



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»

(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

Διπλωματική Εργασία

«Η Συμβολή Της Δραματικής Τέχνης Ως Μέσο Ενίσχυσης Της Αυτοαντίληψης
Σε Μαθητές Γ' Δημοτικού»

Μεταπτυχιακός Φοιτητής: Παππούς Δημήτριος

A.M.:5052202101025

Επιβλέπων Καθηγητής: Αντώνιος Λενακάκης

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής: Κωνσταντίνος Μάγος

Χριστίνα Ζώνιου

Ναύπλιο 2023

Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελεί το πρώτο μου εγχείρημα συγγραφής μίας τέτοιας έκτασης και σημαντικότητας εργασίας και παράλληλα, κατέστη για εμένα ένα βήμα – σταθμός για την πορεία μου στην ακαδημαϊκή κοινότητα και συγκεκριμένα την ειδίκευση που έλαβα στην Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

Δε θα μπορούσα, λοιπόν, να παραλείψω την αναφορά στους ανθρώπους που συνέλαβαν για την δημιουργία και ολοκλήρωση του τελικού αποτελέσματος αυτής της εργασίας. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου όλο το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του τμήματος Θεατρικών Σπουδών της σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για την πολύτιμη βοήθεια και τις αστείρευτες γνώσεις που μας προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών.

Επιπλέον, εγκάρδιες ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω στους επόπτες καθηγητές μου, τον κ. Αντώνιο Λενακάκη τον κ. Κωνσταντίνο Μάγο και την κα Χριστίνα Ζώνιου για όλες τις σαφείς και πολύτιμες οδηγίες τους, καθώς χωρίς αυτούς το παρόν εγχείρημα θα παρέμενε ένα ημιτελές κατασκεύασμα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου για την υποστήριξη και την συμπαράσταση που μου παρείχαν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Παπούς Δημήτρης

Περιεχόμενα

Περίληψη	ix
Abstract.....	x
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1 ^ο : Θεωρητικό Υπόβαθρο - Εννοιολογική Προσέγγιση Βασικών Εννοιών	3
1.1 Η έννοια του «εαυτού».....	3
1.2 Οι Συνιστώσες του εαυτού: Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση.....	7
1.2.1 Η αυτοαντίληψη (<i>self-perception</i>).....	8
1.2.2 Η αυτοεκτίμηση.....	12
1.3 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	17
1.3.1 Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης.....	20
1.3.2 Ερευνητικά Δεδομένα.....	22
Κεφάλαιο 2 ^ο : Μεθοδολογία της Έρευνας	28
2.1 Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα.....	28
2.2 Ερευνητικός πληθυσμός - Δείγμα της έρευνας.....	29
2.3 Ερευνητική Στρατηγική.....	30
2.4 Ερευνητική Προσέγγιση.....	32
2.5 Μέσα Συλλογής Δεδομένων	35
Ποιοτικά.....	36
Ποσοτικά.....	36
2.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία έρευνας	37
Κεφάλαιο 3 ^ο : Ανάλυση Ποσοτικών Αποτελεσμάτων της Έρευνας.....	38
3.1 Στατιστικός Έλεγχος Πειραματικής Ομάδας.....	38

3.1.1 Σύγκριση παιδιών Πειραματικής Ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση	38
3.1.2 Σύγκριση αγοριών & κοριτσιών Πειραματικής Ομάδας πριν την παρέμβαση.....	43
3.1.3 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών Πειραματικής Ομάδας μετά την παρέμβαση.....	45
3.2 Στατιστική ανάλυση Ομάδας Ελέγχου.....	47
3.2.1 Σύγκριση παιδιών ομάδας ελέγχου πριν και μετά.....	47
3.3 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών πριν την παρέμβαση	50
3.4 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση	52
3.5 Σύγκριση πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου.....	53
3.5.1 Σύγκριση του συνόλου των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.) με την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) πριν την παρέμβαση.....	53
3.5.2 Σύγκριση του συνόλου των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.) με την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) μετά την παρέμβαση	55
3.5.3 Σύγκριση των αγοριών της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.) με την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) πριν την παρέμβαση.	57
3.5.4 Σύγκριση των αγοριών της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.) με την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) μετά την παρέμβαση.....	59
3.5.5 Σύγκριση των κοριτσιών της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.) με την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) πριν την παρέμβαση.	60
3.5.6 Σύγκριση των κοριτσιών της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.) με την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) μετά την παρέμβαση.....	62
Κεφάλαιο 4 ^ο : Ανάλυση Ποιοτικών Αποτελεσμάτων της Έρευνας.....	65
4.1 Σχέσεις με Συνομηλίκους	65
4.2 Σχολική Ικανότητα	72
4.3 Σωματική Ικανότητα	76
4.4 Σχέσεις με τη μητέρα	81

Κεφάλαιο 5^ο: Συμπεράσματα	87
5.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση Αποτελεσμάτων Έρευνας	87
5.2 Περιορισμοί – Προεκτάσεις Έρευνας	90
Επίλογος	92
Βιβλιογραφικές Αναφορές	93
A. Ελληνόγλωσση	93
B. Ξενόγλωσση	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	107

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης του ΠΑΤΕΜ-I.....	38
Πίνακας 2: Περιγραφικά μέτρα και στατιστικός έλεγχος των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης της πειραματικής ομάδας.....	39
Πίνακας 3.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πίνακας 4: Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών πριν την παρέμβαση στους τομείς αυτοαντίληψης.	43
Πίνακας 5: Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών πειραματικής ομάδας πριν την παρέμβαση	44
Πίνακας 6: Διαφορές αγοριών και κοριτσιών ως προς τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης μετά την παρέμβαση.....	45
Πίνακας 7 Διαφορές αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς τους επιμέρους ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.....	46
Πίνακας 8: Έλεγχος αξιοπιστίας επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης του ΠΑΤΕΜ-I της ομάδας ελέγχου.	47
Πίνακας 9: Περιγραφικά μέτρα και στατιστικός έλεγχος των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης της ομάδας ελέγχου.....	48
Πίνακας 10: Διαφοροποίηση της Ομάδας ελέγχου προς τις επιμέρους ερωτήσεις πριν και μετά την παρέμβαση	49
Πίνακας 11: Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών ως προς τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση.	50
Πίνακας 12 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση.	51
Πίνακας 13 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση.....	52
Πίνακας 14 Σύγκριση Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τους επιμέρους τομείς πριν την παρέμβαση	54
Πίνακας 15 Σύγκριση Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις πριν την παρέμβαση	55
Πίνακας 16 Σύγκριση παιδιών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τους επιμέρους τομείς μετά την παρέμβαση	56

Πίνακας 17 Σύγκριση παιδιών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις μετά την παρέμβαση	56
Πίνακας 18 Σύγκριση αγοριών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τους επιμέρους τομείς πριν την παρέμβαση	57
Πίνακας 19: Σύγκριση αγοριών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις πριν την παρέμβαση	58
Πίνακας 20 Σύγκριση αγοριών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τους επιμέρους τομείς μετά την παρέμβαση	59
Πίνακας 21: Σύγκριση αγοριών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις μετά την παρέμβαση	60
Πίνακας 22 Σύγκριση των κοριτσιών της Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τους επιμέρους τομείς πριν την παρέμβαση	60
Πίνακας 23: Σύγκριση κοριτσιών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις πριν την παρέμβαση	61
Πίνακας 24: Σύγκριση των κοριτσιών της Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τους επιμέρους τομείς μετά την παρέμβαση	62
Πίνακας 25: Σύγκριση κοριτσιών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις μετά την παρέμβαση	63

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Επιμέρους Τομείς Αυτοαντίληψης.....	40
Σχήμα 2 Επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης αγοριών και κοριτσιών πριν την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.....	44
Σχήμα 3: Σύγκριση των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση.	46
Σχήμα 4: Σύγκριση των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.	49

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και φέρει τον τίτλο «Η Συμβολή Της Δραματικής Τέχνης Ως Μέσο Ενίσχυσης Της Αυτοαντίληψης Σε Μαθητές Γ' Δημοτικού». Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης της δραματικής τέχνης στην καλλιέργεια ή/και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών Γ' Δημοτικού που φοιτούν στο 1ο Δημοτικό σχολείο Καματερού κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 34 μαθητές, οι οποίοι διαμοιράστηκαν σε μία ομάδα ελέγχου και σε μία πειραματική ομάδα αποτελούμενες από ίσο αριθμό μαθητών. Για την συλλογή των τελικών δεδομένων της έρευνας οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ Ι, αλλά αξιοποιήθηκαν και τρία εργαλεία ποιοτικής φύσεως, με σκοπό την εξέταση διαφόρων οπτικών του θέματος και την εξαγωγή ρεαλιστικότερων συμπερασμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι μετά το πέρας της παρέμβασης οι μαθητές παρουσίασαν βελτίωση στα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης τόσο στη γενική της μορφή, όσο και στις επιμέρους της: σχέση με συνομηλίκους, σχολική ικανότητα, σωματική ικανότητα και σχέση με τη μητέρα. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν ουσιαστικές αλλαγές τόσο στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, όσο και στα επίπεδα συνεργασίας που ανέπτυξαν μεταξύ τους, την προσωπική έκφραση και την αποδοχή της θέσης του άλλου, την δημιουργικότητα, την ομαδικότητα και την καλλιέργεια της φαντασίας.

Λέξεις/ Κλειδιά: Δραματική Τέχνη, Εαυτός, Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση, ΠΑΤΕΜ Ι.

Abstract

This work was prepared within the framework of the master's Program of Studies "Dramatic Art and Performing Arts in Education and Lifelong Learning" of the Department of Theater Studies of the University of Peloponnese and is entitled "The Contribution of Dramatic Art as a Means of Enhancing Self-Concept in Third Grade Students ». The main purpose of the present study is to investigate the effect of dramatic art on the cultivation and/or strengthening of the self-concept of the 3rd Primary students attending the 1st Primary School of Kamateron during the 2022-2023 school year. The research sample consisted of 34 students, who were divided into a control group and an experimental group consisting of an equal number of students. In order to collect the final data of the research, the students filled in questionnaires of the PATEM I questionnaire, but three tools of a qualitative nature were also used, with the aim of examining various perspectives of the subject and drawing more realistic conclusions. The results of the research showed that after the end of the intervention the students showed an improvement in the levels of self-perception and self-esteem both in its general form and in its individual aspects: relationship with peers, school ability, physical ability and relationship with the mother. In addition, substantial changes were observed both in the holistic development of the students, as well as in the levels of cooperation they developed with each other, personal expression and acceptance of the other's position, creativity, teamwork and the cultivation of imagination.

Key/ Words: Dramatic Art, Self, Self-concept, Self-esteem, PATEM I

Εισαγωγή

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα έκανε την εμφάνισή της μία πρωτοπόρα για τα δεδομένα της εποχής παιδαγωγική προσέγγιση στον τομέα της εκπαίδευσης, που δεν είναι άλλη από την Δραματική Τέχνη. Η σύγχρονη ερευνητική κοινότητα μελετά συνεχώς κι από τις διάφορες σκοπιές της τον ρόλο, τους σκοπούς, αλλά και την αποδοτικότητα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Έχει καταστεί σαφές πως η αποτελεσματικότητά της -τουλάχιστον ως προς την εκπαιδευτική της χροιά- είναι υπαρκτό γεγονός, καθώς συνεισφέρει θετικά στην ψυχολογική, κοινωνική και προσωπική ωρίμανση τόσο των παιδιών, όσο και των ενηλίκων. Το δράμα πρόκειται για μία εκπαιδευτική μέθοδο, μέσω της οποίας επιδιώκεται η αβίαστη έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, αλλά και η ανεύρεση λύσεων και η εφευρετικότητα σε κάθε προβληματισμό.

Μάλιστα, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που διενεργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αναδύθηκε ότι η Δραματική Τέχνη συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση και καλλιέργεια αξιών όπως η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση σε μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και κυρίως της πρωτοβάθμιας στην οποία επικεντρώνεται η παρούσα ερευνητική μελέτη. Η τελευταία επιδιώκει να διερευνήσει αν και κατά πόσο η δραματική τέχνη δύναται να συνδράμει στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης στους μαθητές της Γ' Δημοτικού κι εφόσον το ζητούμενο αυτό επιβεβαιωθεί, ερευνώνται οι διαδικασίες με τις οποίες καθίσταται δυνατή η καλλιέργεια της αυτοαντίληψης στα παιδιά της Γ' Δημοτικού, μέσω της εφαρμογής της δραματικής τέχνης.

Η παρούσα εργασία πλαισιώνεται από πέντε (5) συνολικά μέρη. Στο πρώτο επιδιώκεται η θεωρητική πλαισίωση βασικών εννοιολογικών εννοιών που σχετίζονται με την έρευνα, όπως ο «Εαυτός», αλλά και οι συνιστώσες του, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, επιχειρείται μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης η ανάδειξη της συμβολής της δραματικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προχωρώντας, το 2^ο Κεφάλαιο της παρούσας έρευνας αφορά τα στάδια που ακολουθήθηκαν για τη δημιουργία του παρόντος εγχειρήματος και συγκεκριμένα αφορά τη μικτή μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, ο ερευνητικός πληθυσμός - δείγμα της έρευνας και την ερευνητική στρατηγική και προσέγγιση. Αναφέρονται ακόμα τα μέσα που

αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων, αλλά και τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Στη συνέχεια, τα επόμενα δύο κεφάλαια αφορούν την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, με το 3^ο να αναφέρει τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων των 34 αγοριών και κοριτσιών μαθητών Γ' Δημοτικού του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καματερού που συμμετείχαν στην έρευνα σε δύο ομάδες, μία ελέγχου και μία παρέμβασης με ίσο αριθμό μαθητών στην καθεμία. Στο 4^ο κεφάλαιο αναλύονται τα ποιοτικά δεδομένα και συγκεκριμένα αξιολογείται η επίδραση της δραματικής τέχνης σε τέσσερις θεματικές: τις σχέσεις με συνομηλίκους, τη σχολική και σωματική ικανότητα και τις σχέσεις με τη μητέρα. Στο 5^ο κεφάλαιο αναλύονται ορισμένα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και την έρευνα που διενεργήθηκε, ενώ γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας, τη συνεισφορά της και τις προεκτάσεις της για μελλοντικές έρευνες. Η εργασία αυτή καταλήγει με την παράθεση του επιλόγου, της λίστας των ελληνικών και ξενόγλωσσων βιβλιογραφικών αναφορών και το παράρτημα, στο οποίο περιλαμβάνεται η αναλυτική περιγραφή των παρεμβάσεων.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό Υπόβαθρο - Εννοιολογική Προσέγγιση Βασικών Εννοιών

1.1 Η έννοια του «εαυτού»

Προτού γίνει εκτενής ανάλυση των βασικών εννοιών που απασχολούν την παρούσα εργασία, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στην έννοια του *εαυτού*, μιας έννοιας από την οποία πηγάζουν τόσο η αυτοαντίληψη, όσο και η αυτοεκτίμηση που θα απασχολήσουν τις επόμενες ενότητες αυτής της μελέτης. Ειδικότερα, η έννοια του εαυτού πέραν του ότι έχει διχάσει την επιστημονική κοινότητα ως προς τον ορισμό και την προσέγγιση της φύσης της, έχει επίσης καταστεί μία θεμελιώδης και ευρεία έννοια, η οποία συναντάται σε σχεδόν όλους τους κλάδους των ανθρωπιστικών επιστημών, για να συμπληρώσει και να συνδεθεί με τις ιδεολογίες για την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του ατόμου. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η περαιτέρω μελέτη της εν λόγω έννοιας επήλθε από τη στιγμή της μετατροπής σε αυτόνομη από μεταφυσική επιστήμη της ψυχολογίας, ενώ παρόλο που η έννοια αυτή διαθέτει κεντρικότητα, δεν ήταν λίγες οι ψυχολογικές θεωρίες που δεν την συμπεριελάμβαναν στα ερευνητικά και θεωρητικά όρια της επιστήμης και μάλιστα για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Επιπλέον, η ενασχόληση με την έννοια του εαυτού στην ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού, ως ένα πολιτισμικό ζήτημα, παρουσίασε κατά καιρούς σημαντικές διακυμάνσεις, διαστρεβλώσεις και σύγχυση.

Οι απαρχές της αναφοράς στον εαυτό βρίσκονται στην αρχαιότητα, κατά την οποία σημαντικοί φιλόσοφοι και σοφιστές -ανάμεσά τους ο Πλάτων, ο Σωκράτης, ο Πρωταγόρας, ο Θαλής, κ.α.- αναζήτησαν την ταυτότητά της και μάλιστα ανέπτυξαν μια ευρεία προβληματική για τη μεταβολή του εαυτού προς την κατάκτηση του όλου, του αγαθού και την εναρμόνιση με την ηθικότητα, ιδιαίτερα κατά τη προσέγγιση του διδακτού της αρετής. Ειδικότερα, ο Πλάτωνας στρέφεται προς τον εσωτερικό κόσμο που κατ' αυτόν αποτελεί την πηγή της αλήθειας, δίνοντας έμφαση στην πραγματικότητα, δηλαδή το «είναι» και απαλλασσόμενος από το «φαίνεσθαι» και το «γίγνεσθαι». Δηλώνει, επίσης, ότι το «είναι» είναι αυτό που αντιπροσωπεύει τον εαυτό και σε αυτές τις ιδέες θα ξαναγυρίσει το άτομο μετά θάνατον όπως εξηγεί στον Φαίδωνα (Plato, 1952). Αντίθετα, εισβάλλοντας στη σκέψη του Αριστοτέλη, γι' αυτόν η ψυχή τοποθετείται στη λειτουργία των οργανισμών και εν συνεχεία, ο εαυτός θα εναρμονιστεί με τις αρετές μέσω του εθισμού, της άσκησης προς την κατεύθυνση

της απόκτησης των ορθών συνηθειών, δηλαδή των *έξεων*, μέσω των οποίων καλλιεργείται ο εαυτός. Ο Σωκράτης διατυπώνοντας το δελφικό ρητό «*γνώθι σαυτόν*» υποστήριξε ότι ο άνθρωπος φτάνει στην τελείωση του ηθικά μόνο μέσω της αυτοεπίγνωσης που επιτυγχάνεται με τη διαλεκτική μέθοδο (Zeller & Nestle, 1980). Οι αρχαίοι φιλόσοφοι, στο σύνολό τους, είναι αυτοί που ώθησαν την ανθρώπινη σκέψη στην κατεύθυνση της ανακάλυψης του εσωτερικού *εγώ* του ατόμου, ενώ παράλληλα προώθησαν την ιδιωτικότητα της εσωτερίκευσης και υποστήριξαν πως ο εαυτός είναι μια έννοια αλληλένδετη της ψυχής, του πνεύματος, του νου, που διαθέτει διάρκεια και παραλληλίζεται με την αιωνιότητα (Λεονταρή, 1996).

Μεταξύ αρχαιότητας και αναγέννησης μεσολαβεί ο μεσαιωνικός σκοταδισμός που παύει να ενισχύει τις έννοιες του *εαυτού* και της *προσωπικότητας* και πολύ περισσότερο τις αποδοκιμάζει, όπως αποδοκιμάζει και το ίδιο το άτομο, εξυψώνοντας το θείο. Αντίθετα, κατά την περίοδο της Αναγέννησης στην Ευρώπη ο άνθρωπος αποτελούσε την ύψιστη αξία, οι έννοιες του εαυτού και της προσωπικότητας αναζωπυρώνονταν και διέθεταν κυρίαρχη θέση, ενώ δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά στην άνθηση των τεχνών και των επιστημών με κεντρική ιδέα την εσωτερικότητα του εαυτού. Η Λεονταρή (1996) υποστηρίζει ότι οι φιλόσοφοι της εποχής εκείνης ανέδειξαν την άποψη ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνεται κανείς τον εαυτό του σχετίζεται άμεσα με τις εμπειρίες και την ικανότητα για σκέψη, θεωρώντας την έννοια του εαυτού ως μια ψευδαίσθηση και ως μια σκέψη σειράς βιωμάτων και εμπειριών που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση. Οι αναγεννησιακοί φιλόσοφοι απέρριψαν τις προαναφερθείσες θεωρίες τόσο του Πλάτωνα όσο και του Αριστοτέλη και είναι εκείνοι που προετοίμασαν τις βάσεις πάνω στις οποίες στηρίχτηκαν οι ψυχολόγοι των μελλοντικών εποχών για τη διατύπωση των θεωριών που σχετίζονται με την έννοια του εαυτού.

Βασικός εμπνευστής της θεωρίας για την έννοια του εαυτού είναι ο πρωτοποριακός για την εποχή του Αμερικανός ψυχολόγος William James, ο οποίος με το έργο του το 1890 μετέτρεψε την έννοια του εαυτού σε μια πλέον επιστημονική έννοια που επιδέχεται αναζήτηση, έρευνα και ανάλυση. Στο έργο του αυτό δημοσιεύει πως ο άνθρωπος δύναται μέσω της παρατήρησης του εαυτού να αποτυπώνει εγκεφαλικά την εικόνα του εαυτού του, τα στοιχεία εκείνα δηλαδή που συνθέτουν το πως ο ίδιος είναι. Ο James το 1902 αναγνωρίζει τη θέση του *Εγώ* ως

ενεργό υποκείμενο, το οποίο σε συνάρτηση με το *Εμένα – Me*, δηλαδή τις εμπειρίες του και τα βιώματά του, μπορεί να αισθάνεται, να λειτουργεί και να επιδρά διαχωρίζοντας τον εαυτό σε σωματικό και κοινωνικό (Γαλανάκη, 2003). Για τον James, όμως, το *Εμένα* έχει περισσότερη σημασία από πλευράς ψυχολογικής ανάλυσης από το *Εγώ* και σύμφωνα με τον Φουστέρη (2004) ασχολείται περισσότερο με αυτό υποστηρίζοντας ότι το *Εγώ* ανήκει στο πεδίο των φιλοσοφικών επιστημών.

