλύτερα.

Έμαθα από τον πατέρα μου ότι κάνετε καλή δουλειά και χαίρομαι πολύ για αυτό! Ξέρω ότι ο πατέρας μου σας ζήτησε να γράψετε για τις αιτίες που προκαλούν τα ατυχήματα καθώς και οδηγίες για πεζούς, ποδηλάτες και οδηγούς. Όμως, σκεφτόμουν ότι θα ήταν καλό να συμπεριλάβετε σε αυτό το τεύχος και κάτι ακόμα που θα τραβήξει το ενδιαφέρον των παιδιών και θα τους δώσει χαρά όταν το διαβάσουν.

Είμαι σίγουρος ότι η ομάδα σας θα ξέρει καλύτερα από εμένα τι πρέπει να κάνει.

Όταν αποφασίσετε, σας παρακαλώ ενημερώστε με.

Φιλικά

Μάξιμος Κοκίδης

Ανακριτική καρέκλα (τα παιδιά ανακρίνουν τον Μάξιμο).

Ημερολόγιο Μάξιμου: Τι έγραψε το βράδυ που βγήκε από το νοσοκομείο.

Συμβούλιο δημοσιογραφικής ομάδας με θέμα: Προτάσεις προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των αναγνωστών. Καταγραφή προτάσεων από τη δασκάλα σε ρόλο εκδότη.

Αναστοχασμός συνάντησης: Σκέψεις και συναισθήματα.

Αναστοχασμός Β΄ κύκλου δράσης:

- Τι έχουμε καταφέρει μέχρι τώρα;
- Με ποιον τρόπο το καταφέραμε;
- Πώς θα συνεχίσουμε;

9^η συνάντηση

Στόχος: Έναρξη διεκπεραίωσης καθηκόντων.

Ταξινόμηση υλικού από τις τέσσερις ομάδες που έχουν αναλάβει το περιεχόμενο.

Διαμόρφωση κειμένων και εικόνων για κάθε ομάδα.

Σχεδιασμός εξωφύλλου από την πέμπτη ομάδα.

Παρουσίαση έργου κάθε ομάδας.

Αναστοχασμός: (δασκάλα και μαθητές σε ρόλο) *Συνάδελφοι, είστε ευχαριστημένοι από το αποτέλεσμα της δουλειάς μας;*

10^η συνάντηση

Στόχος: Εμπλουτισμός υλικού.

Πρόταση δραστηριότητας από τη δασκάλα σε ρόλο εκδότη: Η εμπυχωτέρα ανακοινώνει ότι, μετά από έρευνα που έκανε, έμαθε ότι ο κ. Κοκίδης είναι λάτρης της τέχνης. Γι' αυτό τον λόγο σκέφτηκε να εκτυπώσει πίνακες ζωγραφικής που απεικονίζουν δρόμους και να ζητήσουν από τους αναγνώστες να τοποθετήσουν την κατάλληλη σήμανση.

Συμβούλιο: Σύνοψη προτάσεων, τελική επιλογή υλικού και ανάληψη νέων καθηκόντων.

1^η ομάδα: Τοποθέτηση κατάλληλης σήμανσης σε έναν πίνακα ζωγραφικής, επιλογή πινάκων που θα χρησιμοποιηθούν στο τεύχος και σύνταξη εκφώνησης της δραστηριότητας, με την οποία ζητούν από τους αναγνώστες να τοποθετήσουν τα κατάλληλα σήματα στους υπόλοιπους πίνακες.

2^η ομάδα: Σύνταξη mail προς τον Μάξιμο, με το οποίο τον ενημερώνουν για το υλικό που θα εντάξουν στο τεύχος, προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του αναγνωστικού κοινού. Συγγραφή προλόγου του τεύχους.

3^η ομάδα: Δημιουργία χάρτη γειτονιάς με την πιο ασφαλή διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο. Σύνταξη εκφώνησης με την οποία ζητούν από τους αναγνώστες να σχεδιάσουν τον χάρτη της γειτονιάς τους και να καταγράψουν τη δική τους ασφαλή διαδρομή.

4^η ομάδα: Δημιουργία κουίζ αντιστοίχισης σημάτων οδικής κυκλοφορίας με τη σημασία τους και σύνταξη εκφώνησης της δραστηριότητας.

5^η ομάδα: Ολοκλήρωση του εξωφύλλου και έναρξη δημιουργίας περιεχομένων με το υπάρχον υλικό.

Έναρξη διεκπεραίωσης νέων καθηκόντων.

Παρουσίαση του έργου που είχε παραχθεί. Ολοκλήρωση έργου μόνο από τη 2^η ομάδα και η σύνταξη του mail από την 1^η ομάδα.

Αναστοχασμός: Τι καταφέραμε σήμερα; Τι πρέπει να κάνουμε στην επόμενη συνάντηση;

11^η συνάντηση

Στόχος: Ολοκλήρωση έργου και παράδοση στο «τυπογραφείο».

Πρόταση μαθητών: Με την αγορά του περιοδικού να δοθεί στους αναγνώστες δώρο. Προτάσεις, ψηφοφορία και απόφαση να προσφερθεί ένα χριστουγεννιάτικο διακοσμητικό.

Πρόταση 1^{ης} ομάδας: Διαγωνισμός τραγουδιού. Έγραψαν στίχους τραγουδιού για την οδική ασφάλεια και ζήτησαν από τους αναγνώστες να γράψουν τους δικούς τους στίχους και να τους στείλουν στο περιοδικό.

Ολοκλήρωση καθηκόντων από όλες τις ομάδες.

Παρουσίαση έργου στην ολομέλεια.

12^η συνάντηση

Στόχος: Αναγνώριση επιτυχίας από εντολέα, αξιολόγηση προγράμματος.

Παρουσίαση περιοδικού από τη δασκάλα σε ρόλο (έγχρωμες φωτοτυπίες, βιβλιοδεσία, δώρο στο οπισθόφυλλο).

Ανάγνωση επιστολής του εντολέα, όπου ανακοινώνεται η επίτευξη του στόχου.

Απονομή βραβείου καλύτερης δημοσιογραφικής ομάδας.

Γραπτές απαντήσεις μαθητών σε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης.

Αναστοχασμός. Αξιολόγηση προγράμματος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Αλλαγές που διαπιστώθηκαν στη στάση και τη συμπεριφορά συγκεκριμένων μαθητών:

Όσον αφορά στη Μ. 1, η παρατήρηση επικεντρώθηκε κυρίως στη μη λεκτική συμπεριφορά, καθώς πρόκειται για ένα παιδί που δεν χειρίζεται άνετα την ελληνική γλώσσα και συχνά μένει σιωπηλή. Κατά τη διάρκεια του πρώτου κύκλου, αποσύρθηκε από δύο δραστηριότητες, ενώ στον δεύτερο κύκλο συμμετείχε σε όλες. Μεγαλύτερη χαρά φαινόταν να αισθάνεται κατά την παρουσίαση σκηνών, παρά το γεγονός ότι απαντούσε μονολεκτικά και μόνο όταν μέλος της ομάδας της απηύθυνε τον λόγο. Κατά την επιλογή και ταξινόμηση του υλικού το βλέμμα της περιπλανιόταν στον χώρο και δεν διατύπωνε καμία πρόταση στην ομάδα. Προς το τέλος του δεύτερου κύκλου με ρώτησε *«πότε έχουμε πάλι μάθημα;»* και, καθώς πρόκειται για μια μαθήτριά που απουσιάζει συχνά, μου απάντησε *«τις Τετάρτες θα έρχομαι πάντα»*. Στα μέσα του τρίτου κύκλου, παρατήρησα χαμόγελα και βλεμματική επαφή με τους συνεργάτες της, καθώς και ενεργό συμμετοχή στη δραστηριότητα, κατά την οποία έπρεπε να κόψουν τα σήματα οδικής κυκλοφορίας για να δημιουργήσουν ένα παιχνίδι αντιστοίχισης. Συμμετείχε, επίσης, με ευχαρίστηση στην παρουσίαση αυτού του έργου στην ολομέλεια. Στην τελευταία συνάντηση δεν απάντησε στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, αλλά μου έδωσε μια ζωγραφιά, με αγκάλιασε και μου είπε *«Τα κάνεις ωραία»*.