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι του 20^{ου} αιώνα βασίστηκαν στον κοινωνικό εαυτό του James (1902), για να ανάγουν τη θεωρία της «συμβολικής αλληλεπίδρασης» και έκτοτε μέχρι σήμερα η έννοια του εαυτού έχει απασχολήσει πλήθος μελετητών, οι οποίοι έχουν καταλήξει σε βαρυσήμαντα, αλλά ακόμη αντιφατικά συμπεράσματα. Η κοινή παραδοχή των ερευνητών (Burns, 1982· Byrne, 1996· Combs, & Snygg, 1959· Harter, 1999· Rogers, 1951· Rosenberg, 1986· Shavelson & Bolus, 1982· Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) έγκειται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, το αντιλαμβάνεται δηλαδή ως «ένα σύνολο υποκειμενικά αξιολογούμενων χαρακτηριστικών και συναισθημάτων» (Burns, 1982:5). Κατά την άποψη της Harter (1999) «ο εαυτός είναι μια γνωστική κατασκευή που αναπτύσσεται με τον χρόνο», ενώ η αντιθετική -αλλά σαφώς επηρεασμένη από αυτήν του Rogers (1951)- άποψη του Rosenberg (1986:253) έγκειται στο ότι ο εαυτός είναι «το σύνολο των σκέψεων και των συναισθημάτων του ατόμου, που αναφέρονται στον εαυτό του ως αντικείμενο».

Αναφορικά με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης με κυριότερους εκπροσώπους τους C. Cooley και G. Mead. Αυτή υποστηρίζει πως η αντίληψη για τον εαυτό πηγάζει από το κοινωνικό περιβάλλον και ο σχηματισμός της εικόνας του παιδιού για τον εαυτό του φαντάζει σαν έναν κοινωνικό καθρέφτη «καθρεφτίζομενος εαυτός», καθώς ούτε μπορεί να την αμφισβητήσει ούτε βέβαια να τη δεχτεί αναντίρρητα. Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι η εικόνα του εαυτού διαμορφώνεται σύμφωνα με τις αντιλήψεις των άλλων για εμάς (Fontana, 1996). Αρκετά χρόνια αργότερα, το 1959 ο Goffman βασίζεται στη θεωρία του για τον έλεγχο των εντυπώσεων κατά την οποία το ίδιο το άτομο προσπαθεί να πλάσει στους άλλους μια εικόνα για τον εαυτό του, όπως αυτοί θα την αποδέχονταν, ενώ ο κοινωνικός ψυχολόγος Mead (1934) υποστήριξε ότι η εικόνα του εαυτού συντίθεται σε απόλυτο βαθμό από τις υποθέσεις του ατόμου αναφορικά με την εικόνα που οι άλλοι τον

αντιλαμβάνονται, δημιουργώντας ένα σύνολο αυτοεικόνων που προστίθενται μεταξύ τους.

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι του 20^{ου} αιώνα, χρησιμοποίησαν όπως έγινε αντιληπτό, την έννοια του στις θεωρίες τους. Σε αντίθεση με αυτούς, ο «πατέρας» της Ψυχανάλυσης Freud στις θεωρίες που ανέπτυξε δεν έκανε ξεκάθαρη την έννοια του εαυτού, αλλά του *Εγώ*, ως ένα από τα τρία στοιχεία που συνθέτουν τη δομή της προσωπικότητας του ανθρώπου. Ειδικότερα, η τριμερής διάκριση του Freud περιλαμβάνει το *Εγώ* ως μια επίτευξη, το *Εκείνο* (Id) και το *υπερεγώ* (Superego). Για τον Freud ο εαυτός είναι μια ασυνείδητη έννοια και διαμορφώνεται οριστικά όταν μετατραπεί σε συνειδητή. Στο σημείο αυτό, θα είχε ενδιαφέρον η αναφορά στις απόψεις των νεοφροϋδιστών (Horney, Sullivan, Erikson κ.α.), οι οποίοι κατά κάποιον τρόπο συμβαδίζουν με τους κοινωνικούς ψυχολόγους, αφού υποστηρίζουν ότι εκείνο που καθορίζει τη συμπεριφορά είναι οι κοινωνικές δυνάμεις και όχι το ένστικτο, όπως υποστηρίζει ο Freud (1946). Ειδικότερα, η Horney (1945, 1950) πρότεινε τη θεωρία του ψεύτικου εαυτού, θέλοντας να δηλώσει πως το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του με τέτοιο τρόπο που οι σημαντικοί άλλοι πλάθουν για εκείνο, ενώ ο Sullivan (1964) βάσισε τις απόψεις του στη θεωρία ότι η οικοδόμηση του εαυτού είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις εμπειρίες που λαμβάνει το άτομο από τον τρόπο αντίδρασης των σημαντικών άλλων απέναντι του. Ιδιαίτερη άνθηση στην προσέγγιση της έννοιας του εαυτού αποδίδει ο Erikson (1963, 1968), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη του *Εγώ*, αλλά και ο τρόπος που το ίδιο το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του είναι αποτέλεσμα των σχέσεων με τους γονείς του, ενώ σε αντίθεση με τη θεωρία του Freud σχετικά με τη διαμόρφωση του *Εγώ* μετά τη γέννηση, ο Erikson υποστήριξε ότι το *Εγώ* δεν υπάρχει στη γέννηση με έναν όμως ανώριμο τρόπο.

Σε όλο το εύρος της έρευνας και της θεωρίας γύρω από την έννοια του *εαυτού*, αυτός που διακρίθηκε για τη θεωρία της προσωπικότητας στην επιστήμη της ψυχολογίας συγκριτικά με τους υπόλοιπους επιστήμονες που αναφέρθηκαν, ήταν ο Rogers (1961) του οποίου η θεωρία για τον εαυτό προσεγγίστηκε από τον όρο της ατομικότητας. Για να καταστεί σαφής η θεωρία του Rogers υποστήριξε ότι η ατομικότητα επιτυγχάνεται ύστερα από τη διαμόρφωση αντιλήψεων και εμπειριών συνειδητά και αντιληπτά από κάθε άτομο. Επεξηγηματικά, ο εαυτός είναι κάτι συνειδητό κατά τον Rogers ακόμα κι αν τα άτομα δεν λαμβάνουν συνειδητή γνώση

των εμπειριών τους. Μια συναφής έννοια της ατομικότητας μπορεί να θεωρηθεί ο ιδανικός εαυτός (ideal self), δηλαδή η αυτοαντίληψη που ο καθένας θα ήθελε να διαμορφώσει και εμπεριέχει αντιλήψεις εξέχουσας σημασίας για το άτομο αναφορικά με τον εαυτό (Pervin & John, 2001). Ο Eccles (2005) που αναφέρεται στους Jaiswal & Choudhuri (2017) όρισε την έννοια του εαυτού ως την αντίληψη του ατόμου που βασίζεται στην αυτογνωσία ή την εμπειρία και διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του/της. Ομοίως, οι Marsh & Cheng (2012) υποστηρίζουν ότι η έννοια του εαυτού αναφέρεται στις αναπαραστάσεις ενός ατόμου για την αυτοαντίληψη σχετικά με τους φυσικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς τομείς του σώματος. Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, η έννοια του εαυτού ορίζεται ως *«η αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του σε σχέση με το πώς βλέπει τον εαυτό του, τον εκτιμά και πώς θα ήθελε να είναι»*.

Από την θεωρητική προσέγγιση που προηγήθηκε προκύπτει ότι η έννοια του εαυτού πρόκειται για μια πολυδιάστατη και πολυσύνθετη έννοια, η οποία εξαρτάται και επηρεάζεται από την γνωστική, συμπεριφορική και συναισθηματική κατάσταση της ανθρώπινης προσωπικότητας και έχει ως βασικές της παραμέτρους την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη, έννοιες που συχνά συγχέονται μεταξύ τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001 · Ευκλείδη & Κάντας, 2000). Η πλέον σημαντική παράμετρος που βοηθά το άτομο να διαμορφώσει την προσωπικότητά του είναι η εικόνα του εαυτού, καθώς μια εικόνα του εαυτού με θετικό πρόσημο συνέρχεται της υψηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, δύο βασικούς παράγοντες ευτυχίας και εξέλιξης της ζωής του ατόμου. Καταληκτικά, οι Dermitzaki και Efklides (2000) υποστήριξαν ότι *«η έννοια του εαυτού συνοψίζει αυτά που το άτομο αντιλαμβάνεται ή πιστεύει για τον εαυτό του (αυτό-αντίληψη) αλλά και τι αισθάνεται για αυτόν (αυτό-εκτίμηση)»*, αποδεικνύοντας πως οι δύο αυτές έννοιες πρόκειται για τις συνιστώσες του εαυτού, των οποίων εκτενής αναφορά θα γίνει στην επόμενη ενότητα, ώστε να διασαφηνιστεί ο ορισμός τους.

1.2 Οι Συνιστώσες του εαυτού: Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση

1.2.1 Η αυτοαντίληψη (self-perception)

Η έννοια της αυτοαντίληψης (self-perception) ή αλλιώς αυτοεικόνας εμπερικλείει τη γνωστική πλευρά του εαυτού, όπως αυτή συζητήθηκε ανωτέρω. Επεξηγηματικά, αυτοαντίληψη αποτελεί η αντίληψη που σχηματίζει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη εάν αυτή η αντίληψη είναι σωστή ή λανθασμένη (Burns, 1982 & Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Σύμφωνα με τους Χουντουμάδη & Πατεράκη (2008), η αυτοαντίληψη νοείται ως η επαρκέστερη και καλύτερη αντίληψη που μπορεί ένα άτομο σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή να διαμορφώσει για να περιγράψει τον εαυτό του και αποτελείται από ιδιότητες, συναισθήματα, δεξιότητες, ελαττώματα και πλεονεκτήματα του εαυτού σε σχέση με τους άλλους.

Καθημερινά το ερώτημα «ποιος είμαι;» ταλανίζει τον άνθρωπο σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς με το πανανθρώπινο αυτό ερώτημα επιδιώκεται να δοθεί απάντηση στους προβληματισμούς «από πού έρχομαι;» και «προς τα πού οδεύω;» και «για ποιο λόγο;» (Πάντου, 2018). Πρόκειται για μια αέναη διαδικασία που προτρέπει το άτομο να παρατηρεί τον ίδιο του τον εαυτό για να καταλήξει να διαμορφώσει μια συγκεκριμένη αντίληψη για την εικόνα του, μια εικόνα δηλαδή για τον ίδιο του τον εαυτό, η οποία θα διέπεται από ολότητα, θα είναι ολοκληρωμένη και θα καθορίζει παράλληλα τα επιτεύγματά του, τον σκοπό της ζωής του ατόμου. Παράλληλα, το άτομο επιθυμώντας να δώσει σαφείς απαντήσεις στα ερωτήματα που προαναφέρθηκαν επιζητεί να αναπτύξει μια ιδέα για τον εαυτό του, να ανακαλύψει τα προτερήματα και τα ελαττώματά του, να αντιληφθεί τα συναισθήματα και την εσωτερική του φύση και να επαναπροσδιορίσει όλες τις αξίες του με μόνο σκοπό τη σχέση του με τους άλλους (Γούναρη, 2021).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά σε ορισμένες επιστημονικές απόψεις, όπως αυτές διαμορφώθηκαν από ψυχολόγους, κοινωνικούς επιστήμονες και παιδαγωγούς, με σκοπό τον εμπλουτισμό της επιστημονικής έρευνας σχετικά με την αυτοαντίληψη, τόσο ως προς τον ορισμό της όσο και ως προς την επίδραση της στην ζωή του ατόμου ολόπλευρα. Πιο συγκεκριμένα, ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο W. James (1902) όρισε την *«αυτοαντίληψη ως το σύνολο των αντιλήψεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητές του. Η εικόνα του εαυτού καθορίζεται από την εικόνα των άλλων (αντίληψη - αξιολόγηση) για αυτόν»*. Ακολουθώντας, ο Rosenberg

(1986) επιδιώκοντας να συνδυάσει τα ευρήματα των φαινομενολόγων και τον θεωρητικών της αλληλεπίδρασης διατύπωσε μια διαφορετική ερμηνεία της αυτοαντίληψης, επιστημονικώς αποδεδειγμένη και αδιαμφισβήτητη, αφού γι' αυτόν η αυτοαντίληψη έρχεται σε αντιδιαστολή με το ολοκληρωμένο άτομο του Maslow (1954), το «I» του Mead (1934) ή τον «υπαρξιακό εαυτό» και μάλιστα, δηλώνει τη συνέπεια της «αυτό-αντικειμενοποίησης», δηλαδή τη στιγμή κατά την οποία το άτομο μετατρέπεται σε αντικειμενικό παρατηρητή του εαυτού του. Παράλληλα, αρκετοί μελετητές -ανάμεσά τους και ο Burns (1982)- υποστηρίζουν ότι η έννοια της αυτοαντίληψης δηλώνει «μια δήλωση ή μια περιγραφή του ατόμου, ανεξάρτητα από το κατά πόσο η γνώση είναι σωστή ή λανθασμένη, βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή σε υποκειμενική γνώμη», ενώ άλλοι ένθερμοι υποστηρικτές του μοντέλου των Shavelson, Hubner και Stanton (1976) την ορίζουν ως την αυτοεικόνα «όπως διαμορφώνεται από τις εμπειρίες που βιώνει στο περιβάλλον του και τους «σημαντικούς άλλους» (Harter, 1999). Ιδιαίτερης σημασίας είναι η άποψη πως αυτοαντίληψη σημαίνει την «αντίληψη του ατόμου ως τμήμα της ευρύτερης έννοιας του εαυτού και το σύνολο των νύξεων που το άτομο λαμβάνει για τον εαυτό του από τους άλλους», όπως αυτή αναφέρθηκε από τον John Kinch (1963) στο άρθρο του «A Formalized Theory of the self-concept».

Από τους παραπάνω δοθέντες ορισμούς γίνεται αντιληπτό ότι η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης έχει τις ρίζες της στην επιστήμη της ψυχολογίας (Marsh & Shavelson, 1985 · Shavelson et al., 1976). Οι αντιλήψεις για τον εαυτό διαμορφώνονται μέσα από τις εμπειρίες και τις αντιδράσεις ενός ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον και τα περιστασιακά πλαίσια (Shavelson et al., 1976). Τέτοια περιστασιακά πλαίσια μπορεί να είναι εσωτερικά ή και εξωτερικά, όπως προτείνει το εσωτερικό/εξωτερικό μοντέλο αναφοράς του Marsh (1986). Το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς περιλαμβάνει τη σύγκριση μεταξύ των αντιλήψεων του εαυτού του για τον δικό του τομέα. Το εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς, με τη σειρά του, σημαίνει σύγκριση της εν λόγω ικανότητας κάποιου με αυτή των άλλων. Αναφορικά με τη δομή της αυτοαντίληψης, οι μελετητές υποστηρίζουν πως αυτή απαρτίζεται από το ιεραρχικό μοντέλο, το οποίο υποστηρίζει ότι αρκετές από τις πλευρές της αυτοαντίληψης συσχετίζονται ιεραρχικά με τη γενική αυτοαντίληψη να βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας, δηλαδή τον βαθμό κατά τον οποίο το άτομο πιστεύει στον εαυτό του και τα επιτεύγματά του (Harter, 1982· Shavelson et.al, 1976). Η δεύτερη άποψη

υποστηρίζει το ομοκεντρικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι συνιστώσες της αυτοαντίληψης εξαρτώνται από τη σημαντικότητα που το ίδιο το άτομο θέτει σε αυτές. Ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με την Λεονταρή (1996), τα ιεραρχικά μοντέλα χαρακτηρίζονται από στατικότητα, ενώ το ομοκεντρικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από αναδιαμορφώσεις της δομής της αυτοαντίληψης σε όλη την περίοδο ζωής του ατόμου.

Κατά τη σχολική ηλικία, μια ηλικία που απασχολεί την παρούσα έρευνα ακόμα τα παιδιά διανύουν μια περίοδο ανάπτυξης, κατά την οποία πρωτεύοντα ρόλο έχουν ιδεολογικές αλλαγές συνοδευόμενες από ψυχολογικές διακυμάνσεις (Γρηγορίου, 2021). Η είσοδος των παιδιών στην ηλικία αυτή ακόμα αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο σηματοδοτεί μια πιο στενή επαφή με τον εαυτό, του οποίου η γνώση είναι πολύπλοκη. Ο Erikson υποστήριξε πως η ενίσχυση της θετικής αυτοαντίληψης των παιδιών προϋποθέτει το αίσθημα φιλοπονίας, καθώς αυτό ενεργοποιεί και καλλιεργεί πληθώρα κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά, ενώ παράλληλα καλλιεργεί μια αίσθηση ικανοποίησης και πληρότητας σε εκείνα (Λεονταρή & Γιαλαμάς, 1998). Επιπλέον, το ποσοστό ψυχοκινητικής ωριμότητας σχετίζεται άμεσα με τη νευρολογική ανάπτυξη των παιδιών, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) και για τον λόγο αυτό η εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών, όπως η δυσλεξία, η δυσορθογραφία ή η δυσαριθμησία συνοδεύεται από ελλείψεις στην ψυχοκινητική σύνθεση του ατόμου, επηρεάζοντας τόσο την αυτοαντίληψη όσο και την αυτοεκτίμηση των ατόμων. Το αυτοσυναίσθημα, επίσης, μπορεί να επηρεαστεί και από την έλευση αλλαγών στο σώμα των παιδιών, προκαλώντας μάλιστα πολλές φορές σημαντικές ψυχολογικές επιπτώσεις.

Επιπροσθέτως, η αυτοαντίληψη έχει συσχετιστεί από τους μελετητές με πολλά στοιχεία, όπως είναι οι εμπειρίες, το κοινωνικό περιβάλλον, τα δημογραφικά στοιχεία, η κοινωνική σύγκριση, τα συναισθήματα, οι αισθήσεις συνάφειας, η ανατροφοδότηση και η σχολική επίδοση (Iwaniec, 2014; Kangasvieri & Leontjev, 2021; Mercer, 2011c; Roiha & Mäntylä, 2019). Η εκτεταμένη έρευνα του Mercer σχετικά με την αυτοαντίληψη (self-concept) (Mercer, 2011a, Mercer, 2011b, Mercer, 2011c) αποκάλυψε ότι η αυτοαντίληψη μπορεί να έχει σταθερά και μεταβαλλόμενα στοιχεία, δομημένα σε στάδια κατά τη διάρκεια των εμπειριών της ζωής του ατόμου. Ομοίως, οι Roiha & Mäntylä (2019) εντόπισαν τόσο σταθερά όσο και δυναμικά

στοιχεία στην αυτοαντίληψη των ενηλίκων που είχαν σημειώσει στο παρελθόν υψηλά αποτελέσματα κατά την σχολική τους εκπαίδευση, με κάποιους από αυτούς που συμμετείχαν στην έρευνα να εμφανίζουν μια σχετικά εύρωστη και θετική αυτοαντίληψη, άλλοι πιο ταλαντευτική και μερικοί αρνητική. Οι αντιλήψεις της αυτοαντίληψης μπορεί επίσης να είναι φαινομενικά αντιφατικές μέσα στο μυαλό των μαθητών (Mercer, 2011a). Επίσης, ένα σημαντικό στοιχείο είναι πως κάθε αλλαγή στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορεί να προκαλέσει μια επαναξιολόγηση της αυτοαντίληψης και να προωθήσει μια θετική αλλαγή (Mercer, 2011c), καθώς σε τέτοιου είδους αλλαγές οι μαθητές αρχίζουν να σχηματίζουν νέα πλαίσια αναφοράς, όταν συγκρίνονται με άλλους και όταν συγκρίνουν τους εαυτούς τους με άλλους τομείς, όπως προβλέπεται από το μοντέλο του πλαισίου αναφοράς (Marsh, 1986). Ο Mercer (2011a) προτείνει ότι η έννοια του εαυτού θα πρέπει να νοείται ως ένα σύνθετο δυναμικό αυτό-σύστημα, στο οποίο τα μέρη του εαυτού βρίσκονται σε μια συνεχή κατάσταση ροής ενώ δημιουργούν συνδέσεις με νέα πλαίσια (Mercer, 2014). Μια τέτοια ιδέα της «εργατικής αυτο-αντίληψης» ή της «αυτο-αντίληψης της εποχής» έχει επίσης περιγραφεί από τους Markus και Wurf (1987:63).

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης πρόκειται για μια διαδικασία, η οποία επιτρέπει στον άνθρωπο την δημιουργία ενός δυναμικού εξατομικευμένου συστήματος που αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον (Παπαϊκονόμου, 2015). Ακόμα, ο βαρύγδουπος χαρακτήρας της αυτοαντίληψης προδίδεται από το γεγονός ότι εκλείπει η περιγραφή μιας μοναδικής ψυχικής ιδιότητας και ενυπάρχουν σύνολα χαρακτηριστικών, τα οποία ιεραρχούνται αναλογικά με τις προτιμήσεις του εκάστοτε ατόμου (Stoche, 2007). Η αυτοαντίληψη, επίσης, σαν όρος εμπεριέχει τις απόψεις του ίδιου του ατόμου για την προσωπικότητά του, οι οποίες αρκετά συχνά διαμορφώνουν απόψεις που σχετίζονται με τις δυνατότητες, τις επιτυχίες, τα ελλείμματα, αλλά και τον βαθμό σημαντικότητας του ανθρώπου που ασκεί αυτοκριτική. Το γεγονός αυτό επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι στάσεις του ατόμου για τον εαυτό του (Παπαϊκονόμου & Μπιρμπίλη, 2017). Καθίσταται, λοιπόν, σαφής η διαπίστωση για τον βαρυσήμαντο ρόλο της αυτοαντίληψης στην συμπεριφορά ενός ατόμου ολόπλευρα και κυρίως όσον αφορά την σχέση του με τους άλλους, αλλά και την καθιέρωση και περάτωση των σκοπών και στόχων της ζωής του (Γιαννακοπούλου, 2016). Αναφορικά με ευρήματα των Lawrence & Vimala (2013) σχετικά με την επίτευξη των στόχων που θέτει στην ζωή

του το κάθε άτομο προκύπτει πως αυτή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αντίληψη θετική ή αρνητική που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του. Ιδιαίτερα για την διατήρηση της αρνητικής αυτοαντίληψης, υποστηρίζεται ότι το άτομο καταλήγει να γίνεται αγχωτικό, να εμπιστεύεται και να αναπτύσσει σχέσεις αρκετά δύσκολα και να φέρεται εγωκεντρικά και παθητικά (Laird, 2007· Παπαοικονόμου, & Κυρίτσης, 2014).

1.2.2 Η αυτοεκτίμηση

Η έννοια της αυτοεκτίμησης είναι αρκετά μελετημένο θέμα των κοινωνικών ψυχολόγων, σε συνάρτηση με την αυτοαντίληψη. Ως επακόλουθο, μια σειρά από ορισμούς έχει διαμορφωθεί και για την αυτοεκτίμηση, η οποία προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές ανάλογα με τα σημεία εστίασης κάθε μελετητή (Mruk, 2013a). Οι περισσότεροι, όμως, συμφωνούν με την άποψη ότι η αυτοεκτίμηση διαφοροποιείται από την αυτοαντίληψη, καθώς η μεν πρώτη αξιολογεί συναισθηματικά τον εαυτό ακόμα εκφράζοντας τη γενική παραδοχή της αξίας του ατόμου, αλλά και το κατά πόσο το ίδιο το άτομο ικανοποιείται από τον εαυτό του (Παπάνης, 2011· Μακρή-Μπότσαρη, 2001 · Feldman, 2011). Πιο αναλυτικά, η αυτοεκτίμηση αφορά τον βαθμό κατά τον οποίο το άτομο αποδέχεται και εμπιστεύεται τον εαυτό του για όσα πρεσβεύει, δηλαδή αποδέχεται τόσο τα πλεονεκτήματα όσο και τα μειονεκτήματα της προσωπικότητάς του και πιστεύει πως αξίζει την απόλαυση της επιτυχίας των επιτευγμάτων του.

Τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν διακυμάνσεις καθώς τα άτομα μπορούν να εκδηλώσουν υψηλά ή χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης αντίστοιχα. Τα άτομα με θετική αυτοαντίληψη, αισθάνονται ικανοποίηση με τις αποφάσεις και τις αξίες του εαυτού τους και δεν διακατέχονται από φοβίες και άγχος σε κάθε καινούργια πρόκληση (Kong, Zhao, & You, 2012). Επιπροσθέτως, η θετική αυτοαντίληψη των ατόμων συντελεί στην εκδήλωση υπομονής και επιμονής κατά τη διεκπεραίωση σημαντικών δραστηριοτήτων και έργων, η πορεία προς την οποία χαρακτηρίζεται από συναισθηματική σταθερότητα και δεν επηρεάζεται από κανέναν εξωτερικό παράγοντα. Έτσι, τα άτομα καθίστανται ικανά στη διαχείριση της

συμπεριφοράς τους και κατά την προσαρμογή τους στο κοινωνικό περιβάλλον (Abdel-Khalek, 2016). Η διάκριση των ατόμων που χαρακτηρίζονται από θετικά υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης από εκείνα που διέπονται από χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης έγκειται στο γεγονός ότι η δεύτερη κατηγορία ατόμων δεν εμπιστεύεται καμία δύναμη του εαυτού της και συχνά αμφισβητεί τις δυνατότητές της εκφράζοντας ηττοπάθεια και συναισθηματική αστάθεια (Öztürk- Göçmen, 2012). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ατόμων με χαμηλό δείκτη αυτοεκτίμησης είναι πως επηρεάζονται από κάθε εξωτερικό παράγοντα και συνάμα από την άποψη των άλλων σε αρνητικό βαθμό, ενώ δεν πιστεύουν στην επιτυχία τους και τα κίνητρά τους είναι καθαρά προστατευτικά και δεν καθορίζονται με γνώμονα την ευτυχία τους. Επιπλέον, η ανικανότητα και η δυσαρέσκεια είναι ακόμη δύο στοιχεία που συναισθάνονται τα άτομα με χαμηλό δείκτη αυτοεκτίμησης, ενώ θα πρέπει να συμπεριληφθεί σ' αυτά και η κατάθλιψη, η επιθετικότητα και η ψυχική ανισορροπία, που διακατέχουν σε υψηλό βαθμό τα άτομα αυτά.

Κατά την είσοδό τους στο Δημοτικό, τα παιδιά αλληλεπιδρούν πιο έντονα με το περιβάλλον έξω από την οικογένεια και αναπτύσσουν μια επίγνωση του εαυτού τους σε σχέση με τους άλλους (Smyth, 2016). Η αυτοαντίληψη είναι κεντρική στην αίσθηση της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού των παιδιών και συμβάλλει στη θετική ψυχική υγεία κατά την σχολική ηλικία. Ο Harter (2012b) αντιλήφθηκε την αυτοεκτίμηση ως μια πολυδιάστατη κατασκευή που περιελάμβανε υψηλή σχολική επίδοση, κοινωνική αποδοχή, αθλητικές δεξιότητες, ρομαντική έλξη και πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα και φίλίες, αναφερόμενος σε μια «παγκόσμια» αυτοεκτίμηση. Αυτή η έννοια της πολυδιάστατης αυτοεκτίμησης είναι που διαφοροποιεί τις έννοιες του Harter και του Rosenberg για την αυτοεκτίμηση από αυτές των άλλων μελετητών. Ο Rosenberg (1965) όρισε την αυτοεκτίμηση ως το σύνολο των σκέψεων και των συναισθημάτων του ατόμου σχετικά με τη δική του αξία και σημασία, αν και τόσο ο Rosenberg όσο και ο Harter συμφώνησαν πως η αυτοεκτίμηση που αντικατοπτρίζει τον βαθμό που το άτομο είναι ικανοποιημένο από τον εαυτό του ως άτομο. Οι Erol & Orth (2011) όρισαν την αυτοεκτίμηση ως τη συναισθηματική πτυχή της αυτοαντίληψης, που επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες στους εφήβους. Υπάρχει διαφωνία στη βιβλιογραφία ως προς το αν η αυτοεκτίμηση είναι ένα σταθερό ή ρευστό χαρακτηριστικό (Moksnes & Reidunsdatter, 2019). Μελέτες έχουν δείξει ότι η αυτοεκτίμηση φαίνεται να αυξάνεται από την εφηβεία έως

τη μέση ηλικία και ότι οι τροχιές της αυτοεκτίμησης ποικίλλουν κατά την εφηβεία (Birkeland et al. 2012). Η αυτοεκτίμηση των παιδιών και ο τρόπος με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους ως μαθητές είναι βέβαιο ότι θα αλλάξει, καθώς περνούν από την προσχολική στην σχολική ηλικία κι από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επηρεάζοντας τη σχολική προσαρμογή και την ευημερία τους. Αν και η χαμηλή σχολική αυτοαντίληψη και οι αρνητικές σχολικές επιδόσεις είναι πιο πιθανό να εκδηλωθούν από παιδιά χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Hughes, Banks & Terras, 2013), υπάρχει διακύμανση και συχνά αποδίδεται σε διαφορές στον κίνδυνο και τους προστατευτικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, κυρίως στο πλαίσιο της ανατροφής τους και των κοινωνικοοικονομικών προσόντων που περιβάλλουν τη ζωή τους (Gaspar et al. 2016). Επίσης, στα αγόρια παρατηρείται υψηλότερο επίπεδο αυτοεκτίμησης σε σχέση με τα κορίτσια, αλλά αυτές οι διαφορές γενικά τείνουν να είναι μικρές και η αυτοεκτίμηση φαίνεται να αυξάνεται και στα δύο φύλα καθώς περνούν από την εφηβεία στην ενηλικίωση (Moksnes & Reidunsdatter, 2019).

Αναμφίβολο είναι πως η αυτοεκτίμηση αποτελεί ένα ατομικό σύστημα που αναπτύσσεται και εξελίσσεται παράλληλα με το άτομο, μια άποψη η οποία εξηγεί την εξάρτηση των προσωπικών αξιολογήσεων των άλλων στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης στην ηλικιακή ομάδα την οποία μελετά η παρούσα έρευνα, που δεν είναι άλλη από τη σχολική. Οι σημαντικοί άλλοι, δηλαδή οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές συχνά αντικατοπτρίζουν την εικόνα του εαυτού του παιδιού, ενώ παράλληλα μεθοδεύουν τον τρόπο που το ίδιο το παιδί θα ασκήσει κριτική του εαυτού του, ιδιαίτερα κατά την πρώτη σχολική ηλικία (Νάκη, 2018). Ο Erikson (1968) υποστήριξε ότι κατά τη μέση παιδική ηλικία εκδηλώνουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση, το οποίο συνοπτικά αναφέρεται ως αίσθημα του «Μπορώ να μάθω». Για το λόγο αυτό, κρίνεται ιδιάζουσας σημασίας η απόκτηση της αντίληψης για τον εαυτό του σε αυτή την ηλικία, καθώς ενδέχεται πως η αντίληψη αυτή θα διαδραματίσει ένα βαρυσήμαντο ρόλο για τη μετέπειτα ζωή του ατόμου σε σχέση με τις εμπειρίες που θα βιώσει. Ιδιαίτερα το τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από επιβράβευση της χρησιμοθηρικής γνώσης και βαθμοθηρία, ενδέχεται να επιφέρει ολέθρια αποτελέσματα, μιας και η αυτοαντίληψη του παιδιού για τη νοητική του ικανότητα επηρεάζεται από την ιδιαίτερη σημασία που δίνει το σχολείο στην αποτυχία ή στη χαμηλή επίδοση, η οποία νοείται ως έλλειψη

ικανότητας. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά βιώνουν το αίσθημα πως κάτι τους λείπει, πως ένα ουσιώδες στοιχείο που θα συμβάλει στη θετική αξιολόγηση τους εκλείπει. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη στροφή της προσοχής που επιδίδεται στο «επιτυχημένο παιδί» μπορεί να εξελίξει το αίσθημα της επιθετικότητας και την τάση για απόσυρση των παιδιών (Λεονταρή, 1996).

Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην αποτίμηση των χαρακτηριστικών εκείνων που παρουσιάζουν όσοι μαθητές διέπονται από χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης. Μερικά από αυτά σχετίζονται με την απουσία ουσιαστικής σχέσης και εμπιστοσύνης με τον εαυτό, την απαξία προς τον ίδιο τον εαυτό αλλά και τον σχηματισμό αρνητικής αυτοεικόνας. Μάλιστα ακόμα τα στοιχεία και χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν όταν διέπουν τους μαθητές τους οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό, αλλά και στις σχέσεις τους με τους άλλους παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και σεβασμού, ενώ μάλιστα αισθάνονται φόβο στην αντιμετώπιση καινούργιων και καινοτόμων εμπειριών μάθησης. Ουσιαστικά, τα άτομα οικοδομούν ένα φρούριο γύρω από τον ίδιο τους τον εαυτό ακόμα ούτως ώστε να τους είναι ευκολότερη η αποφυγή κάθε ενδεχόμενης αποτυχίας και παράλληλα λειτουργεί ως αρωγός στην διεκδίκηση και διαμόρφωση ενός μοντέλου αρνητικής στάσης που συνεπάγεται την αρνητική σκέψη. Παράλληλα, όμως, οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση αρνούνται να αποδεχτούν και να αναγνωρίσουν τα επιτεύγματα και κατορθώματά τους και πολλές φορές προβαίνουν σε απόρριψη των επιβραβεύσεων ή/και της επιδοκμασίας των ατόμων του περιβάλλοντός τους υπό το πρόσχημα ότι τους αξίζει η μοναχική, χωρίς συναναστροφές κοινωνική ζωή (Τσίγκα – Νάσαινα, 2011).

Πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες συνδέεται με βελτιωμένη αυτοεκτίμηση των μαθητών (Lam, 2011; Rouse-Gordon, 2011; Hart, 2013; Annu, 2014; Kimengi, Kiptala & Okero, 2014; Ahmad, Rahman, Ali, et al., 2015· Ghaxanfar, 2015· Rafiullah, Fakhar & Jehanzaib, 2017). Μάλιστα, οι μαθητές που συμμετείχαν σε αθλήματα είχαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από εκείνους που δεν συμμετείχαν. Ομοίως, ο Annu (2014) ανακάλυψε ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και καλύτερες σχολικές επιδόσεις από εκείνους που δεν συμμετείχαν. Ο Russell-Bowie (2013) διερεύνησε τη βελτίωση της

αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης παιδιών ηλικίας μεταξύ 8 και 12 ετών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά και οικονομικά υπόβαθρα. Τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα ποιοτικό πρόγραμμα Δημιουργικών Τεχνών. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες σε εξωσχολικές δραστηριότητες μπόρεσαν να αναπτύξουν κοινωνική σύνδεση, ομαδική εργασία και επίσης να ελέγξουν τα συναισθήματά τους (Rafiullah, Fakhar and Jehanzaib, 2017). Ομοίως, ο Brown (2010) ανακάλυψε ότι οι έφηβοι που συμμετείχαν σε συνεργατικές δραστηριότητες σημείωσαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση από τους μη συμμετέχοντες. Οι Chorami et al. (2021) διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες που απαιτούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών ενισχύει την αυτοαντίληψη βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και θετική αντίληψη για το σχολείο και τους άλλους μαθητές.

Συνεπώς, από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με πολλαπλές γνωστικές λειτουργίες. Τα προσωπικά επιτεύγματα, η ευημερία, η επιμονή, η κατανόηση του «ποιος είμαι πραγματικά» και η πεποίθηση γύρω από την αξία του εαυτού, αποτελούν θετικές συνέπειες της ενισχυμένης αυτοεκτίμησης. Η κοινωνική διασύνδεση διαδραματίζει βασικό ρόλο στην επίτευξη αλλαγής συμπεριφοράς προς την αυτάρκεια και την αυτοεκτίμηση, καθώς δίνει στους ανθρώπους την ευκαιρία να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους (Fong, 2012). Η μελέτη των αποτελεσμάτων των ερευνών που προαναφέρθηκαν αποδεικνύει πως η επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος για τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι καθοριστική, καθώς οι μαθητές στην ηλικία αυτήν κατανοούν τις δυνατότητές τους και αναγνωρίζουν τα περιοριστικά μέτρα όταν αυτά λαμβάνονται. Ως απότοκο της κατάστασης αυτής, τα παιδιά διαμορφώνουν αντίστοιχα τα επίπεδα αυτοεκτίμησης με εκείνα των προσδοκιών από τους εαυτούς τους. Σε έρευνα που διενεργήθηκε από τους Λεονταρή και Γιαλαμάς (1998) σε παιδιά προ-εφηβικής ηλικίας αναδείχθηκε πως η σχολική επίδοση και η αυτοαντίληψη συσχετίζονται θετικά, ενώ παράλληλα η σύγκριση και η αξιολόγηση του εαυτού βασίστηκε στη σύγκριση με τους συμμαθητές τους.

1.3 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Ήδη από τον περασμένο αιώνα έγινε εμφανής η ανάδυση και εξέλιξη των ανθρωπιστικών επιστημών, των επιστημών ψυχολογίας, αλλά και των παιδαγωγικών, οι οποίες με τη σειρά τους ανέδειξαν μια επιστήμη νεοφερμένη που δεν είναι άλλη από την δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (Κοντογιάννη, 2012). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δημιουργήθηκε με βασικό στόχο να καλύψει τις διάφορες ανάγκες που συνεχώς ανέκυπταν και ανακύπτουν μέχρι και σήμερα στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη, αφού ως επιστημονικό πεδίο πρεσβεύει την εξισορρόπηση μεταξύ τέχνης και εκπαίδευσης, παρέχοντας στους μαθητούμενους και τους εκπαιδευτές τους νέα βιώματα και εκπαιδευτικές εμπειρίες που τους επιτρέπουν την άκριτη καλλιτεχνική έκφραση (Περδικάρη, 2007). Πρόκειται για ένα ιδιαίτερο διδακτικό αντικείμενο, με πρωτόγνωρο για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα περιεχόμενο, του οποίου όμως η σημασία είναι μεγάλη καθώς αντανακλά στις ψυχές των παιδιών και τους συνδέει άμεσα με την αναζήτηση διαφορετικών αντιλήψεων, οπτικών αλλά και συναισθημάτων (Λενακάκης, 2012· Dalby, 2010). Το εκπαιδευτικό δράμα επιδιώκει να δώσει έμφαση στην ενεργό δράση των εμπλεκομένων στη μάθηση, ενώ δεν εστιάζει στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα που θα παραχθεί, ούτε ενδιαφέρεται για την παρουσία κοινού για την προβολή ενός παραγόμενου έργου (Κοντογιάννη, 2012). Η δραματική τέχνη, δηλαδή, έχει ως όραμα όχι το παραγόμενο έργο αυτό καθ' αυτό, αλλά πολύ περισσότερο τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές σε συνεργασία μεταξύ τους κατάφεραν να το δημιουργήσουν.

Η αγωγή των παιδιών, της οποίας οι απαρχές εντοπίζονται στην αρχαιότητα, περιβάλλεται από πολλαπλές μεθόδους αποτελεσματικότερης μάθησης και προώθησης της συλλογικότητας, οι οποίες οδηγούν *«σε νέες μορφές προσέγγισης της γνώσης, όπου οι μαθητές γίνονται το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και οι διδάσκοντες αλλάζουν ρόλους»* (Κωστή, 2016:32). Οι γνωστικές και κιναισθητικές εμπειρίες κρίνονται απαραίτητες να υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον, -το οποίο οφείλει να αποτελεί τη δεξαμενή τέτοιων εμπειριών-, καθώς συμβάλλουν στην ενίσχυση και καλλιέργεια της διάδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και καλλιεργούνται μέσω της ένταξης νέων καινοτόμων διδακτικών αντικειμένων στη διαδικασία της μάθησης. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση πρόκειται για μια

τέτοια εμπειρία που αναδύθηκε από την ανάγκη γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ ρεαλιστικού και φανταστικού, αλλά και της εισαγωγής του ρεαλιστικού κόσμου σε ένα φανταστικό πλαίσιο (Μπακοπούλου, 2017). Ειδικότερα, μέσα από την δραματική τέχνη στην εκπαίδευση οι μαθητές κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας εναρμονίζουν τις βιωμένες εμπειρίες και καταστάσεις της ζωής τους με την τέχνη, μέσω μιας δομημένης παιδαγωγικής διαδικασίας που αφορμάται από τη δραματική τέχνη. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διασαφηνιστεί όχι μόνο τι είναι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, αλλά και τι δεν είναι. Κρίνεται σκόπιμο, λοιπόν, να αναφερθεί πως η δραματική τέχνη δεν θα πρέπει να συγχέεται με την κλασική θεατρική παράσταση και την παραδοσιακή διαδικασία για την παραγωγή της. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό δράμα πέραν του ότι δε θέτει τις βάσεις του στην παραστατική διαδικασία, δεν πλαισιώνεται επίσης από σκηνικές αναπαραστάσεις και πρότυπα (Λενακάκης, 2012· Κατσέλης, 2010). Ωστόσο, τόσο το δράμα όσο και το θέατρο πρόκειται για όργανα σημαντικής εμβέλειας στο κοινωνικό γίγνεσθαι, αφού παρέχουν τη δυνατότητα στα άτομα να αλληλεπιδρούν αρμονικά με τον υπόλοιπο κόσμο, αλλά και να γνωρίζουν τους εαυτούς τους.