Η Μ 10, στην αρχή του προγράμματος, δεν εξέφραζε απόψεις και συναισθήματα και φαινόταν να καταφεύγει στην ασφάλεια της ομάδας που θα την προστάτευε από την έκθεση. Σημαντικό ρόλο στην αλλαγή της στάσης της φαίνεται να διαδραμάτισε η συνεργασία με τη Μ. 12, η οποία προσπαθούσε να την εμπλέξει στη διεκπεραίωση των καθηκόντων της ομάδας. Από τα μέσα του δεύτερου κύκλου, άρχισε να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες, ενώ ήταν χαρακτηριστική η επιμονή της να θέσει πολλές ερωτήσεις στη δραστηριότητα με την ανακριτική καρέκλα και να ανακαλύψει πώς αισθανόταν ο Μάξιμος όσο ήταν στο νοσοκομείο. Κατά τη διάρκεια του τρίτου κύκλου, ιδιαίτερη ικανοποίηση άντλησε από την παρουσίαση του έργου τους στις υπόλοιπες ομάδες, γεγονός που φάνηκε να της προσδίδει αίσθημα βαθιάς ικανοποίησης.

Ο Μ. 11, τις πρώτες εβδομάδες του σχολικού έτους δεν εκδήλωνε ενδιαφέρον για το μάθημα και συχνά αποσυρόταν στο θρανίο του για να ζωγραφίσει. Με την έναρξη του προγράμματος, συμμετείχε με προθυμία στις δραστηριότητες της πρώτης συνάντησης και ήταν ο πρώτος που κατέγραψε στο αστέρι του τον λόγο της «λάμψης» του. Αυτό, όμως, που τον ώθησε να σηκωθεί από το θρανίο του με ενθουσιασμό και να προσπαθεί να εξιχνιάσει το μυστήριο ήταν το πακέτο εξερεύνησης. Κατά τον δεύτερο κύκλο, συνεργαζόταν κυρίως στη δημιουργία σκηνών, αλλά δεν διατύπωνε προτάσεις για την επιλογή του υλικού, παρά μόνο σχολίαζε αρνητικά τις προτάσεις των συνεργατών του. Στον τρίτο κύκλο, παρατηρήθηκε βελτίωση των συνεργατικών του δεξιοτήτων, ενώ φάνηκε ιδιαίτερα χαρούμενος στην παρουσίαση του χάρτη της γειτονιάς στην ολομέλεια. Στη συγκεκριμένη, μάλιστα, παρουσίαση, επεσήμανε την ικανότητα του Μ. 13 «*να φτιάχνει χάρτες*». Σε αυτόν τον κύκλο διατυπώθηκε και η μοναδική του πρόταση στην ολομέλεια, η οποία αφορούσε στην επιλογή του δώρου που θα πρόσφερε το περιοδικό. Ανέφερε ότι έχει ένα άδειο CD στο σπίτι του και θα μπορούσε να γράψει χριστουγεννιάτικα τραγούδια, αλλά η πρότασή του απορρίφθηκε επειδή «*θα πρέπει να πληρώσουμε για να αγοράσουμε CD για όλα τα τεύχη και δεν έχουμε λεφτά*». Ο ίδιος θεώρησε, μάλιστα, λογική την αιτία απόρριψης της ιδέας του.

Ο Μ.13 δεν διακρινόταν από συστολή, αλλά από μια δυσκολία να εκφράσει με λόγια τις σκέψεις του. Αισθάνθηκε ασφάλεια σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με σωματική έκφραση και ζωγραφική, ενώ επέδειξε ιδιαίτερη ικανότητα στη δημιουργία του χάρτη της γειτονιάς. Κατά την παρουσίαση αυτής της εργασίας, οι συνεργάτες του επαινούσαν τις δεξιότητές του κι εκείνος αισθάνθηκε ικανοποίηση. Κατά την αξιολόγηση του προγράμματος, δήλωσε ότι ο *Μανδύας του Ειδικού* τον βοήθησε «*να του έρχονται ιδέες*».