Ο ελληνικός όρος «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» (αγγλ. “Drama in Education”), αναδύθηκε τη δεκαετία του ’60 στην Αγγλία, όπου και τέθηκαν οι πρώτες βάσεις γι’ αυτήν την μορφή τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό περιεχόμενο (Κοντογιάννη, 2012). Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2008), είναι δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια ο όρος αυτός, από την άποψη ότι διαθέτει πολλαπλές μορφές και το κοινό στο οποίο απευθύνεται δεν ανήκει σε μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, ενώ παράλληλα δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά στην πολυπλοκότητα του όρου, αν σκεφτεί κανείς πως διαθέτει διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και μια σειρά στόχων. Πέρα από τις ονομασίες που αναφέρθηκαν, άλλες ενδεικτικά είναι: «*Δράμα στην Εκπαίδευση*» (“Drama in Education”), «*Διαδικαστικό Δράμα*» (“Process Drama”), «*Δημιουργικό Δράμα*» (Creative Drama), «*Δράμα σε ευρύτερο πλαίσιο*» (“Context Drama”), «*Εκπαιδευτικό Δράμα*» (“Educational Drama”), «*Δραματοποίηση στη Διδασκαλία*» και «*Θεατροπαιδαγωγική*» (Κωστή, 2016). Στην προσπάθεια οριοθέτησης ενός χρονικού πλαισίου μέσα στο οποίο εγκαθιδρύεται η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος στον ελλαδικό χώρο, αυτό πρέπει να εντάσσεται περίπου μετά την μεταπολίτευση (Ροδοπαίου, 2022). Συγκεκριμένα, το 1989 το θεατρικό παιχνίδι εφαρμόστηκε επίσημα στα σχολεία του ελλαδικού χώρου και τέσσερα (4)

χρόνια αργότερα εκδόθηκε το πρώτο εγχειρίδιο Θεατρικής Αγωγής προς διευκόλυνση και ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών, αφού πρότεινε παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές μέσα από τις οποίες το θεατρικό παιχνίδι θα μπορούσε να ενταχθεί δημιουργικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κουρετζής, & Κοντογιάννη, 1993). Η εφαρμογή της δραματικής τέχνης δεν άργησε να εδραιωθεί στην πρωτοβάθμια, κυρίως, αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Τσιάρας, 2005), για να φτάσει έως και σήμερα να αποτελεί ένα ισχυρό όπλο της εκπαίδευσης για την εντρύφηση στην τέχνη και την καλλιέργεια αξιών που προωθούνται από αυτήν στο άτομο (Τσιάρας, 2014).

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο έχει καλωσορίσει τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, η οποία ολοένα και εδραιώνεται περισσότερο σε αυτήν (Βλασοπούλου, 2019) είτε ως εκπαιδευτική-παιδαγωγική μέθοδος που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα και να εμπεδώσουν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα από αυτά που ήδη γνωρίζουν, είτε ως ένα διαφορετικό για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα διδακτικό αντικείμενο. Τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής αυτής μεθόδου εμπνέονται από τις θεωρίες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των Vygotsky και Bruner όσον αφορά την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και από την βιοματική θεωρία του Dewey. Η Heinig (όπ. αναφ. στο Αντωνούρης, 2019, σ. 15) υποστηρίζει ότι σύμφωνα με την «Αμερικανική Ένωση για το Θέατρο στην Εκπαίδευση» (“American Alliance for Theatre and Education”) το δράμα αφορά μια δράση που διέπεται από τα χαρακτηριστικά του αυτοσχεδιασμού και της διεργασίας, κατά την οποία ο καθοδηγητής λειτουργεί κατευθύνει τα άτομα που συμμετέχουν στην μελέτη των ανθρώπινων εμπειριών, τον προβληματισμό και τις ενέργειες, ούτως ώστε να πράττουν με στόχο την ατομική τους άνοδο. Επιπλέον, μέσω του δράματος τα παιδιά καλλιεργούν τη δεξιότητα να βρίσκονται διαρκώς σε επαφή με καταστάσεις της ρεαλιστικής πραγματικότητας στις οποίες αναλαμβάνουν ρόλους και ελίσσονται κάθε φορά ελεύθερα, άκριτα και άφοβα. Καθίστανται, έτσι, ελεύθερα να αξιοποιήσουν διαφορετικούς κάθε φορά ρόλους αντίθετους ή συμβατικούς με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν τους άλλους και να καλλιεργούν την ενσυναίσθηση απέναντι στις συμπεριφορές των άλλων (Αντωνούρης, 2019).

1.3.1 Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης

Όσον αφορά τη συσχέτιση και τη συμβολή του δράματος στην καλλιέργεια της αυτοαντίληψης των μαθητών, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το εκπαιδευτικό δράμα δεν αποδίδει μόνο γνωστικά οφέλη στους εκπαιδευόμενους, αλλά συμβάλλει στην ολιστική καλλιέργεια και ανάπτυξη τους ήδη από την προσχολική ηλικία (Kondoyanni, Lenakakis, & Tsiotsos, 2013). Μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα, επίσης, τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα σύνδεσης προσωπικών και εσωτερικών εμπειριών με την εξωτερική ρεαλιστική πραγματικότητα, αποκομίζοντας ουσιώδη οφέλη από την ενεργό συμμετοχή τους (Varelas et al., 2010). Επιχειρώντας στην παρούσα έρευνα να προσεγγιστούν οι πτυχές μέσω των οποίων το εκπαιδευτικό δράμα παρέχει ευεργετικές επιρροές στους μαθητευόμενους, κρίνεται αναγκαία η αναφορά της επίδρασης που αυτό ασκεί στην ανάπτυξη του κοινωνικού και συναισθηματικού τομέα των παιδιών (Λενακάκης, & Παναγή, 2018). Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας καταγράφει σημαντικά αποτελέσματα για τη επίδραση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση όσον αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν τη συνεργασία και την ομαδικότητα (Saglamel, & Kayaoglou, 2013), αλλά και την κοινωνική αποδοχή και την εκτίμηση προς τον εαυτό (Dewater, McAvoy, & Hunt, 2015). Ενισχύοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα από τη δραματική τέχνη ακόμα εύλογα θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως ενισχύεται και η αυτοαντίληψη των μαθητευομένων, καθώς μέσα από την ομαδική δράση οι μαθητές εξελίσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Okvuran, 2010), καλλιεργούν την αλληλοβοήθεια (Dewater, McAvoy, & Hunt, 2015), οικοδομούν αξίες και στάσεις αναφορικά με την ανεξαρτησία του ίδιου του ατόμου συναισθηματικά και κοινωνικά και τέλος, παροτρύνονται προς έναν υπεύθυνο τρόπο δράσης σε κοινωνικά ζητήματα (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2019).

Η ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα έχει εξίσου παρατηρηθεί, καθώς μέσω της εμβληματικής επαφής με τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συναισθηματική και προσωπική ανάπτυξη δρουν παράλληλα και ενισχύονται (Holden, 2002). Με την εμπλοκή στις δραστηριότητες της δραματικής τέχνης επιδιώκεται η συναισθηματική εκτόνωση των παιδιών, η ανακάλυψη δεξιοτήτων,

αλλά και η δυνατότητα να κυριαρχήσουν και να εκτιμήσουν τον ίδιο τους τον εαυτό (Worugji, 2006). Παράλληλα, σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2012) έχει παρατηρηθεί ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυταξίας, αφού οι εκπαιδευτικές δράσεις που συμπεριλαμβάνονται στο πλαίσιο άσκησης της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση έχουν ως βασικό σκοπό την αναζήτηση και εξεύρεση επιλύσεων στα προβλήματα που ανακύπτουν, την ενθάρρυνση της βελτίωσης της δημιουργικότητας και της ενίσχυσης της κριτικής σκέψης (Dima & Tsiaras, 2020). Μια ιδιάζουσα παράμετρος για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης αποτελεί η κοινωνική σύγκριση. Οι δραστηριότητες με τον τρόπο που διαμορφώνονται και αναπτύσσονται στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση κάνουν ευκολότερη τη σύγκριση, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων. Η δραματική τέχνη έχει τη δυνατότητα να χρησιμεύσει ως ένα ισχυρό ψυχολογικό εργαλείο που διαμορφώνει ένα αλληλένδετο και δυναμικό σύστημα γραπτών και προφορικών μορφών επικοινωνίας. Οι δυνατότητές του προέρχονται από τη σύνδεση μεταξύ του αναπτυγμένου συστήματος προφορικής γλώσσας των μαθητών και του αναπτυσσόμενου συστήματος γραπτού λόγου. Η ανάπτυξη του γραμματισμού μέσω τεχνικών δράματος περιλαμβάνει την ανάπτυξη προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων (Eun, 2016), ενώ ο αυτοσχεδιασμός είναι μια τεχνική του δράματος που μπορεί να αντανακλά τις συναισθηματικές πραγματικότητες των παιδιών προκειμένου να δημιουργήσουν «στιγμές μάθησης» (Fels & McGivern 2002). Τα στοιχεία αυτά συνδέονται με την ικανότητα επιτυχούς ολοκλήρωσης ενός έργου και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών (McMeel, Leathers, & Strand 2017).

Η ενίσχυση τόσο της αυτοαντίληψης, όσο και της αυτοεκτίμησης σχετίζεται με πολλαπλές γνωστικές λειτουργίες, ενώ παράλληλα τα προσωπικά επιτεύγματα, η ευημερία, η επιμονή, η κατανόηση του ποιοι είναι πραγματικά οι άνθρωποι και ποιοι πιστεύουν ότι είναι μερικές από τις θετικές συνέπειες της ενισχυμένης αυτοαντίληψης. Έχει αναδειχθεί ωφέλιμη η τεχνική των δασκάλων να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες να εμπλακούν με τη δραματική τέχνη σε ένα κοινωνικά διεγερτικό περιβάλλον, εντός του οποίου δύνανται να καλλιεργηθούν οι προαναφερθείσες κοινωνικο-συναισθηματικές αντιλήψεις αυξάνοντας την προσαρμοστικότητά τους σε νέες καταστάσεις και ενισχύοντας την αυτοαντίληψη. Η κοινωνική διασύνδεση διαδραματίζει βασικό ρόλο στην επίτευξη αλλαγής συμπεριφοράς προς την αυτάρκεια, καθώς δίνει στους ανθρώπους την ευκαιρία να

εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους (Fong, 2012). Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσω της δραματικής τέχνης οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες, απομακρυσμένοι από κάθε αίσθημα απομόνωσης και εχθρικής διάθεσης, που ενισχύει τη μείωση της αυτοεκτίμησης. Μέσα σε ένα μη επικριτικό περιβάλλον με συνεχώς αναδύμενες τις νέες εμπειρίες των μαθητών επιστρατεύονται οι κοινωνικές δεξιότητες και η επικοινωνία, διαμορφώνοντας τα κατάλληλα πλαίσια, ώστε να επιτευχθεί η μάθηση και να αναπτυχθεί η αυτοεκτίμηση (Βλασοπούλου, 2019).

1.3.2 Ερευνητικά Δεδομένα

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που επιχειρήθηκε όσον αφορά τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην καλλιέργεια της αυτοαντίληψης των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρείται σε γενικά πλαίσια πως η δραματική τέχνη δεν πρόκειται για μια συνηθισμένη μορφή ενός παραδοσιακού παιδαγωγικού αντικειμένου, αφού πέρα από την ενίσχυση του γνωστικού τομέα συμβάλλει καθοριστικά στην θετική αύξηση της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Ειδικότερα, η έρευνα των Duman και Özçelik (2018) είχε ως βασικό σκοπό να προσδιορίσει την επίδραση της δημιουργικής μαθησιακής προσέγγισης βασισμένης σε προβλήματα που ανακύπτουν μέσω της δραματικής τέχνης στην ικανότητα αυτοαντίληψης και αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών στα μαθήματα γεωμετρίας. Η ομάδα μελέτης απαρτίστηκε από 59 μαθητές που φοιτούσαν στις τάξεις του δημοτικού σχολείου στο Bartın της Τουρκία τα εκπαιδευτικά έτη 2017-2018. Μετά από ανάλυση ομαδοποίησης, 42 μαθητές συμμετείχαν στην ομάδα μελέτης που αποτελείται από 21 μαθητές σε πειραματικές ομάδες και 21 μαθητές σε ομάδες ελέγχου. Το πείραμα διήρκεσε έξι εβδομάδες. Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν η βασισμένη σε προβλήματα μάθησης δημιουργική δραματική προσέγγιση είχε θετικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των μαθητών που ήταν στην πειραματική ομάδα σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές στο τρέχον πρόγραμμα σπουδών.

Οι Asimidou, Lenakakis & Tsiaras (2021) διεξήγαγαν έρευνα ανάμεσα σε 42 μαθητές της Γ' Λυκείου με πραγματοποιούμενες παρεμβάσεις για 16 συνεχόμενες εβδομάδες μέσα από τις οποίες εξετάστηκε το αν και κατά πόσο ενισχύεται ο βαθμός αυτοπεποίθησης των εφήβων κι αν αυτός σχετίζεται με την παρακολούθηση ενός προγράμματος βασισμένο σε παιδαγωγικές αξιοποίησης της δραματικής τέχνης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η αυτοπεποίθηση των μαθητών αυξάνεται, ενώ ιδιαίτερη αύξηση αυτής σημειώθηκε σε έξι (6) εκ των επτά (7) κατηγοριών ειδικής αυτοπεποίθησης που εξετάστηκαν.

Σε άλλη έρευνα δράσης των Kyrimi & Tsiaras (2021) μελετήθηκε η σύνδεση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και της αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών ενός δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα. Η σύνδεση αυτή διερευνήθηκε με την εφαρμογή δώδεκα (12) παρεμβάσεων βασισμένων σε τεχνικές δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε Δημοτικά Σχολεία των Νομών Αργολίδας και Αρκαδίας στην Πελοπόννησο στην Ελλάδα. Η ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από ένα δείγμα 48 παιδιών της τετάρτης δημοτικού ανέδειξε ισχυρή βελτίωση της αυτοαντίληψης και αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών, υποδηλώνοντας τα οφέλη των μεθόδων δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.

Η έρευνα των Celume et al. (2020) που διήρκησε έξι (6) εβδομάδες, εξέτασε την επίδραση που ασκεί η δραματική τέχνη ως εργαλείο της εκπαίδευσης (Drama Pedagogy Training - DPT) στην συναισθηματική και κοινωνική ζωή 129 μαθητών τετάρτης, πέμπτης και έκτης δημοτικού. Για τις ανάγκες της έρευνας ορίστηκαν δύο ομάδες: μία πειραματική και μία ομάδα ελέγχου, στις οποίες χορηγήθηκαν δύο τεστ πριν την παρέμβαση και δύο μετά από αυτήν. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν πως η DPT αποδείχθηκε αποτελεσματική μέθοδος για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της συνεργατικής συμπεριφοράς σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών που εμπλέκονται σε τρία διαφορετικά γαλλικά σχολικά πλαίσια και παράλληλα, αποδείχθηκε ότι μια εκπαίδευση που βασίζεται στην εκφραστική τέχνη, όπως το δράμα, μπορεί να διευκολύνει ορισμένες κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες μάθησης.

Στα ελληνικά δεδομένα η συμβολή των ερευνών του Tsiara (2012) έχει ανάγκη στην επιφάνεια σημαντικά ευρήματα για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και την

ενίσχυση της θετικής αυτοεικόνας των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την ενασχόληση με το δραματικό παιχνίδι. Ειδικότερα, σε δείγμα 141 μαθητών δημοτικού οκτώ (8) διαφορετικών τάξεων αξιοποιήθηκε για οκτώ (8) εβδομάδες η ερευνητική μέθοδος προ-εξέτασης και μετά-εξέτασης με την Harter's scale of measuring self-concept. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, σημειώθηκε σημαντική βελτίωση της αυτοεικόνας των μαθητών τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε συνεργατικό με τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενίσχυσαν την πίστη στις ικανότητες και στους εαυτούς τους, καλλιέργησαν τον αυτοσεβασμό και προώθησαν τη θετική αντίληψη για την αυτοεικόνα ιδιαίτερα μέσα από την αλληλεπίδραση. Τέλος, οι μαθητές σημείωσαν διευρυμένη ευαισθητοποίηση ως προς τα αισθήματα των συμμαθητών τους, ενισχύοντας το αίσθημα ενσυναίσθησης.

Επιπροσθέτως, η Βλασοπούλου (2019) σε έρευνα δράσης που πραγματοποίησε σχετικά με την επίδραση της δραματικής τέχνης στην ενίσχυση και καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης 29 μαθητών ηλικίας 8-9 ετών διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανακάλυψε ότι ύστερα από δέκα (10) παρεμβάσεις παιδαγωγικών τεχνικών δραματικής τέχνης ενισχύθηκε σε μεγάλο βαθμό τόσο η αυτοπεποίθηση, όσο και η αυτοεικόνα των μαθητών. Επιπλέον, μέσω των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν, της συμμετοχικής παρατήρησης και των ημιδομημένων συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν αναδύθηκε ότι τα άτομα μέσω της δραματικής τέχνης έρχονται σε στενότερη επαφή με τον εαυτό τους και συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερα για τα παιδιά τα οποία χαρακτηρίζονται εσωστρεφή και εκείνα με μαθησιακές δυσκολίες αποδείχθηκε ότι αναζήτησαν και τελικά βρήκαν πεδία έκφρασης μέσω της τέχνης, ενώ για τους πιο ζωντανούς μαθητές αναδείχθηκε ότι εκείνοι μπόρεσαν να διοχετεύσουν δημιουργικά τη συσσωρευμένη ενέργειά τους.

Ανάλογα ευρήματα ανέκυψαν και από την έρευνα δράσης που πραγματοποίησε η Μπακοπούλου (2017) στο 4^ο δημοτικό σχολείο Ναυπλίου κατά τη σχολική χρονιά 2015- 2016. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 43 μαθητές (31 αγόρια και 12 κορίτσια) της έκτης δημοτικού, οι οποίοι αποτέλεσαν τις ερευνητικές ομάδες της έρευνας και υπέστησαν 15 ωριαίες παρεμβάσεις των τεχνικών δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση για 4 ολόκληρους μήνες στα πλαίσια

τους μαθήματος θεατρικής αγωγής. Από την μεικτή έρευνα δράσης με μία πειραματική και μία ομάδα ελέγχου των οποίων η αυτοεκτίμηση μετρήθηκε μέσω της κλίμακας του Coopersmith (1981) αναδύθηκε ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών βελτιώθηκε, μπόρεσαν να κατανοήσουν τους εαυτούς τους, αναγνώρισαν τις δυνάμεις και τις ικανότητές τους και η εναλλαγή ρόλων ενίσχυσε την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμησή τους.

Μία ακόμη σημαντική έρευνα για την οποία αξίζει να γίνει λόγος είναι αυτή της Πάντου (2018) μέσα από την οποία ερευνήθηκε ο βαθμός επιρροής των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών Δ' Δημοτικού με τη χρήση του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II. Πιο συγκεκριμένα, δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 18 μαθητές (11 κορίτσια και 7 αγόρια) του 39^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών. Μέσα από τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα της έρευνας αναδείχθηκε ότι μετά από μια σειρά παρεμβάσεων στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης δεν παίζει ιδιαίτερο ρόλο το φύλο των μαθητών, ενώ μαθητές ήπιων τόνων συμμετείχαν ευχάριστα στο πρόγραμμα δράσης. Δεν αναδύθηκε ιδιαίτερη διαφορά στους τομείς που αφορούν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, ενώ η ενίσχυση της αυτοαντίληψης έγινε εμφανής σε μεγάλο βαθμό μετά τις χορηγούμενες παρεμβάσεις.

Η έρευνα της Μπάκα (2011) έχει προσδώσει στην ερευνητική κοινότητα πληθώρα σημαντικών στοιχείων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δράματος στην ολιστική προσωπική ανέλιξη του ατόμου. Ειδικότερα, σε εμπειρική μελέτη που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε 230 παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικιών 10 έως 12 ετών και σε 16 παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 16 έως 23 χρονών αναδύθηκαν σημαντικά στοιχεία σχετικά με τη χρονική περίοδο που διατηρήθηκαν τα αποτελέσματα και σχετικά με τις διαφοροποιήσεις που προέκυψαν από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Αναλυτικότερα, η έρευνα ανέδειξε ότι παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη εξακολουθούσαν να διακατέχονται από ενισχυμένη αυτοαντίληψη όσον αφορά τη συμπεριφορά τους και την αυτοεκτίμησή τους ακόμα και μετά τις παρεμβάσεις και τα προγράμματα στα οποία συμμετείχαν, ενώ η επαφή με τους συνομηλίκους και η εξωτερική εμφάνιση σταδιακά μειώνονται, όταν δεν πραγματοποιείται στοιχειώδη και συστηματική επαφή με τη δραματική τέχνη. Αντίθετα, για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη παρατηρήθηκε ότι αδυνατούν να διατηρήσουν σε υψηλά επίπεδα την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση τους ακόμα αν δεν συμμετέχουν συχνά και

συστηματικά σε προγράμματα δραματικής τέχνης κι αν δεν συνεχίζουν να το κάνουν και στο μέλλον. Η αυτοαντίληψη που εξετάστηκε αφορούσε τη σχολική επίδοση, τις επαφές με τους άλλους και τη συμπεριφορά, ενώ παράλληλα αποδείχθηκε το γεγονός ότι η ενισχυμένη αυτοαντίληψη των παιδιών αυτών σχετικά με την αθλητική ικανότητα και την εξωτερική εμφάνιση διατηρούνται και στο μέλλον. Τέλος, όσον αφορά τα αποτελέσματα της αυτοαντίληψης σε συνάρτηση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, δεν προέκυψαν σχετικές διαφοροποιήσεις.

Σε μελέτη που διενεργήθηκε από την Τσάντα (2021), επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση που σχετίζεται με την αυτό-ενίσχυση όσον αφορά τη σωματική άσκηση. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 406 συμμετέχοντες ηλικίας 18 έως 64 ετών και αναδείχθηκε πως όσο περισσότερη η σωματική άσκηση, τόσο περισσότερη η σωματική αυτοαντίληψη. Σε παρόμοια μήκη κύματος κατευθύνεται και η έρευνα των Τσιτώτα, Διγγελίδη και Κοτρώτσιου (2018), μέσω της οποίας επιχειρείται η συσχέτιση τα σωματικής αυτοαντίληψης με τη γενική σωματική αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και την άθληση. Σε δείγμα 320 συμμετεχόντων μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού, αλλά και της Α' και Β' τάξεων γυμνασίου του νομού Λαρίσης, η έρευνα διεξήγαγε αποτελέσματα σχετικά με την συσχέτιση της αθλητικής ενασχόλησης των μαθητών με τους γονείς, μιας και παρατηρήθηκαν αυξανόμενα επίπεδα αυτοαντίληψης όταν διενεργούνταν ομαδικές δραστηριότητες με συμμετέχοντες και τους γονείς. Τέλος, η έρευνα επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση ότι υπάρχει συσχέτιση σωματικής αυτοαντίληψης με τη σωματική αύξηση.