Η Μ. 15 είναι η μαθήτριά που παρουσίασε τη μεγαλύτερη εξέλιξη κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Από την έναρξη του σχολικού έτους ήταν εμφανής η συστολή της: πάντα άκουγε προσεκτικά, αλλά απέφευγε να μιλά και, όταν της απηύθυνα τον λόγο, απαντούσε χαμηλόφωνα, αναζητώντας με το βλέμμα της την έγκριση των λεγόμενών της. Όταν ένιωθε αδικημένη έβαζε τα κλάματα και δεν υπερασπιζόταν τον εαυτό της. Στην πρώτη συνάντηση, δεν μπόρεσε να βρει το δυνατό της σημείο, παρά έγραψε ότι λάμπει «*όταν παίζει όλη η τάξη*». Η δημιουργία

λογοτύπου ήταν η πρώτη δραστηριότητα που προσέλκυσε το ενδιαφέρον της και προκάλεσε την εμπλοκή της στη διαδικασία. Με την έναρξη του δεύτερου κύκλου, άρχισε να μιλά με μεγαλύτερη ένταση και να εκφράζει τις απόψεις της, κυρίως στην ομάδα της. Κατά τη διάρκεια του τρίτου κύκλου, η μεταβολή της στάσης της ήταν αξιοσημείωτη. Όταν χρειάστηκε, υπερασπίστηκε τη γνώμη της με θάρρος και δυνατή φωνή και επέμεινε να αιτιολογήσει εκείνη τις επιλογές της ομάδα της. Αυτό που προκάλεσε, όμως, τη μεγαλύτερη εντύπωση ήταν το ότι μαζί με τη Μ. 5 και τη Μ. 7 πρότειναν τον διαγωνισμό τραγουδιού και μέσα σε λίγα λεπτά έγραψαν στίχους, μελοποίησαν και τραγούδησαν το τραγούδι μπροστά σε όλους τους συμμαθητές τους. Το δυνατό χειροκρότημα και οι έπαινοι την έκαναν να «λάμπει». Η μουσικός του τμήματος με ενημέρωσε ότι η Μ. 15 της ζήτησε να τραγουδήσουν το συγκεκριμένο τραγούδι και στο μάθημα της μουσικής και πρόσθεσε ότι της έκανε εντύπωση ο δυναμικός και παράλληλα ευγενικός τρόπος που εκφράζει τη γνώμη της η Μ. 15 στα τελευταία μαθήματα.

Ο Μ. 16 εκδήλωνε πάντα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, αλλά παρουσίαζε δυσκολίες στη συνεργασία, οι οποίες διαπιστώθηκαν από τον πρώτο κύκλο, καθώς παραπονιόταν συχνά ότι οι συμπαίκτες του δεν ακολουθούν τις δικές του ιδέες. Συχνά, «απειλούσε» την ομάδα ότι δεν θα παίζει αφού δεν τον ακούν, αλλά πάντα επέστρεφε και κατέληγαν σε μια συμβιβαστική λύση. Μέχρι τα μέσα του δεύτερου κύκλου, ήταν αντιληπτή η δυσκολία του να διαχειριστεί μια σύγκρουση, καθώς κατέφευγε απευθείας στην ενημέρωση ενηλίκου και στο αίτημα για αλλαγή ομάδας. Αυτό άρχισε να αλλάζει από τη στιγμή της αντιπαράθεσης με τη Μ. 15, η οποία του ζήτησε επιχειρήματα για να στηρίξει την ιδέα του, ώστε να την επιλέξει η ομάδα. Αυτή ήταν κι η πρώτη φορά που φάνηκε πιο διαλλακτικός και διαχειρίστηκε τη σύγκρουση χωρίς να ζητήσει την παρέμβασή μου. Από εκείνο το σημείο, η συνεργασία κύλησε ομαλά και στην επόμενη συνάντηση εισακούστηκε η ιδέα του για το δώρο που θα περιείχε το τεύχος. Δύο μέλη της ομάδας του δήλωσαν ότι *«τώρα συνεργαζόμαστε μια χαρά»* κι εκείνος έδειχνε χαρούμενος από τη βελτίωση της εικόνας που είχαν οι συνεργάτες του γι' αυτόν.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΓΡΑΠΤΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΤΗΣ
ΥΠΕΥΘΥΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ
ΟΜΑΔΑΣ**