Σημαντικά ευρήματα για τη συσχέτιση θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την αυξημένη γενική αυτοαντίληψη των μαθητών προέκυψαν από την έρευνα των Βεντούλη, Λενακάκη & Βουγιούκα (2019). Ειδικότερα, στην έρευνα με τίτλο «Η Επίδραση της Θεατροπαιδαγωγικής στην Αυτοαντίληψη Παιδιών Ε' και Στ' Τάξης Δημοτικού Σχολείου» συμμετείχαν 14 μαθητές Ε' και Στ' τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τον θετικό αντίκτυπο του θεάτρου στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών, όχι μόνο σε γενικό επίπεδο, αλλά και σε όλες τις άλλες διαστάσεις της. Επιπλέον, διαπιστώθηκε σημαντική μεταβολή στην προσωπική ανάπτυξη, τις σχολικές επιδόσεις, την ικανότητα σωματικής άσκησης, τη συμπεριφορά και τα επίπεδα αυτοεκτίμησης, καλλιεργώντας την αίσθηση της επάρκειας.

Τέλος, οι Mansour et al. (2016) σε μελέτη που υλοποίησαν σχετικά με την δημιουργικότητα των νέων και την ανάπτυξη της αυτοαντίληψής τους μέσω της τέχνης ευρύτερα αναζήτησαν το αν και κατά πόσο η ενεργός συμμετοχή των νέων στις δημιουργικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την τέχνη και το θέατρο σχετίζονται με τα επίπεδα αυτοαντίληψης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 643 μαθητές Α'/βάθμιας και Β'/βάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την μελέτη ανέδειξαν την υψηλή συσχέτιση των παραστατικών τεχνών με την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης που σχετίζεται με την τέχνη. Επιπλέον, προέκυψε ότι όσο αυξάνεται η θετική καλλιτεχνική αυτοαντίληψη, τόσο περισσότερο βελτιώνεται η γενικότερη στάση και συμπεριφορά των παιδιών σε όλους τους τομείς ευρύτερα.

Κεφάλαιο 2^ο: Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παρούσα διπλωματική εργασία υλοποιήθηκε στα πλαίσια της διερεύνησης του βαθμού καλλιέργειας ή και ανάπτυξης της αυτοαντίληψης, αλλά και των επιμέρους παραμέτρων τους που αφορούν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, την σωματική ικανότητα, τις σχέσεις με τη μητέρα, αλλά και τη σχολική ικανότητα μέσα από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που διενεργήθηκε σε μαθητές που φοιτούν στην Γ' τάξη του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καματερού κατά το σχολικό έτος 2022-2023.

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Η μεθοδολογία μίας έρευνας αφορά τις επιστημονικές κατευθυντήριες γραμμές που βοηθούν τον ερευνητή να διεξάγει έγκυρα, ασφαλή και αξιόπιστα συμπεράσματα μέσα από εμπειρικές διαδικασίες που στοχεύουν στην προσέγγιση και επαλήθευση της αλήθειας (Σταλίκας, 2009).

2.1 Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και εξέταση του αν και κατά πόσο ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μαθητών Γ' Δημοτικού δύναται να συμβάλλει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της αυτοαντίληψής τους, καθώς και των παραμέτρων της που σχετίζονται με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τη μητέρα, την σωματική ικανότητα, αλλά και τη σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν (12) διδακτικές πρακτικές εφαρμογές διάρκειας 45' λεπτών η καθεμία.

Μελετώντας τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, όσο και τα αποτελέσματα του παρεμβατικού προγράμματος που υλοποιήθηκε στους μαθητές Γ' Δημοτικού προέκυψαν δύο (2) ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξετάσει. Αυτά είναι τα εξής:

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Μπορεί η δραματική τέχνη να συνδράμει στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης στους μαθητές της Γ΄ Δημοτικού;

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Εφόσον το ζητούμενο του ερωτήματος (1) επιβεβαιωθεί, ποιες είναι οι διαδικασίες εκείνες με τις οποίες καθίσταται δυνατή η καλλιέργεια της αυτοαντίληψης στα παιδιά της Γ΄ Δημοτικού, μέσω της εφαρμογής της δραματικής τέχνης;

2.2 Ερευνητικός πληθυσμός - Δείγμα της έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε στατιστική έρευνα στη βάση δειγμάτων, έγινε δηλαδή δειγματοληπτική έρευνα ή επισκόπηση. Το μέγεθος, αλλά και ο τρόπος επιλογής του δείγματος καθορίζει την αντιπροσωπευτικότητά του. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Καραγεώργο (2002) και τον Μενεξέ (2014) η αξιοπιστία των συμπερασμάτων μιας έρευνας εξαρτάται από το μέγεθος του δείγματος, καθώς όσο αυτό αυξάνεται, τόσο μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα των συμπερασμάτων της έρευνας εξασφαλίζεται.

Βασικός παράγοντας αξιόπιστων αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων μίας έρευνας αποτελεί η στρατηγική δειγματοληψίας που αυτή υιοθετεί, καθώς η δειγματοληψία σχετίζεται άμεσα με την πληθυσμιακή ομάδα στην οποία στοχεύει μία έρευνα. Επιπροσθέτως, το υπό μελέτη δείγμα μίας έρευνας αντιπροσωπεύει την απεικόνιση μίας ομάδας ή υποομάδας ατόμων του πληθυσμού και συνεισφέρει στην εξαγωγή επιστημονικών πορισμάτων αναλογικά με το μέγεθος και τη φύση του, αλλά και τους στόχους της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008:149). Ακόμα, η επιλογή ενός δείγματος χαρακτηρίζεται επιτυχής, όταν από αυτό διεξάγονται αποτελέσματα, δείκτες και μετρήσεις που είναι όσο το δυνατόν ακριβέστερα σε αυτό που ζητείται στην έρευνα και αντιπροσωπεύει σε ένα ικανοποιητικό βαθμό το σύνολο του πληθυσμού (Blair, Czaja & Blair, 2013).

Ειδικότερα, αναφορικά με τη δειγματοληψία υποστηρίζεται ότι η ακριβέστερη εκ των μορφών της είναι η πιθανολογική, καθώς το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό στην περίπτωση αυτή, ενώ επιτρέπεται η άρση γενικεύσεων στον πληθυσμό (Bryman,

2017). Καθώς, όμως, στην παρούσα έρευνα κάτι τέτοιο δεν κατέστη δυνατό, επιλέχθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα η βολική δειγματοληψία (δείγμα ευκολίας), μιας και ο ερευνητής είχε τη δυνατότητα να είναι παρόν στο σχολείο λόγω της εργασιακής του θέσης και οι συμμετέχοντες ήταν πρόθυμοι και διαθέσιμοι να συμμετάσχουν (Creswell, 2016).

Για τη διαμόρφωση του δείγματος της έρευνας, επιχειρήθηκε οι συμμετέχοντες να είναι μαθητές της Γ' Δημοτικού που φοιτούν στο 1^ο Δημοτικό σχολείο Καματερού κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Συγκεκριμένα, το δείγμα συγκροτήθηκε από 34 μαθητές της Γ' τάξης συνολικά (n=34), οι οποίοι διαμοιράστηκαν σε μία ομάδα ελέγχου και σε μία πειραματική ομάδα αποτελούμενες από ίσο αριθμό μαθητών. Αναλυτικότερα, η ομάδα ελέγχου συγκροτήθηκε από 17 μαθητές ηλικίας 9-10 ετών, εκ των οποίων τα 7 ήταν αγόρια και τα 10 κορίτσια και η πειραματική ομάδα απαρτίστηκε από εξίσου 17 μαθητές, εκ των οποίων οι 7 ήταν αγόρια και οι 10 κορίτσια αντίστοιχα.

Για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας της δειγματοληψίας είναι απαραίτητο να καθορίζεται και να καταγράφεται ο πληθυσμός. Η επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος εξαρτάται από το μέγεθος της γενίκευσης που στοχεύει η έρευνα, το μέγεθος του πληθυσμού το βαθμό ακρίβειας των συμπερασμάτων που επιδιώκεται, την ομοιογένεια του πληθυσμού και τον τύπο της έρευνας (Fink, 2013).

2.3 Ερευνητική Στρατηγική

Για τη διερεύνηση των ζητημάτων της παρούσας έρευνας εφαρμόστηκε η έρευνα δράσης (action research), της οποίας στόχος δεν είναι η απλή κατανόηση και ερμηνεία του κόσμου, αλλά μέσα από τις τεχνικές δράματος να επέλθει η εκ θεμελίων αλλαγή του (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 385). Το γεγονός αυτό συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή του ερευνητή και τη δημιουργία σχέσης συνεργασίας μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων, ώστε να μπορούν να μελετηθούν οι διδακτικές πρακτικές δράσης (Saunders et al., 2009). Επιπλέον, η έρευνα δράσης ακολουθεί μια συγκεκριμένη κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει τη διάγνωση του προβλήματος, τη δήλωση μιας υπόθεσης για τη δράση, την ανάπτυξη στρατηγικών για την

αντιμετώπιση των παραδοχών που έγιναν και την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών. Αφού συλλεχθούν τα δεδομένα, τα συμπεράσματα εξάγονται μέσω συνεχούς επαναξιολόγησης και προβληματισμού (Saunders et al., 2009).

Μία από τις κύριες πτυχές της έρευνας δράσης είναι ότι δίνει έμφαση στην αλλαγή μέσω της ενεργούς συμμετοχής και του προβληματισμού εκ μέρους τόσο του ερευνητή, όσο και των συμμετεχόντων, προκειμένου να ενδυναμωθούν οι συμμετέχοντες, να εξετάσουν και να επαναπροσδιορίσουν τις ενέργειές τους (Κουτσελίνη, 2008). Σκοπός αυτού του είδους της έρευνας είναι η κατανόηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου μέσα στο φυσικό περιβάλλον των συμμετεχόντων, προκειμένου να παρουσιαστούν πιθανές δυνατότητες δράσης ή αλλαγής (MacDonald, 2012). Ειδικότερα, η έρευνα δράσης στοχεύει στο να μπορέσει ο ερευνητής να κατανοήσει βαθύτερα το πλαίσιο στο οποίο ασκείται η εκπαίδευση των μαθητών. Με την ενασχόληση με την παρατήρηση, ο ερευνητής παίρνει μέρος στην εμπειρία της τάξης και λαμβάνει τεκμηριωμένες αποφάσεις μαζί με τους συμμετέχοντες, γεγονός που τους καθιστά ενεργούς.

Ίσως το σημαντικότερο πλεονέκτημα της έρευνας δράσης είναι πως αυτή δίνει έμφαση στην απόκτηση νέων γνώσεων και την απόκτηση νέων ή διαφορετικών προοπτικών, ιδεολογιών και πρακτικών σχετικά με τη βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008). Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007:90), η έρευνα δράσης αποτελεί μία επιτόπια μορφή έρευνας που στοχεύει στην αναδιαμόρφωση και ανασυγκρότηση του ψυχοκοινωνικού γίνεσθαι και γι' αυτό θα πρέπει να διεξάγεται έρευνα και δράση ταυτοχρόνως. Επίσης, στα πλεονεκτήματα της έρευνας δράσης συγκαταλέγεται το γεγονός ότι η απόσταση ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα της έρευνας καταργείται, καθώς δρουν συνεργατικά και συμμετοχικά, ενώ ο ερευνητής λειτουργεί και ως διδάσκων και ως ερευνητής.

Ως επί το πλείστον, η έρευνα δράσης επιλέχθηκε ως η πλέον καλύτερη για το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα, ενώ παράλληλα ο διπλός ρόλος ερευνητή και εκπαιδευτικού ταυτοχρόνως αιτιολογεί την επιλογή αυτή ως την καταλληλότερη, που στόχο έχει την ένωση του διανοητικού με το συναισθηματικό μέρος της έρευνας.

2.4 Ερευνητική Προσέγγιση

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η τεχνική της μικτής ερευνητικής προσέγγισης, καθώς με την επιλογή αυτή διευκολύνεται η τριγωνοποίηση, δηλαδή η αξιοπιστία της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, αφού με κάθε μέθοδο συμπληρώνονται τα κενά και τα μειονεκτήματα που παρουσιάζει η άλλη, ενώ ταυτόχρονα δίνεται η ευκαιρία για επέκταση και εξαγωγή νέων συμπερασμάτων, με αποτέλεσμα να παρέχεται επιπλέον εγκυρότητα. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε τόσο ποσοτική, όσο και ποιοτική μέθοδος εξαγωγής αποτελεσμάτων (μικτή), ώστε να καλυφθεί κάθε πτυχή του διερευνώμενου ζητήματος. Μέσα από την μικτή μέθοδο επιτυγχάνεται η τριγωνοποίηση που συμβάλει στην αξιοπιστία της έρευνας.

Η μικτή μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε ούτως ώστε να κατανοηθεί και να διερευνηθεί καλύτερα το υπό εξέταση θέμα, με την παράλληλη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων συλλογής δεδομένων. Σύμφωνα με τους (Greene, Caracelli, & Graham, 1989:255) οι μικτές προσεγγίσεις έρευνας συμβάλλουν στην τριγωνοποίηση των δεδομένων και την αλληλοσυμπλήρωση των μεθόδων, ενώ καθίσταται δυνατή και η ανάπτυξη της έρευνας, αναδύοντας αφορμές για νέα πορίσματα και τον εμπλουτισμό αυτών. Επιπλέον, η μικτή μεθοδολογία πέραν του ότι προσφέρει τη δυνατότητα αξιοποίησης ποσοτικής και ποιοτικής συλλογής δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων αντίστοιχα, παρέχει μία σφαιρική και ολοκληρωμένη προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας, εξαιτίας των διαφορετικών εργαλείων ανάλυσης που αξιοποιεί, περιορίζοντας με τον τρόπο αυτόν την πληθώρα περιορισμών στην έρευνα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Σύμφωνα με τους Creswell και Clark (2011), η μικτή μεθοδολογία κατηγοριοποιείται σε πέντε υποκατηγορίες, από τις οποίες η παρούσα έρευνα αξιοποιεί τη διερευνητική μορφή (exploratory sequential design), αφού προηγείται η ποιοτική συλλογή δεδομένων και έπεται η δημιουργία ενός ποσοτικού εργαλείου για τη συλλογή εγκυρότερων και περισσότερων πληροφοριών.

Άξιος αναφοράς είναι ο όρος «τριγωνοποίηση» (triangulation), που όπως προαναφέρθηκε χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή εγκυρότερων αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, αναφορικά με την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην καλλιέργεια και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών Γ' Δημοτικού. Πρόκειται

για ένα πολλαπλό λειτουργικό (multiple operatonism), που μέσω των πολλαπλών και ανεξάρτητων μετρήσεων ενδέχεται να αρθεί ένα κοινό συμπέρασμα, που θα επιτρέψει την επαρκέστερη κατανόηση του εν λόγω ζητήματος (Jick, 1979:602). Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008: 189), η τριγωνοποίηση αφορά τη «*χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων στη μελέτη κάποιων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς*». Αξίζει να σημειωθεί ότι η τριγωνοποίηση συμβάλλει στην ένωση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, αφού συνδυάζει περισσότερες από μία ερευνητικές μεθόδους, αναδεικνύοντας τα ρεαλιστικά και αντικειμενικά στοιχεία του υπό εξέταση θέματος. Προκύπτει, λοιπόν, ότι μέσω της τριγωνοποίησης αποδίδονται ασφαλέστερα συμπεράσματα, εφόσον διενεργείται συνδυαστική άντληση των δεδομένων.

Εξίσου σημαντική είναι η αναφορά στους όρους «ποσοτική» και «ποιοτική» έρευνα, ώστε να κατανοηθούν επαρκώς τα ερευνητικά ερωτήματα και οι στόχοι της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με τον Bryman (2016) μέσω της ποσοτικής έρευνας επιδιώκεται η σύλληψη της αυτούσιας πραγματικότητας με αντικειμενικά κριτήρια και από την επιλογή της εξωτερικής οπτικής γωνίας και ταυτόχρονα, ο ίδιος ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να διεξάγει τα συμπεράσματά του μέσω της στατιστικής ανάλυσης και της μεταγενέστερης σύγκρισης, αντιπαράθεσης και συσχετισμού αυτών των συμπερασμάτων με δεδομένων άλλων προγενέστερων ή μελλοντικών ερευνών. Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής είναι να εξαλείφεται η υποκειμενικότητα των αποτελεσμάτων και να προσφέρεται η δυνατότητα επιπλέον παρατήρησης της απόδοσης σε άλλη προγενέστερη ή μεταγενέστερη χρονική περίοδο.

Στην ανάπτυξη και ανάλυση του ποσοτικού μέρους της έρευνας εφαρμόστηκε το «*οιονεί πειραματικό σχέδιο*» (quasi-experimental design), δεδομένου ότι η τυχαία επιλογή τάξης δεν είναι εφικτή. Η συγκεκριμένη μέθοδος ποσοτικής έρευνας - με δεδομένες τις αρχές και τα χαρακτηριστικά των ερευνών δράσης - δεν είναι εφικτό να επιφέρει αποτελέσματα που μπορούν να γενικευθούν, αλλά στοχεύει στην ανάδειξη αιτιωδών συμπερασμάτων (Mertler, 2012:101). Ωστόσο, είναι δυνατό να παρέχει μια ικανοποιητική περιγραφή όσων λαμβάνουν χώρα σε μια συγκεκριμένη και ειδική περίπτωση για την οποία θα εφαρμοστεί. Το πλέον συνηθισμένο είδος οιονεί πειραματικού μοντέλου σε επίπεδο σχολικής τάξης, είναι αυτό του «*ελέγχου πριν και μετά, με χρήση πειραματικής και ομάδας ελέγχου*» (pretest - protest control group

design), κατά το οποίο η ομάδα ελέγχου δεν εκτίθεται στην κατάσταση που εξετάζεται. Για την γρήγορη και συνδυαστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το περιβάλλον στατιστικής επεξεργασίας για τις κοινωνικές επιστήμες (Statistical Package for the Social Sciences–SPSS, έκδοσης 28.0.0 (Field, 2018). Αναλυτικότερα, αφού συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων από το Google Forms εξήχθησαν σε αρχείο Excel και περάστηκαν στο πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS, που χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση.

Από την άλλη πλευρά, μέσω της ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας επιδιώκεται η εκ βάθους κατανόηση της επικρατούσας κατάστασης την οποία στοχεύει ο ερευνητής να μελετήσει, καθώς αυτή πρόκειται για *«μία προσπάθεια για την κατανόηση καταστάσεων μέσα στη μοναδικότητά τους ως μέρους ενός συγκεκριμένου περιεχομένου περιγράφοντας τις αλληλεπιδράσεις μέσα σε αυτό»* (Patton, 1985:1). Προσθετικά, η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από τους Denzin & Lincoln (2011) ως μια *«πλαισιοθετημένη δραστηριότητα»*, από την άποψη ότι ο ερευνητής εξετάζει τους συμμετέχοντες στην έρευνα και τα υπόλοιπα δεδομένα που του παρέχονται στο φυσικό τους περιβάλλον και προσπαθεί να αναγείρει πληροφορίες από τα λεγόμενά τους, ώστε να τις ερμηνεύσει για τον εμπλουτισμό ενός ατομικού ή κοινωνικού φαινομένου (Creswell, 2011).

Αναφορικά με την ανάπτυξη και την ανάλυση του ποιοτικού μέρους της έρευνας, αυτή σχεδιάστηκε με χρήση συστηματικής παρατήρησης των αντιδράσεων και των εργασιών των μαθητών της Γ΄ Δημοτικού, στο πλαίσιο των παρεμβάσεων που έλαβαν χώρα από τον ερευνητή. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων θα διεξαχθεί με τη βοήθεια της μεθοδολογίας ανάλυσης δεδομένων θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory), που πλέον θεωρείται και χρησιμοποιείται στην παγκόσμια ερευνητική κοινότητα ως μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (Fram, 2013). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008:43-44), τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας χρησιμεύουν στην βαθμιαία οικοδόμηση της θεωρίας, με την οποία επιδιώκεται μία διαρκής αλληλεπίδραση τόσο ανάμεσα στις θεωρητικές θέσεις, όσο και στα εμπειρικά ευρήματα του ερευνητικού πεδίου. Επιπλέον, η θεωρία *«οικοδομείται»* (theory building) βήμα – βήμα μέσω της διαδικασίας που διεξάγεται για τη συλλογή δεδομένων και λαμβάνει την πλήρη μορφή της κατά τα τελικά στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007:111), η υλοποίηση μίας έρευνας απαιτεί πέραν της διατύπωσης ερευνητικών ερωτημάτων ή/και υποθέσεων και τη διάκριση εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα η αυτοαντίληψη πήρε τη θέση της εξαρτημένης μεταβλητής (dependent variable), η οποία ορίζεται ως η μεταβλητή που *«αντιστοιχεί στην όψη ή τις όψεις της συμπεριφοράς, η οποία εκδηλώνει ή εξωτερικεύει το αποτέλεσμα ή τα αποτελέσματα της ανεξάρτητης μεταβλητής»* (Βάμβουκας, 2007:114). Από την άλλη πλευρά, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση λήφθηκε υπόψη ως η ανεξάρτητη μεταβλητή (independent variable) της έρευνας, καθώς πρόκειται για εκείνη τη μεταβλητή που μεταβάλλεται αναλόγως της κρίσης και επιθυμίας του ερευνητή. Επιπλέον, οι μεταβλητές που παρεμβλήθηκαν εντοπίστηκαν στις οικογένειες των μαθητών, το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο και σε ορισμένες ακόμη, σχετικές με το κοντινό περιβάλλον των παιδιών.

2.5 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Η επιλογή των μέσων και εργαλείων της έρευνας αφορά τη διεκπεραίωση της ποσοτικοποίησης των δεδομένων, δηλαδή την αριθμητική παρουσίαση φαινομένων, συμπεριφορών και ιδιοτήτων (Σταλίκας, 2009). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κρίθηκε αναγκαία η χρησιμοποίηση τόσο ποιοτικών, όσο και ποσοτικών μέσων συλλογής δεδομένων, όπως αυτά αναλύονται στη συνέχεια.

Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο (ψυχομετρικό τεστ), ενώ συμπληρωματικά χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση και το *«ημερολόγιο του εκπαιδευτικού»* που διεξάγει την έρευνα. Ειδικότερα, αφού η παρούσα έρευνα στοχεύει στην αξιολόγηση της αυτοαντίληψης κρίθηκε απαραίτητη η χρήση του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ I, αλλά και τρία εργαλεία ποιοτικής φύσεως, με σκοπό την εξέταση διαφόρων οπτικών του θέματος και την εξαγωγή ρεαλιστικότερων συμπερασμάτων.

Ποιοτικά

Ως προς την αξιοποίηση των μέσων συλλογής ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκε η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation), μέσω της οποίας ο ερευνητής άντλησε πληροφορίες για την ατομική και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, υιοθετώντας τον ρόλο του παρατηρητή που ήταν γνωστός στα παιδιά. Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ημερολόγιο καταγραφής σημειώσεων της συμμετοχικής παρατήρησης, ώστε ο ερευνητής να αποκρυπτογραφήσει και να καταγράψει πραγματικά στοιχεία και συμπεριφορές της μικρής ομάδας συμμετεχόντων. Μάλιστα, ο ερευνητής που κρατά προσωπικές σημειώσεις σε ημερολόγιο αναπτύσσει εσωτερικές σκέψεις σχετικά με ερωτοαποκρίσεις, αντιδράσεις και συναισθήματα, αλλά και εξηγήσεις (Σαραφίδου, 2011). Στα χαρακτηριστικά της καταγραφής σκέψεων σε ημερολόγιο εντάσσεται και το γεγονός ότι το ημερολόγιο πρόκειται για δυναμικό ερευνητικό εργαλείο, που δύναται να τεκμηριώνει και να προσφέρει πολλαπλές αποδόσεις που σχετίζονται με την εκπαιδευτική δράση. Σημαντική είναι η συμβολή του, καταλήγοντας, στην άντληση πληροφοριών για τον αναστοχασμό του ερευνητή, καθιστώντας αποδοτικότερο τον σχεδιασμό της παρέμβασης (Αυγητίδου, 2011).

Ποσοτικά

Η συλλογή δεδομένων από το ερωτηματολόγιο που διαμοιράστηκε συσχετίζεται άμεσα με τα ερωτήματα και τους στόχους της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο καθιστά δυνατή την αποτύπωση των επιμέρους κατηγοριών που αφορούν την ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών μέσω της Δραματικής τέχνης και στις οποίες παρουσιάζονται οι ακραίες και ανάλογες τιμές σε σχέση με το σύνολο (Μανωλίτσης, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, ως ποσοτικό εργαλείο για τη διερεύνηση της αυτοαντίληψης των παιδιών Γ' Δημοτικού επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ I - Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου I, στην ελληνική του έκδοση. Το αρχικό ερωτηματολόγιο προέρχεται από τους Harter & Pike του ερωτηματολογίου Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children, των Harter & Pike (Μακρή-Μπότσαρη, 2013). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές Α', Β' και Γ' Δημοτικού και για τον λόγο αυτόν κρίθηκε ως το κατάλληλο σε σχέση με τις υπόλοιπες εκδόσεις. Ως προς τη μορφή του, το ερωτηματολόγιο είναι διαμορφωμένο έτσι ώστε σε κάθε ερώτηση να

αντιστοιχεί μία εικόνα που να προάγει την διευκόλυνση της κατανόησης των μικρών παιδιών. Στο ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνονται τέσσερις κλίμακες που αποτυπώνουν ισάριθμους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης και συγκεκριμένα τη σχολική ικανότητα, τη σχέση με τους συνομηλίκους, τη σωματική ικανότητα και τη σχέση με τη μητέρα. Επίσης, κάθε ερώτηση αποτελείται από δύο μέρη, τα οποία περιγράφουν από ένα άλλο παιδί, ούτως ώστε το εκάστοτε παιδί να απεικονίζεται και να βρίσκεται απέναντι από το αντίστοιχο σκέλος (Μακρή-Μπότσαρη, 2013:9-11). Συνολικά οι ερωτήσεις διακρίνονται σε 20 για τα αγόρια και 20 για τα κορίτσια, 5 για κάθε κλίμακα. Το ερωτηματολόγιο καταλήγει με την παράθεση μίας καρτέλας στην οποία αναγράφονται τα ατομικά στοιχεία, η βαθμολογία, η γλώσσα, η σχολική και σωματική ικανότητα και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και τη μητέρα.

2.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία έρευνας

Δύο από τις βασικότερες έννοιες πάνω στις οποίες βασίζεται ολόκληρη η ερευνητική προσπάθεια είναι αυτές της «εγκυρότητας» (validity) και της «αξιοπιστίας» (reliability), οι οποίες τόσο για τα ποιοτικά όσο και για τα ποσοτικά δεδομένα αποτελούν βασικές προϋποθέσεις. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μίας έρευνας είναι αλληλένδετες, καθώς χωρίς την ύπαρξη εγκυρότητας είναι αδύνατη η ύπαρξη αξιοπιστίας. Επίσης, η εγκυρότητα αφορά τον βαθμό κατά τον οποίο τα ερευνητικά ερωτήματα και οι στόχοι της έρευνας αντιστοιχούν με τα ευρήματά της, αλλά και κατά πόσο τα ευρήματα αυτά ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Ακόμα, αφορά την ύπαρξη συγκεκριμένων στοιχείων τεκμηρίωσης και δικαιολόγησης της προτεινόμενης χρήσης τους. Από την άλλη, η έννοια της αξιοπιστίας αφορά τη συνέπεια της διαδικασίας που ακολουθεί ο εκάστοτε ερευνητής για τη διεξαγωγή μιας έρευνας, αλλά και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων του και τη σταθερότητα των τιμών σε διαδοχικές μετρήσεις (Ιωσηφίδης, 2008:269-273).

Κεφάλαιο 3^ο: Ανάλυση Ποσοτικών Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Η στατιστική ανάλυση ξεκινάει με τον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Για τη στατιστική ανάλυση συγκρίσεων των επί μέρους δειγμάτων, επειδή οι μεταβλητές δεν ακολουθούν κανονική κατανομή και το μέγεθος των δειγμάτων είναι μικρό χρησιμοποιήθηκαν οι μη παραμετρικές μέθοδοι ελέγχου των διαφορών (Mann-Whitney για δύο ανεξάρτητα δείγματα). Τα ερωτηματολόγια επειδή ήταν ανώνυμα δεν ήταν δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων για κάθε παιδί πριν και μετά την παρέμβαση, για κάθε ερώτηση και κάθε κλίμακα του ΠΑΤΕΜ Ι. Το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5% ($p < 0,05$).

3.1 Στατιστικός Έλεγχος Πειραματικής Ομάδας

3.1.1 Σύγκριση παιδιών Πειραματικής Ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση

Η στατιστική ανάλυση ξεκινά με τον έλεγχο της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων κάθε κλίμακας (επιμέρους τομέα αυτοαντίληψης) του ερωτηματολογίου που φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης του ΠΑΤΕΜ-Ι.

Κλίμακα	Αριθμός Ερωτήσεων	Συντελεστής Cronbach's Alpha πριν την παρέμβαση	Συντελεστής Cronbach's Alpha μετά την παρέμβαση
Σχολική ικανότητα	5	0,748	0,576
Σωματική ικανότητα	5	0,637	0,664
Σχέση με μητέρα	5	0,585	0,727
Σχέση με συνομηλίκους	5	0,856	0,801

Οι τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha > 0,6 δείχνουν ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων κάθε επιμέρους τομέα αυτοαντίληψης του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-I.

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι περισσότεροι επιμέρους τομείς πληρούν το παραπάνω κριτήριο και οι υπόλοιποι είναι πολύ κοντά σε αυτή την τιμή.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε αν υπάρχει διαφοροποίηση των μετρήσεων των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης πριν και μετά την παρέμβαση. Με τα μη παραμετρικά τεστ θα αξιολογηθούν αν οι διαπιστούμενες διαφοροποιήσεις είναι στατιστικά σημαντικές.

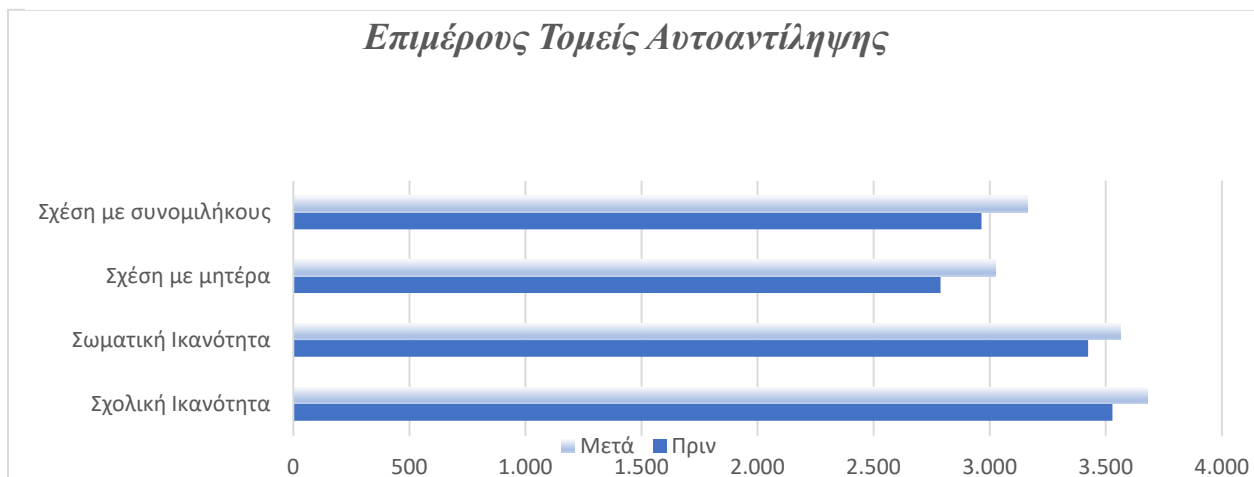
Πίνακας 2: Περιγραφικά μέτρα και στατιστικός έλεγχος των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης της πειραματικής ομάδας.

Κλίμακα	Παρέμβαση	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
Σχολική Ικανότητα	Πριν	17	3,529	0,4947	118,000	0,345
	Μετά	17	3,682	0,3678		
Σωματική Ικανότητα	Πριν	17	3,424	0,4994	119,500	0,382
	Μετά	17	3,565	0,5061		
Σχέση με Μητέρα	Πριν	17	2,788	0,6836	113,500	0,283
	Μετά	17	3,024	0,7102		
Σχέση με συνομηλίκους	Πριν	17	2,965	0,7786	116,000	0,321
	Μετά	17	3,165	0,7044		

Παρατηρούμε ότι η μέση τιμή των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης αυξήθηκε μετά την παρέμβαση, αλλά οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($p>0,005$). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο μικρό μέγεθος δείγματος. Οι ίδιες διαφορές σε μεγαλύτερο δείγμα θα μπορούσαν να είναι στατιστικά σημαντικές.

Οι διαφορές των επί μέρους τομέων αυτοαντίληψης πριν και μετά την παρέμβαση φαίνονται στο παρακάτω ιστόγραμμα.

Σχήμα 1: Επιμέρους Τομείς Αυτοαντίληψης



Στον επόμενο πίνακα αναλύονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-Ι πριν και μετά την παρέμβαση και γίνεται στατιστικός έλεγχος αναζήτησης στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης.

Πίνακας 3: Περιγραφικά μέτρα και στατιστικός έλεγχος όλων των ερωτήσεων αυτοαντίληψης πριν και μετά την παρέμβαση.

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-Ι	Παρέμβαση	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
Ερώτηση 1	Πριν	17	3,82	0,529	137,5	0,695
	Μετά	17	3,82	0,393		
Ερώτηση 2	Πριν	17	3,24	0,831	141,5	0,910
	Μετά	17	3,24	0,903		
Ερώτηση 3	Πριν	17	3,88	0,332	136,0	0,551

	Μετά	17	3,94	0,243		
Ερώτηση 4	Πριν	17	2,94	1,144	119,5	0,349
	Μετά	17	3,41	0,507		
Ερώτηση 5	Πριν	17	3,59	0,618	117,5	0,226
	Μετά	17	3,82	0,393		
Ερώτηση 6	Πριν	17	2,47	1,125	96,5	0,086
	Μετά	17	3,12	0,928		
Ερώτηση 7	Πριν	17	3,12	0,857	130,5	0,603
	Μετά	17	3,24	0,903		
Ερώτηση 8	Πριν	17	2,47	1,068	103,0	0,135
	Μετά	17	3,00	1,000		
Ερώτηση 9	Πριν	17	3,12	0,928	103,0	0,111
	Μετά	17	3,53	0,874		
Ερώτηση 10	Πριν	17	3,06	1,029	131,5	0,631
	Μετά	17	3,18	1,074		
Ερώτηση 11	Πριν	17	3,47	0,874	119,5	0,265
	Μετά	17	3,71	0,772		
Ερώτηση 12	Πριν	17	2,53	1,125	134,5	0,722
	Μετά	17	2,41	1,278		
Ερώτηση 13	Πριν	17	3,35	0,862	121,0	0,339
	Μετά	17	3,65	0,606		
Ερώτηση 14	Πριν	17	3,18	0,951	138,5	0,823

	Μετά	17	3,24	0,970		
Ερώτηση 15	Πριν	17	3,24	0,831	118,00	0,309
	Μετά	17	3,47	0,874		
Ερώτηση 16	Πριν	17	3,00	1,061	134,5	0,714
	Μετά	17	3,12	1,054		
Ερώτηση 17	Πριν	17	3,76	0,437	125,5	0,410
	Μετά	17	3,59	0,618		
Ερώτηση 18	Πριν	17	2,88	0,928	130,5	0,597
	Μετά	17	3,06	0,827		
Ερώτηση 19	Πριν	17	3,41	0,870	137,0	0,765
	Μετά	17	3,47	0,874		
Ερώτηση 20	Πριν	17	3,00	1,173	130,0	0,586
	Μετά	17	3,18	1,131		

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείτε ότι η μέση τιμή στην «ερώτηση 1» και στην «ερώτηση 2» δεν επηρεάστηκαν καθόλου από τις παρεμβάσεις. Επίσης στην «ερώτηση 12» και στην «ερώτηση 17» μειώθηκε ελάχιστα ενώ στις υπόλοιπες ερωτήσεις έχει αυξηθεί.

Όλες αυτές οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($p > 0,05$), πιθανότατα: α) λόγω μικρού δείγματος και β) της μη δυνατότητας αντιστοίχισης της τιμής της κάθε ερώτησης πριν και μετά για κάθε μαθητή ξεχωριστά.

3.1.2 Σύγκριση αγοριών & κοριτσιών Πειραματικής Ομάδας πριν την παρέμβαση.

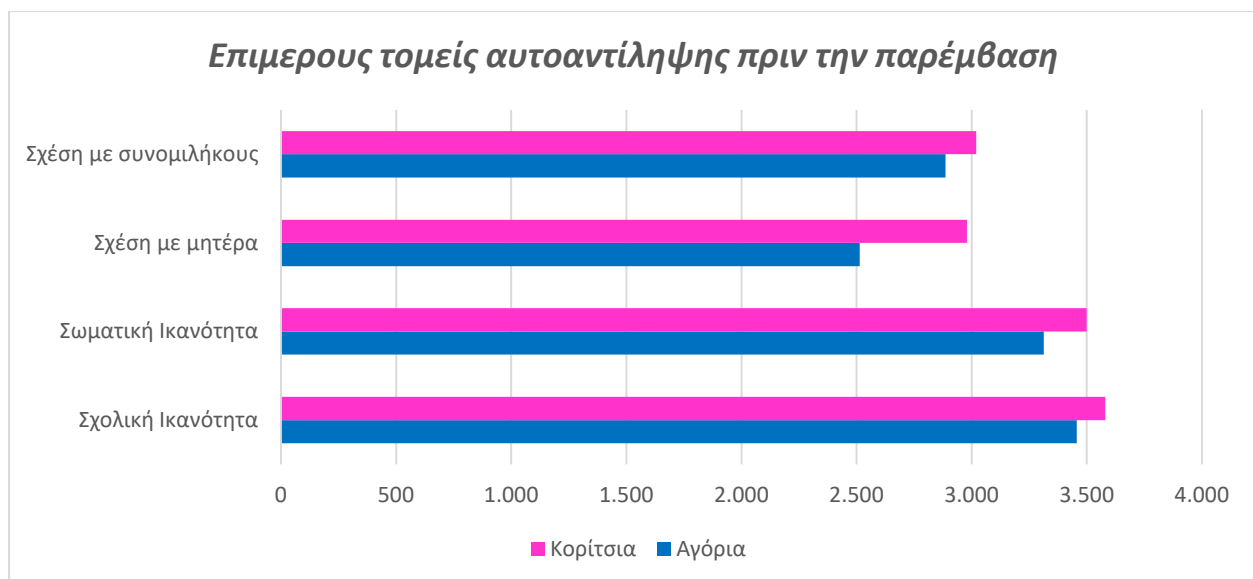
Αρχικά, θα συγκρίνουμε τα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση για να δούμε αν υπάρχουν διαφορές στους τομείς αυτοαντίληψης.

Πίνακας 3: Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών πριν την παρέμβαση στους τομείς αυτοαντίληψης.

Κλίμακα	Φύλο	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
Σχολική Ικανότητα	Αγόρια	7	3,457	0,4117	26,500	0,397
	Κορίτσια	10	3,580	0,5613		
Σωματική Ικανότητα	Αγόρια	7	3,314	0,5757	28,000	0,489
	Κορίτσια	10	3,500	0,4546		
Σχέση με Μητέρα	Αγόρια	7	2,514	0,6914	22,000	0,202
	Κορίτσια	10	2,980	0,6426		
Σχέση με συνομηλίκους	Αγόρια	7	2,886	1,0254	33,500	0,883
	Κορίτσια	10	3,020	0,6070		

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η μέση τιμή των τεσσάρων επιμέρους τομέων των κοριτσιών είναι ελαφρώς μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες των αγοριών, αλλά οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($p > 0,05$).

Οι διαφορές αγοριών και κοριτσιών φαίνεται στο παρακάτω ιστόγραμμα.



Σχήμα 2 Επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης αγοριών και κοριτσιών πριν την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.

Από την ανάλυση των μέσων τιμών όλων των ερωτήσεων η μόνη ερώτηση στην οποία φαίνεται να διαφέρουν **οριακά** ($p= 0,061 > 0,05$) κορίτσια και αγόρια είναι στην Ερώτηση 20 (μέση τιμή των κοριτσιών=3,50 ενώ η μέση τιμή των αγοριών =2,29).

Παρατηρούμε πόσο μεγάλη είναι η διαφορά αγοριών και κοριτσιών (1,21) και πάλι οριακά η διαφορά αυτή αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική, λόγω του μικρού δείγματος.

Αναλυτικά ως προς όλες τις ερωτήσεις η **σύγκριση αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας πριν την παρέμβαση** φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4: Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών πειραματικής ομάδας πριν την παρέμβαση.

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-I	Φύλο	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value

Ερώτηση 20	Αγόρια	7	2,29	1,380	17,000	0,061
	Κορίτσια	10	3,50	0,707		

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι *στην μοναδική ερώτηση στην οποία διαπιστώνεται οριακή στατιστικά σημαντική υπεροχή* ($p=0,61 > 0,061$) των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια είναι η «Ερώτηση 20».