Τον Σεπτέμβριο, ανέλαβα το συγκεκριμένο τμήμα, το οποίο αποτελείται από 17 μαθητές, 12 κορίτσια και 5 αγόρια. Κατά τη διάρκεια του πρώτου διαστήματος και μέσα από τις διαδικασίες της μάθησης και του διαλόγου, 6 μαθητές, δηλαδή το 1/3 της τάξης, ξεχώρισαν αναφορικά με τη μειωμένη συμμετοχικότητα, τη μη έκφραση απόψεων, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την άρνηση να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες και την αδυναμία τους να ενσωματωθούν στην ομάδα και να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους, είτε κάνοντας κάποια εργασία μαζί τους είτε απλά ακούγοντάς τους. Ειδικότερα:

Η Μ. 1 προέρχεται από ένα αλλόγλωσσο περιβάλλον, ήταν περιθωριοποιημένη από τους υπόλοιπους μαθητές και δεν συμμετείχε στο μάθημα. Πλέον βοηθά στην τάξη, ζητά βοήθεια, δείχνει πιο χαρούμενη κι έχει αρχίσει να παίζει με τους συμμαθητές της στα διαλείμματα.

Η Μ. 10 ήταν ένα κλειστό παιδί που δεν είχε όρεξη να συμμετάσχει και να εκφράσει τις απόψεις της. Πλέον έχει αλλάξει η διάθεσή της, συμμετέχει, προτείνει δράσεις και υπάρχει μια γενικότερη βελτίωση στην εικόνα της εντός της τάξης.

Ο Μ. 11 παρουσίαζε μια αρνητικότητα να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία, δεν άκουγε τους συμμαθητές του, δεν ακολουθούσε οδηγίες, δεν συνεργαζόταν και μερικές φορές σχολίαζε περιπαικτικά τις απαντήσεις των συμμαθητών του. Υπάρχουν σημάδια βελτίωσης από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα, καθώς συμμετέχει στις εργασίες, ρωτά όταν δεν καταλαβαίνει κι έχουν μειωθεί αισθητά τα σχόλια προς τους συμμαθητές του.

Ο Μ. 13 δεν συμμετείχε στην αρχή στο μάθημα, δεν εξέφραζε απορίες, δεν λάμβανε πρωτοβουλίες. Ωστόσο, τώρα προσπαθεί να βελτιωθεί, συμμετέχει πιο ενεργά κι εκφράζει τις απορίες του.

Η Μ. 15 δεν συμμετείχε στο μάθημα, δεν σήκωνε χέρι και δεν εξέφραζε την άποψή της, όχι επειδή δεν είχε γνώσεις, αλλά φοβούμενη μήπως κάνει λάθος. Ύστερα από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα, βλέπουμε ότι έχει ανέβει η αυτοεκτίμησή της, συμμετέχει ενεργά στο μάθημα και σε διαλογικές συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη.

Ο Μ. 16 παρουσιάζει μια εγωκεντρική συμπεριφορά, δεν συνεργαζόταν με τους υπόλοιπους και δεν τους άφηνε να εκφράσουν τις απόψεις τους, επειδή ήθελε να γίνονται τα πράγματα με τον τρόπο που όριζε εκείνος. Το τελευταίο διάστημα, παρατηρείται βελτίωση, καθώς είναι πιο υποχωρητικός, έχει γίνει μέλος της ομάδας και προσπαθεί να βοηθήσει τα υπόλοιπα μέλη της.