3.1.3 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών Πειραματικής Ομάδας μετά την παρέμβαση

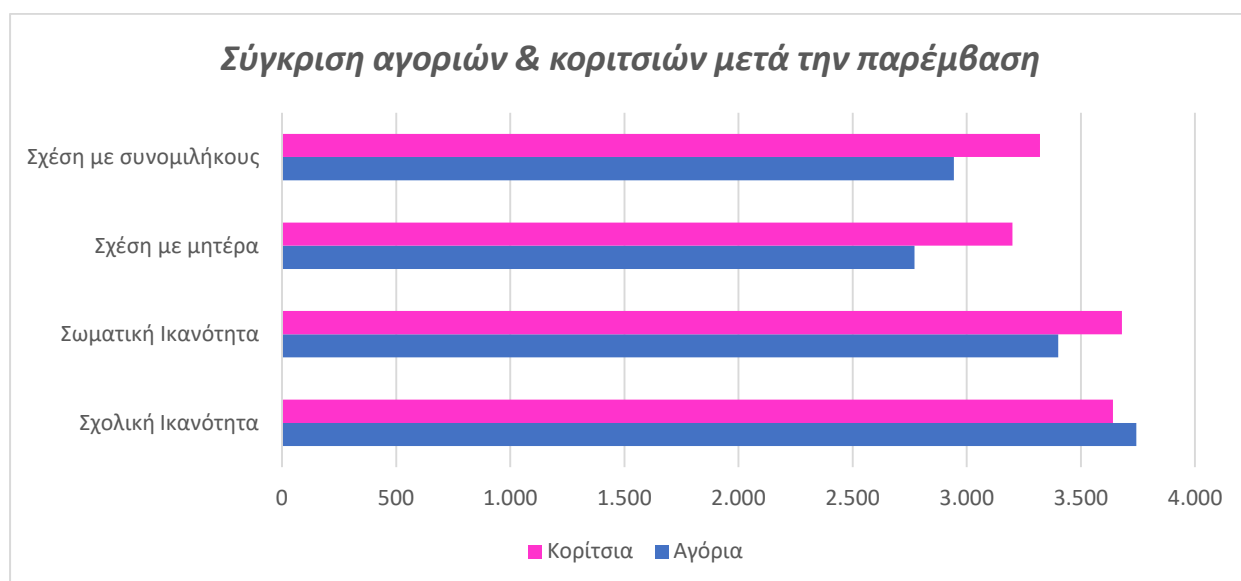
Στη συνέχεια, θα συγκρίνουμε τα αγόρια και τα κορίτσια μετά την παρέμβαση για να δούμε αν υπάρχουν διαφορές στους διάφορους τομείς αυτοαντίληψης.

Πίνακας 5: Διαφορές αγοριών και κοριτσιών ως προς τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης μετά την παρέμβαση.

Κλίμακα	Φύλο	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
Σχολική Ικανότητα	Αγόρια	7	3,743	0,4721	25,000	0,299
	Κορίτσια	10	3,640	0,2951		
Σωματική Ικανότητα	Αγόρια	7	3,400	0,7394	32,500	0,803
	Κορίτσια	10	3,680	0,2348		
Σχέση με Μητέρα	Αγόρια	7	2,771	0,9895	28,000	0,492
	Κορίτσια	10	3,200	0,4000		
Σχέση με συνομηλίκους	Αγόρια	7	2,943	1,0690	34,000	0,921
	Κορίτσια	10	3,320	0,2348		

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης μετά την παρέμβαση.

Ωστόσο, όπως φαίνεται και στο παρακάτω ιστόγραμμα η σχολική ικανότητα των αγοριών είναι καλύτερη από εκείνη των κοριτσιών μετά την παρέμβαση (ενώ πριν την παρέμβαση ήταν ελαφρώς χειρότερη), αλλά αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική.



Σχήμα 3: Σύγκριση των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση.

Στη συνέχεια αναζητείται *διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας σε κάθε μια από τις επιμέρους ερωτήσεις* του ερωτηματολογίου μεταξύ αγοριών και κοριτσιών μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 6 Διαφορές αγοριών και κοριτσιών της πειραματικής ομάδας ως προς τους επιμέρους ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-I	Φύλο	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value

Ερώτηση 4	Αγορια	7	3,71	0,488	17,000	0,040
	Κορίτσια	10	3,20	0,422		
Ερώτηση 20	Αγορια	7	2,57	1,397	20,500	0,111
	Κορίτσια	10	3,60	0,699		

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι η διαφορά μεταξύ των κοριτσιών και αγοριών που υπήρχε στην Ερώτηση 20 πριν την παρέμβαση, ενώ παραμένει να υπάρχει (σε μικρότερο βαθμό), έπαψε να είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,111 >0.05$).

Αντίθετα μετά την παρέμβαση παρατηρείται για πρώτη φορά (δεν προϋπήρχε) στατιστικά σημαντική διαφορά, δηλαδή υπεροχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών ως προς την «ερώτηση 4» ($p=0,04 <0,05$).

3.2 Στατιστική ανάλυση Ομάδας Ελέγχου

3.2.1 Σύγκριση παιδιών ομάδας ελέγχου πριν και μετά

Η στατιστική ανάλυση ξεκινά με τον έλεγχο της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων κάθε κλίμακας (επιμέρους τομέα αυτοαντίληψης) του ερωτηματολογίου που φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 7: Έλεγχος αξιοπιστίας επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης του ΠΑΤΕΜ-I της ομάδας ελέγχου.

Κλίμακα	Αριθμός Ερωτήσεων	Συντελεστής Cronbach's Alpha πριν	Συντελεστής Cronbach's Alpha μετά
Σχολική ικανότητα	5	0,775	0,193
Σωματική ικανότητα	5	0,466	0,420
Σχέση με μητέρα	5	0,468	0,655
Σχέση με	5	0,801	0,778

συνομηλικούς			
--------------	--	--	--

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι *πολύ ικανοποιητικό συντελεστή αξιοπιστίας* (>0, 6) έχουν: η «Σχέση με μητέρα» μετά, η «Σχέση με συνομηλικούς» και η «Σχολική ικανότητα» πριν την παρέμβαση. *Αρκετά καλό συντελεστή αξιοπιστίας* έχουν: η «Σωματική ικανότητα» και η «Σχέση με την μητέρα» πριν την παρέμβαση.

Τέλος, η «Σχολική ικανότητα» μετά την παρέμβαση έχει *πολύ χαμηλό συντελεστή αξιοπιστίας* των απαντήσεων του ερωτηματολογίου. Αυτό πιθανότατα να οφείλετε στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός του τμήματος της ομάδας ελέγχου μετά την συμπλήρωση των πρώτων ερωτηματολογίων αποχώρησε για λόγους υγείας. Η ομάδα ελέγχου βρισκόταν σε διαδικασία αναμονής μέχρι την αντικατάσταση του εκπαιδευτικού.

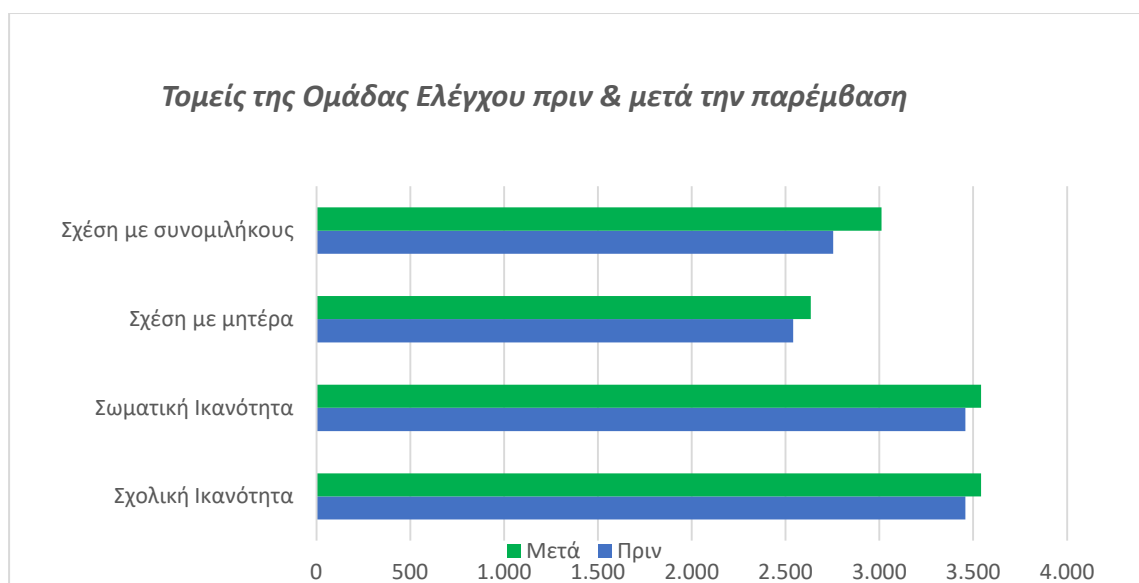
Τα περιγραφικά μέτρα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 8: Περιγραφικά μέτρα και στατιστικός έλεγχος των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης της ομάδας ελέγχου.

Κλίμακα	Παρέμβαση	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
Σχολική Ικανότητα	Πριν	17	3,459	0,4836	136,000	0,765
	Μετά	17	3,541	0,3144		
Σωματική Ικανότητα	Πριν	17	3,459	0,4287	131,500	0,647
	Μετά	17	3,541	0,3858		
Σχέση με Μητέρα	Πριν	17	2,541	0,4988	129,00	0,589
	Μετά	17	2,635	0,5442		
Σχέση με	Πριν	17	2,753	0,4771	91,000	0,063

συνομηλίκους	Μετά	17	3,012	0,6183		
--------------	------	----	--------------	--------	--	--

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι η «Σχέση με συνομηλίκους» παρουσιάζει οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.



Σχήμα 4: Σύγκριση των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.

Αναλυτικότερα, τα περιγραφικά δεδομένα των επιμέρους ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-Ι στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 9: Διαφοροποίηση της Ομάδας ελέγχου προς τις επιμέρους ερωτήσεις πριν και μετά την παρέμβαση.

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-Ι	Παρέμβαση	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
Ερώτηση 3	Πριν	17	4,00	0,000	110,500	0,036

	Μετά	17	3,76	0,437		
Ερώτηση 14	Πριν	17	2,47	0,943	84,500	0,029
	Μετά	17	3,12	0,781		

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση στην «Ερώτηση 14» (βελτίωση: μείωση της μέσης τιμής μετά την παρέμβαση) και στην «Ερώτηση 3» (επιδείνωση: μείωση της μέσης τιμής μετά την παρέμβαση).

Αυτή η διαφορά πιθανότατα να οφείλεται στο μικρό δείγμα της μελέτης (π.χ. κάποιοι μαθητές είτε μόνο στον επανέλεγχο είτε μόνο στην αρχή να ήταν απρόθυμοι να συνεργαστούν και να απάντησαν μετά από σκέψη και απάντησαν επιπόλαια).

Στη συνέχεια θα συγκρίνουμε τα αγόρια και τα κορίτσια της Ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.

3.3 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών πριν την παρέμβαση

Αρχικά, θα συγκρίνουμε τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση και θα διερευνήσουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης και στη συνέχεια αναλυτικά για κάθε ερώτηση.

Πίνακας 10: Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών ως προς τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση.

Κλίμακα	Φύλο	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
Σχολική Ικανότητα	Αγόρια	7	3,657	0,3780	21,000	0,163
	Κορίτσια	10	3,320	0,5181		
Σωματική	Αγόρια	7	3,600	0,4163	24,500	0,295

Ικανότητα	Κορίτσια	10	3,360	0,4300		
Σχέση με Μητέρα	Αγόρια	7	2,343	0,4860	22,000	0,195
	Κορίτσια	10	2,680	0,4826		
Σχέση με συνομηλίκους	Αγόρια	7	2,800	0,2828	34,000	0,921
	Κορίτσια	10	2,720	0,5903		

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών πριν την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου.

Στην συνέχεια θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε αν υπάρχει διαφοροποίηση των αγοριών και των κοριτσιών ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στην ομάδα ελέγχου πριν την παρέμβαση.

Τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 11 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση.

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-Ι	Φύλο	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
Ερώτηση 17	Αγορια	7	4,00	0,000	17,500	0,032
	Κορίτσια	10	3,40	0,699		

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική υπεροχή των αγοριών συγκριτικά με τα κορίτσια στην «Ερώτηση 17» .

3.4 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση

Θα συγκρίνουμε τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση και θα διερευνήσουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης και μετά αναλυτικότερα για κάθε ερώτηση.

Πίνακας 12: Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών ως προς τους επιμέρους τομείς της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση.

Κλίμακα	Φύλο	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
Σχολική Ικανότητα	Αγόρια	7	3,571	0,2430	30,500	0,654
	Κορίτσια	10	3,520	0,3676		
Σωματική Ικανότητα	Αγόρια	7	3,600	0,4619	30,000	0,618
	Κορίτσια	10	3,500	0,3432		
Σχέση με Μητέρα	Αγόρια	7	2,400	0,6218	23,500	0,249
	Κορίτσια	10	2,800	0,4422		
Σχέση με συνομηλίκους	Αγόρια	7	2,971	0,7697	32,000	0,766
	Κορίτσια	10	3,040	0,5317		

Από τον παραπάνω πίνακα δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.

Αυτό δεν αποκλείει τη διαφοροποίηση αγοριών και κοριτσιών στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που διερευνώνται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 12 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση.

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-I	Φύλο	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
-----------------------------------	------	---------------------	-----------	----------------------	----------------	---------

Ερώτηση 6	Αγορια	7	2,00	0,816	15,500	0,043
	Κορίτσια	10	2,90	0,738		

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική υπεροχή των αγοριών στην «Ερώτηση 6» μετά την παρέμβαση και αφορά την σχέση με τους συνομηλίκους.

3.5 Σύγκριση πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου

Ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων κάθε κλίμακας (κάθε επιμέρους τομέα αυτοαντίληψης) του ερωτηματολογίου τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την Ομάδα ελέγχου έχει προηγηθεί στις προηγούμενες αναλύσεις.

Στη συνέχεια θα αναζητηθούν διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως εξής:

- Του συνόλου των παιδιών πριν την παρέμβαση.
- Του συνόλου των παιδιών μετά την παρέμβαση.
- Των αγοριών πριν την παρέμβαση.
- Των αγοριών μετά την παρέμβαση.
- Των κοριτσιών πριν την παρέμβαση.
- Των κοριτσιών μετά την παρέμβαση.

3.5.1 Σύγκριση του συνόλου των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.) με την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) πριν την παρέμβαση

Αρχικά θα συγκρίνουμε τα παιδιά των δύο ομάδων πριν την παρέμβαση για να δούμε αν τα δύο δείγματα είναι ομοιογενή ή αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ τους. Η σύγκριση αυτή είναι απαραίτητη γιατί αν μετά την παρέμβαση διαπιστωθούν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων θα πρέπει να ξέρουμε που οφείλονται αυτές (στη διαφορετικότητα του αρχικού δείγματος ή στην επίδραση της παρέμβασης).

Πίνακας 13 Σύγκριση Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τους επιμέρους τομείς πριν την παρέμβαση.

Κλίμακα	Ομάδα	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
Σχολική Ικανότητα	Πειρ.	17	3,529	0,4947	129,000	0,588
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	17	3,459	0,4836		
Σωματική Ικανότητα	Πειρ.	17	3,424	0,4994	140,000	0,875
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	17	3,459	0,4287		
Σχέση με Μητέρα	Πειρ.	17	2,788	0,6836	119,000	0,376
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	17	2,541	0,4988		
Σχέση με συνομηλίκους	Πειρ.	17	2,965	0,7786	107,500	0,199
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	17	2,753	0,4771		

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι δύο ομάδες δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης ($p > 0,05$)

Στη συνέχεια διερευνάται αν υπάρχουν διαφορές στις δύο ομάδες ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις πριν την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 14 Σύγκριση Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις πριν την παρέμβαση.

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-Ι	Ομάδα	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann- Whitney U	p- value
Ερώτηση 1	Πειρ.	17	3,82	0,529	79,500	0,008
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	17	3,29	0,686		
Ερώτηση 12	Πειρ.	17	2,53	1,125	93,500	0,054
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	17	1,82	0,728		
Ερώτηση 14	Πειρ.	17	3,18	0,951	86,000	0,035
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	17	2,47	0,943		

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι δύο ομάδες έχουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις ερωτήσεις 1, 12 και 14. Φαίνεται μάλιστα ότι και στις τρεις ερωτήσεις υπερέχει η πειραματική ομάδα (υψηλότερη μέση τιμή) συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Επειδή οι τρεις αυτές ερωτήσεις αφορούν διαφορετικούς τομείς αυτοαντίληψης, δεν αποτυπώνεται με στατιστικά σημαντική διαφορά των δύο ομάδων σε ένα συγκεκριμένο τομέα.

3.5.2 Σύγκριση του συνόλου των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.) με την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) μετά την παρέμβαση

Πίνακας 15 Σύγκριση παιδιών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τους επιμέρους τομείς μετά την παρέμβαση

Κλίμακα	Ομάδα	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
Σχολική Ικανότητα	Πειρ.	17	3,682	0,3678	104,000	0,151
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	17	3,541	0,3144		
Σωματική Ικανότητα	Πειρ.	17	3,565	0,5061	128,000	0,563
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	17	3,541	0,3858		
Σχέση με Μητέρα	Πειρ.	17	3,024	0,7102	86,500	0,044
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	17	2,635	0,5442		
Σχέση με συνομηλίκους	Πειρ.	17	3,165	0,7044	108,500	0,209
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	17	3,012	0,6183		

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι δύο ομάδες φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($p=0,044 < 0,05$) στη «Σχέση με την μητέρα», όπου φαίνεται η σαφής υπεροχή της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 16 Σύγκριση παιδιών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις μετά την παρέμβαση

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου	Ομάδα	Αριθμός παιδιών	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Mann-Whitney U	p-value
---------------------------	-------	-----------------	-----------	-----------------	----------------	---------

ΠΑΤΕΜ-Ι		(N)		(Sd)	U	
Ερώτηση 1	Πειρ.	17	3,82	0,393	100,500	0,063
	Ομάδα	17	3,47	0,624		
	Ομάδ. Ελέγχ.					
Ερώτηση 6	Πειρ.	17	3,12	0,928	92,000	0,058
	Ομάδα	17	2,53	0,874		
	Ομάδ. Ελέγχ.					
Ερώτηση 16	Πειρ.	17	3,12	1,054	88,000	0,043
	Ομάδα	17	2,47	0,874		
	Ομάδ. Ελέγχ.					

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι δύο ομάδες *διαφέρουν οριακά* ως προς τις Ερωτήσεις 1 & 6 ($p \sim 0,6$ λίγο $>0,05$), αλλά *διαφέρουν στατιστικά σημαντικά* ως προς την Ερώτηση 16 ($p < 0,005$).

3.5.3 Σύγκριση των αγοριών της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.) με την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) πριν την παρέμβαση.

Πίνακας 17 Σύγκριση αγοριών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τους επιμέρους τομείς πριν την παρέμβαση.

Κλίμακα	Ομάδα	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
Σχολική Ικανότητα	Πειρ.	7	3,457	0,4117	16,000	0,267
	Ομάδα Ομάδ.	7	3,657	0,3780		

	Ελέγχ.					
Σωματική Ικανότητα	Πειρ.	7	3,314	0,5757	17,000	0,329
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	7	3,600	0,4163		
Σχέση με Μητέρα	Πειρ.	7	2,514	0,6914	22,000	0,743
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	7	2,343	0,4860		
Σχέση με συνομηλίκους	Πειρ.	7	2,886	1,0254	21,000	0,650
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	7	2,800	0,2828		

Από τον παραπάνω πίνακα τα αγόρια των δύο ομάδων δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους τομείς αυτοαντίληψης πριν την παρέμβαση.

Πίνακας 18: Σύγκριση αγοριών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις πριν την παρέμβαση.

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-I	Ομάδα	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann- Whitney U	p- value
Ερώτηση 1	Πειρ.	7	4,00	0,000	10,500	0,023
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	7	3,43	0,535		

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι τα αγόρια των δύο ομάδων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μόνο ως προς την «Ερώτηση 1». Η διαφορά αυτή μπορεί να οφείλεται και στο πολύ μικρό δείγμα.

3.5.4 Σύγκριση των αγοριών της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.) με την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 19 Σύγκριση αγοριών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τους επιμέρους τομείς μετά την παρέμβαση.

Κλίμακα	Ομάδα	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
Σχολική Ικανότητα	Πειρ.	7	3,743	0,4721	14,500	0,173
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	7	3,571	0,2430		
Σωματική Ικανότητα	Πειρ.	7	3,400	0,7394	20,500	0,600
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	7	3,600	0,4619		
Σχέση με Μητέρα	Πειρ.	7	2,771	0,9895	20,000	0,564
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	7	2,400	0,6218		
Σχέση με συνομηλίκους	Πειρ.	7	2,943	1,0690	21,000	0,649
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	7	2,971	0,7697		

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αγοριών των δύο ομάδων μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 20: Σύγκριση αγοριών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-Ι	Ομάδα	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann- Whitney U	p- value
Ερώτηση 4	Πειρ.	7	3,71	0,488	9,500	0,032
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	7	3,00	0,577		

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι διαπιστώνεται υπεροχή της πειραματικής ομάδας ως προς την «Ερώτηση 4» μετά την παρέμβαση.

3.5.5 Σύγκριση των κοριτσιών της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.) με την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) πριν την παρέμβαση.

Πίνακας 21 Σύγκριση των κοριτσιών της Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τους επιμέρους τομείς πριν την παρέμβαση.

Κλίμακα	Ομάδα	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann- Whitney U	p-value
Σχολική Ικανότητα	Πειρ.	10	3,580	0,5613	28,000	0,092
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	10	3,320			

Σωματική Ικανότητα	Πειρ.	10	3,500	0,4546	41,500	0,514
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	10	3,360			
Σχέση με Μητέρα	Πειρ.	10	2,980	0,6426	36,000	0,286
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	10	2,680			
Σχέση με συνομηλίκους	Πειρ.	10	3,020	0,6070	34,000	0,222
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	10	2,720			

Από τον παραπάνω πίνακα δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των δύο ομάδων ως προς τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης.

Πίνακας 22: Σύγκριση κοριτσιών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις πριν την παρέμβαση.