Σε γενικές γραμμές, παρατηρώ ότι το τμήμα έχει αλλάξει προς το καλύτερο. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τον διάλογο για να επικοινωνήσουν, έχει ανέβει η αυτοεκτίμηση ορισμένων μαθητών, εκφράζουν τις απόψεις τους, ακούν τους συνομιλητές τους, κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων κι εκφράζουν τα δικά τους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ COOPERSMITH

Τμήμα: _____

Φύλο: Αγόρι / Κορίτσι

Αγαπητά μου παιδιά,

θα θέλαμε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις, κυκλώνοντας το «ΝΑΙ» ή το «ΟΧΙ». Διαβάστε προσεκτικά τις προτάσεις, σκεφτείτε και απαντήστε ΟΛΕΣ τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια. Να έχετε στο μυαλό σας ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, παρά μόνο απαντήσεις που δείχνουν τι αισθάνεστε εσείς.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

- | | | |
|---|-----|-----|
| 1. Συχνά εύχομαι να ήμουν κάποιος άλλος. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 2. Δυσκολεύομαι να μιλήσω μπροστά στην τάξη. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 3. Υπάρχουν πολλά πράγματα στον εαυτό μου που θα άλλαζα, αν μπορούσα. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 4. Παίρνω αποφάσεις χωρίς δυσκολία. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 5. Είμαι ευχάριστος/η στην παρέα. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 6. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω σε μία νέα κατάσταση. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 7. Οι συμμαθητές μου με εκτιμούν πολύ. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 8. Αλλάζω εύκολα γνώμη. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 9. Είναι δύσκολο να δεχτώ τον εαυτό μου όπως είναι. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 10. Τα άλλα παιδιά συνήθως ακολουθούν τις ιδέες μου. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 11. Δεν έχω καλή γνώμη για τον εαυτό μου. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 12. Στο σχολείο νιώθω ανήσυχος/η. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 13. Δεν είμαι τόσο όμορφος/η όσο οι άλλοι άνθρωποι. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 14. Όταν έχω κάτι να πω, συνήθως το λέω χωρίς δισταγμό. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 15. Οι περισσότεροι άνθρωποι αρέσουν στους άλλους περισσότερο απ' ό τι εγώ. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 16. Συνήθως απογοητεύομαι με αυτό που κάνω. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 17. Συνήθως δεν στενοχωριέμαι εύκολα. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| 18. Τα βγάζω πέρα μόνος/η μου. | ΝΑΙ | ΟΧΙ |

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Όνομα: _____

Ένα βήμα μετά την έκδοση του περιοδικού μας, ας θυμηθούμε όλα όσα κάναμε το διάστημα που εργαστήκαμε σαν «ειδικού». Ας θυμηθούμε τα παιχνίδια, τις σκηνές, την έρευνα, τη συνεργασία και τα καθήκοντα που αναλάβαμε μέχρι να φτάσουμε εδώ.

Από εμένα... ένα μεγάλο «ευχαριστώ»!

Τι σου άρεσε πιο πολύ όσο ήσουν «ειδικός»;

Τι σε δυσκόλεψε;

Σε τι σε βοήθησε ο *Μανδύας του Ειδικού*;

Έμαθες κάτι καινούριο για τον εαυτό σου;

Τι έκανε αυτή τη διαδικασία διαφορετική;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ / ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ

Αγαπητοί γονείς/κηδεμόνες,

στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* ως μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης σε παιδιά Δ΄ δημοτικού», οι μαθητές ενός τμήματος της Δ΄ τάξης θα αναλάβουν τον ρόλο των «ειδικών», προκειμένου να φέρουν εις πέρας μια αποστολή που θα τους ανατεθεί. Το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της Θεατρικής Αγωγής. Στο τέλος του προγράμματος αναμένεται τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα δυνατά τους σημεία, να ανακαλύψουν τα ταλέντα τους και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους.

Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος θα τηρηθεί ανωνυμία και θα προστατευτούν τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνηση.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία.

Μαρία Πικριδά – Εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής,

φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου - Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η, γονέας / κηδεμόνας
του/της, μαθητή/τριας της τάξης
δηλώνω υπεύθυνα ότι επιτρέπω στο τέκνο μου να λάβει μέρος στο ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «Η τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* ως μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης σε μαθητές Δ΄ δημοτικού», που πραγματοποιείται από την εκπαιδευτικό Θεατρικής Αγωγής Μαρία Πικριδά.

Ημερομηνία:/...../2022

Ο/Η δηλ....

Υπογραφή