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-I	Ομάδα	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann- Whitney U	p- value

Ερώτηση 12	Πειρ.	10	2,70	0,949	29,500	0,067
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	10	2,00	0,816		
Ερώτηση 14	Πειρ.	10	3,30	0,823	25,500	0,052
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	10	2,50	0,850		

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι δύο ομάδες οριακά διαφέρουν ως προς την «Ερώτηση 12» και «Ερώτηση 14».

3.5.6 Σύγκριση των κοριτσιών της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.) με την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 23: Σύγκριση των κοριτσιών της Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τους επιμέρους τομείς μετά την παρέμβαση.

Κλίμακα	Ομάδα	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann-Whitney U	p-value
Σχολική Ικανότητα	Πειρ.	10	3,640	0,2951	39,000	0,379
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	10	3,520	0,3676		
Σωματική Ικανότητα	Πειρ.	10	3,680	0,2348	33,000	0,188
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	10	3,500	0,3432		

Σχέση με Μητέρα	Πειρ.	10	3,200	0,4000	26,000	0,063
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	10	2800	0,4422		
Σχέση με συνομηλίκους	Πειρ.	10	3,320	0,2348	31,000	0,144
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	10	3,040	0,5317		

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια των δυο ομάδων μετά την παρέμβαση οριακά διαφέρουν ως προς τον τομέα «Σχέση με μητέρα».

Πίνακας 24: Σύγκριση κοριτσιών Π.Ο. & Ο.Ε. ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.

Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-Ι	Ομάδα	Αριθμός παιδιών (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση (Sd)	Mann- Whitney U	p- value
Ερώτηση 14	Πειρ.	10	3,50	0,527	27,500	0,042
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	10	3,00	0,471		
Ερώτηση 16	Πειρ.	10	3,50	0,527	17,500	0,008
	Ομάδα Ομάδ. Ελέγχ.	10	2,60	0,699		

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια των δύο ομάδων μετά την παρέμβαση διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς την «Ερώτηση 14» και την «Ερώτηση 16».

Κεφάλαιο 4^ο: Ανάλυση Ποιοτικών Αποτελεσμάτων της Έρευνας

4.1 Σχέσεις με Συνομηλίκους

Για την υλοποίηση της κατηγορίας που αφορά τις σχέσεις με τους συνομηλίκους αξιολογήθηκαν δραστηριότητες με σκοπό τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι τεχνικές που επιλέχθηκαν για να εξετάσουν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους ήταν ο ρόλος στον τοίχο, η ανίχνευση σκέψης, ο διάδρομος συνείδησης, η δημιουργική γραφή, ο καθρέφτης, το γλυπτό, η δραματοποίηση και η αναμετάδοση αγώνα.

Οι στόχοι που επιδιώκει η συγκεκριμένη κατηγορία να αποκτηθούν μέσω των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν είναι να αλληλοβοηθηθούν οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν ιστορίες, να κατανοήσουν τη θέση του άλλου και να πειραματιστούν με νέες δραστηριότητες. Επίσης, να κατορθώσουν να συνεργαστούν με αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, να σεβαστούν την γνώμη του άλλου, να απασχοληθούν σε ζευγάρια και να αντιληφθούν την αξία της φιλίας.

Από τη στιγμή που ανακοινώθηκε στους συμμετέχοντες το πρόγραμμα επικρατούσε κλίμα ανυπομονησίας και ενθουσιασμού. Ο σχεδιασμός των δράσεων, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίστηκαν βοήθησε ώστε να δημιουργήσουν θετικές αντιδράσεις. Οι συμμετέχοντες απολαμβάνουν τα παιχνίδια και δε δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους κανόνες ενώ επικρατούσε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Στην δεύτερη παρέμβαση ο εμπυχωτής, αφού πραγματοποίησε την αφήγηση του παραμυθιού «*Η σκάλα της αγάπης*» προχώρησε σε οδηγίες για την δράση (ρόλος στον τοίχο) που θα ακολουθούσε. Ο εμπυχωτής μαζί με την ομάδα σχεδίασε σε ένα χαρτί του μέτρου το περίγραμμα ενός μυρμηγκιού. Οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν ότι στο εσωτερικό του περιγράμματος έπρεπε να γράψουν συναισθήματα και σκέψεις του μυρμηγκιού, ενώ στο εξωτερικό μέρος θα έγραφαν σκέψεις και συναισθήματα που ένιωσαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες.

Καταγραφή από το εσωτερικό του περιγράμματος:

Να πιστεύεις στον εαυτό σου.

Μπορείς να τα καταφέρεις.

Υπερηφάνεια.

Συνεργασία.

(Μαθητές)

Καταγραφή από το εξωτερικό του περιγράμματος

Θα σε αφήσουν θα το δεις!

Ας προσπαθήσουμε όλοι!

Η προσπάθεια μετράει.

Να έχεις επιμονή.

Δοκίμασε και εσύ.

(Μαθητές)

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως στο εξωτερικό του περιγράμματος υπήρχαν και κάποιοι που εκφράστηκαν αρνητικά, αν και γνώριζαν από την αφήγηση την θετική έκβαση της ιστορίας.

Δεν μπορείς να το κάνεις.

Δεν θα τα καταφέρεις.

(Μαθητές)

Τα παιδιά, αν και δεν γνώριζαν την συγκριμένη δραστηριότητα δεν δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τι έπρεπε να κάνουν και ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκφράστηκαν χρησιμοποιώντας θετικά σχόλια φανερώνοντας την υποστηρικτική τους διάθεση.

Στη συζήτηση που ακολούθησε οι συμμετέχοντες με αφορμή την ιστορία που άκουσαν φάνηκε ότι αντιλήφθηκαν την αξία της συνεργασίας κάνοντας αναφορά σε στιγμές που έχουν συνεργαστεί με σκοπό την επίλυση ασκήσεων, αλλά και τη δημιουργία κατασκευών.

Όταν συνεργαζόμαστε ερχόμαστε κοντά ο ένας με τον άλλον.

(Μαθητής)

Νιώθουμε πιο ωραία όταν παίζουμε ομαδικά αθλήματα.

(Μαθητής)

Κατασκευάσαμε σπίτια στα εργαστήρια δεξιοτήτων.

(Μαθήτρια)

Βρίσκουμε λύσεις στις ασκήσεις πιο εύκολα.

(Μαθήτρια)

Με παρέα έχεις πιο πολλές ιδέες.

(Μαθήτρια)

Η τρίτη παρέμβαση ξεκίνησε με αυτοσχεδιασμό όπου οι συμμετέχοντες περπατούσαν ελεύθερα στο χώρο με ενθουσιασμό. Στη συνέχεια ακολούθησε η τεχνική «διάδρομος συνείδησης», που με τις κατάλληλες οδηγίες του εμπνευστή οι συμμετέχοντες κατανόησαν τι έπρεπε να κάνουν. Όταν δημιουργήθηκε ο διάδρομος οι συμμετέχοντες ξεκίνησαν να δίνουν συμβουλές:

Κλείδωσε τις γάτες έξω από το σπίτι.

(Μαθήτρια)

Ταΐσε τις γάτες ώστε να μην πεινάνε.

(Μαθητής)

Κρύψε το ψάρι με τη γυάλα.

(Μαθήτρια)

Βάλε τις γάτες σε κλουβί.

(Μαθητής)

Πάρε τη γυάλα και φύγε.

(Μαθητής)

Οι συμμετέχοντες κατανόησαν την δραστηριότητα και φάνηκε να διασκεδάζουν. Τα περισσότερα μέλη της ομάδας δοκίμασαν να περάσουν από τον διάδρομο για να ακούσουν τις συμβουλές των φίλων τους.

(Ημερολόγιο Ερευνητή).

Στο τέλος ακολούθησε συζήτηση με αφορμή την δραστηριότητα που προηγήθηκε αναφέροντας στιγμές που ήταν χρήσιμο να ακούσουν κάποια συμβουλή.

Στο βόλει επειδή είμαι καινούργια μου δίνουν συμβουλές για να γίνω καλύτερη.

(Μαθήτρια)

Όταν έχω πρόβλημα ζητάω συμβουλή από την αδερφή μου.

(Μαθήτρια)

Όταν τσακώνονται τα αγόρια η δασκάλα τους συμβουλεύει.

(Μαθήτρια)

Η τέταρτη παρέμβαση ξεκίνησε με αυτοσχεδιασμό και στη συνέχεια με την τεχνική «ανίχνευσης σκέψης» οι συμμετέχοντες κατάφεραν να αποδώσουν με τις κινήσεις του σώματος τα συναισθήματα τους κι έτσι η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με επιτυχία.

Είμαι ντροπαλή δεν ξέρω κανέναν θέλω τους παλιούς μου φίλους.

(Μαθήτρια)

Δεν έχω φίλους περιμένω κάποιον να έρθει να με κάνει παρέα.

(Μαθητής)

Είμαι στο νέο σχολείο και είμαι αισιόδοξος ότι θα κάνω νέους φίλους.

(Μαθητής)

Άγχος γιατί δεν θα ήξερα κανέναν.

(Μαθήτρια)

Στο τέλος της δραστηριότητας οι μαθητές κάθισαν σε κύκλο και ξεκίνησαν να αναφέρουν πώς θα αντιδρούσαν αν ερχόταν ένας νέος μαθητής στην τάξη ακολούθησε συζήτηση όπου αναφέρθηκε ότι δύο από τους συμμετέχοντες είχαν έρθει από άλλο σχολείο.

Εγώ θα του μιλάγα σίγουρα γιατί πέρσι είχα έρθει από άλλο σχολείο. Εγώ δεν κάνω εύκολα φίλους ντρέπομαι και δεν πλησιάζω κανέναν.

(Μαθήτρια)

Σίγουρα θα του μιλούσα ήρθα από άλλο σχολείο φέτος και δεν θα ήθελα να νιώθει μόνος του.

(Μαθητής)

Θα του έλεγα τι κάνουμε στην τάξη όλοι φίλοι είμαστε εδώ.

(Μαθήτρια)

Θα του έλεγα να μην ντρέπεται και να κάνει φίλους.

(Μαθήτρια)

Θα τον έκανα φίλο και θα του έλεγα τι κάνουμε.

(Μαθητής)

Οι συμμετέχοντες με μεγάλη ευκολία ξεκίνησαν ήδη από την αφήγηση να αναλαμβάνουν ρόλους και να ενεργοποιούνται σωματικά. Όταν έφτασε η στιγμή να κάνουν ανίχνευση σκέψης απάντησαν θετικά μπήκαν στη θέση του άλλου δείχνοντας ενσυναίσθηση.

(Ημερολόγιο ερευνητή)

Ο κύκλος παρεμβάσεων που διενεργήθηκε σχετικά με την κατηγορία που αφορά τις σχέσεις με τους άλλους, δηλαδή τους συνομηλίκους, αλλά και μέσα από την τεχνική της παρατήρησης και καταγραφής των σκέψεων στο ημερολόγιο του ερευνητή γίνεται φανερό πως τόσο το αίσθημα της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, όσο και η σχέση με τους άλλους ενισχύθηκαν στα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Ειδικότερα, φαίνεται πως τα παιδιά στο μεγαλύτερο μέρος των παρεμβάσεων και των δραστηριοτήτων εκφράζονταν με θετικά και αισιόδοξα σχόλια, υιοθετώντας υποστηρικτική διάθεση τόσο στα δικά τους συναισθήματα, όσο και στα συναισθήματα των άλλων, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό και την ενσυναίσθησή τους.

Φράσεις όπως «θα του έλεγα τι κάνουμε στην τάξη όλοι φίλοι είμαστε εδώ» και «όταν συνεργαζόμαστε ερχόμαστε κοντά ο ένας με τον άλλον» που εισακούστηκαν από τα παιδιά φανερώνουν την ενίσχυση της έννοιας της αποδοχής του άλλου, τη συνειδητοποίηση των διαφορετικών και συνάμα ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε ανθρώπινου είδους. Ακόμα, τα παιδιά σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανέπτυξαν κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, ενώ υποστήριζαν το ένα το άλλο με ενθαρρυντικά μηνύματα, ιδίως κατά τη τρίτη παρέμβαση που χρειάστηκε να δώσουν και να εισακούσουν συμβουλές. Τέλος, οι αρχικοί στόχοι της παρούσας παρέμβασης επιβεβαιώθηκαν, μιας και τα παιδιά γνωρίστηκαν καλύτερα μεταξύ τους μέσω βασικών τεχνικών του εκπαιδευτικού

δράματος, όπως το ελεύθερο περπάτημα μέσα στον χώρο, ο αυτοσχεδιασμός, συλλογικές δραστηριότητες ενισχύοντας με τον τρόπο αυτόν τις σχέσεις με τους άλλους,

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των τεχνικών που επιλέχθηκαν από τον ερευνητή για την ομάδα της έρευνας για την εξέταση των σχέσεων με τους συνομηλίκους θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα παιδιά συμμετείχαν σ' αυτές ικανοποιητικά και μάλιστα, φαίνεται να διασκεδάζουν κατά τη διάρκεια αυτών των τεχνικών παρέμβασης. Αρχικά, τα θεατρικά παιχνίδια πριν την έναρξη των παρεμβάσεων υπήρξαν καθοριστικά για την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων, καθώς τα παιδιά ενθουσιάστηκαν από τη διαδικασία και ήρθαν κοντά με τον εαυτό τους και τους άλλους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά κατά την δεύτερη παρέμβαση αντιλήφθηκαν την αξία της συνεργασίας, αφού έκαναν αναφορά σε στιγμές που έχουν συνεργαστεί με σκοπό την επίλυση ασκήσεων, αλλά και τη δημιουργία κατασκευών, γεγονός που επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα των τεχνικών που ακολουθήθηκαν.

Παράλληλα, οι τεχνικές του καθρέφτη, του γλυπτού, της αναμετάδοσης αγώνα και τη δραματοποίηση κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες συνεργάστηκαν σε ζευγάρια ή σε ομάδες λειτούργησαν καταλυτικά στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της αναγνώρισης συναισθημάτων, στον τρόπο έκφρασης αυτών, αλλά και τον διαμοιρασμό δικών τους εμπειριών. Ωστόσο, στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί πως υπήρχαν δύο περιπτώσεις μαθητών κατά τις οποίες εκδηλώθηκε ενόχληση κατά το κάλεσμα για συνεργασία. Συγκεκριμένα, στην πέμπτη παρέμβαση ο εμπυχωτής διέκοψε την αφήγηση της ιστορίας και οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες με σκοπό να συνεργαστούν και να γράψουν μια διαφορετική έκβαση της ιστορίας. Στην πρώτη ομάδα μία μαθήτρια φάνηκε ενοχλημένη από ένα μέλος της ομάδας, αφού όπως χαρακτηριστικά είπε «Πάρε το μολύβι και γράψε μόνη σου ότι θες». Ακόμα, στην όγδοη παρέμβαση σχετικά με την «αναμετάδοση αγώνα» που δόθηκε ως οδηγία από τον εμπυχωτή να χωριστούν σε ομάδες και να παρουσιάσουν έναν αγώνα, παρατηρήθηκε από μία ομάδα αγοριών ότι ήθελαν να αποκλείσουν ένα μέλος («Όχι, δεν χρειαζόμαστε άλλο άτομο στην ομάδα.»). Ωστόσο στη συνέχεια συνεργάστηκαν χωρίς να υπάρχει κανένα πρόβλημα.

Βασικός σκοπός των παρεμβάσεων που διενεργήθηκαν ήταν η συνειδητοποίηση της μοναδικότητας τόσο του εαυτού, όσο και του άλλου μέσα από τη φυσική εξωτερική διαφορετικότητα. Οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν είχαν σκοπό την συστηματική παρατήρηση και αποτύπωση των χαρακτηριστικών του εαυτού, ενώ σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες δραστηριότητες που διενεργήθηκαν τα παιδιά ενίσχυσαν την αξιολόγηση τους για τους εαυτούς τους και τους συνομηλίκους τους. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων οι συμμετέχοντες υπηρέτησαν με αποτελεσματικό τρόπο τα δικά τους συναισθήματα και των συμμαθητών τους, αλλά και τις επιλογές του καθενός ενισχύοντας με τον τρόπο αυτόν τον προσωπικό τους ψυχισμό και τη συνειδητοποίηση των διαφορών που ενυπάρχουν ανάμεσα στους ανθρώπους.

4.2 Σχολική Ικανότητα

Όσον αφορά τη θεματική κατηγορία «σχολική ικανότητα» αξιοποιήθηκαν δραστηριότητες, οι οποίες παρείχαν στους συμμετέχοντες την δυνατότητα να αξιοποιήσουν ή και να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, ώστε με τον τρόπο αυτό να εξεταστούν οι ικανότητές τους στις σχολικές επιδόσεις. Επιπλέον, σκοπός της θεματικής αυτής είναι η ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής ικανότητας των παιδιών, αλλά και η ενίσχυση του αισθήματος της αυτοπεποίθησης, της αυτοαντίληψης. Ακόμα, οι ομαδικές δραστηριότητες που επιλέχθηκαν σκόπευαν στην ενίσχυση του αισθήματος συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των συνομηλίκων, ενώ ταυτόχρονα η αντίληψη της σπουδαιότητας της αποδοχής κάθε διαφορετικής άποψης ήταν, μεταξύ άλλων, το επιδιωκόμενο.

Οι δραστηριότητες που αξιοποιήθηκαν για την ανάπτυξη της σχολικής ικανότητας είναι δημιουργική γραφή, γραφή σε ρόλο και αναμετάδοση αγώνα. Μέσω των δραστηριοτήτων αυτών επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύξουν τις επιδόσεις τους στην εφαρμογή γραμματικών και συντακτικών κανόνων της ελληνικής, αλλά και να επαληθεύσουν ή να ενισχύσουν τις γενικές γνώσεις τους. Επίσης, οι στόχοι που

επιδιώκονται μέσω της συγκεκριμένης κατηγορίας είναι να καταφέρουν οι συμμετέχοντες να συνεργαστούν σε ομάδες για την δημιουργία ιστοριών, να μπουν στη θέση του άλλου, να εμπιστευτούν τους εαυτούς τους, αλλά και να εκφράσουν αντιλήψεις και πεποιθήσεις λαμβάνοντας πολλαπλούς ρόλους, ώστε να ακουστούν διαφορετικές απόψεις.

Αυτό επιτεύχθηκε κατά τη διεξαγωγή της πέμπτης παρέμβασης, όπου ο εμπυχωτής διέκοψε την αφήγηση της ιστορίας και ανακοίνωσε στους συμμετέχοντες πως θα χωριστούν σε ομάδες με σκοπό να φανταστούν μια διαφορετική έκβαση για την ιστορία.

Οι δύο φίλοι

Όταν ζύπνησε το λιοντάρι έτρεξε προς το μέρος του ποντικιού. Τι κάνεις πάνω στον βράχο μου; Ρώτησε το λιοντάρι. Το ποντίκι ξεροκατάπιε και έτρεξε αμέσως στη φωλιά του, το λιοντάρι τον ακολούθησε. Καθώς το λιοντάρι έτρεχε πάτησε ένα ακάθι, και πληγώθηκε. Αμέσως το ποντίκι γύρισε για να τον βοηθήσει. Το λιοντάρι αναγνώρισε την καλή καρδιά του ποντικιού και έτσι έγιναν φίλοι. Από τότε κάθονται κάτω από μία βελανιδιά και λένε τα νέα τους.

(1^η ομάδα)

Στο τέλος της δραστηριότητας οι συμμετέχοντες αφηγήθηκαν τις ιστορίες τους στην τάξη και τις παρουσίασαν με δραματοποίηση ωστόσο λόγω έλλειψης χρόνου δεν κατάφεραν να παρουσιάσουν όλοι.

Στο κλείσιμο της έκτης παρέμβασης οι συμμετέχοντες με αφορμή την αφήγηση του παραμυθιού «το ασχημόπαπο» κλήθηκαν να γράψουν ένα γράμμα σε αυτούς που το κορόιδευαν.

Αν ήσουν στη θέση μου θα ένιωθες άσχημα και θα στεναχωριόσουν και εσύ!

(Μαθητής)

Δεν θα έδινα καθόλου σημασία σε αυτούς που με κορόιδευαν.

(Μαθήτρια)

*Δεν είναι ωραίο αυτό που κάνετε. Αν ήσασταν στη θέση μου θα σας άρεσε;
ΟΧΙ!*

(Μαθήτρια)

Μην το κάνετε αυτό αφού ξέρετε πως νιώθει.

(Μαθήτρια)

Οι συμμετέχοντες κατάφεραν να μπουν στη θέση του άλλου, να στηρίξουν τη θέση τους, ενώ δεν υπήρχαν σημαντικά ορθογραφικά λάθη. Αξίζει να αναφερθεί πως ένα μέλος της ομάδας δεν κατάφερε να συμμετάσχει στην συγκεκριμένη δραστηριότητα και δεν έγραψε γράμμα καθώς δεν μπορούσε να σκεφτεί κάτι.

Στην όγδοη παρέμβαση, στην «αναμετάδοση αγώνα», οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παρουσιάσουν την αναμετάδοση αγώνα στη πλαίσια σχολικών αγώνων.

*Βρισκόμαστε στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Καματερού στους σχολικούς αγώνες.
Η πρώτη ομάδα θα μας παρουσιάσει αγώνες ποδοσφαίρου.... Το σκορ είναι
1-0 και νικητής είναι ο Μ*

(Μαθήτρια)

Στην συζήτηση που ακολούθησε οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν έχουν ξανακάνει παρόμοια δραστηριότητα.

Έπρεπε γρήγορα να βρεις λόγια και να τα καταφέρεις.

(Μαθήτρια)

Δυσκολεύτηκα να μιλάω και να αλλάζω πόντους ταυτόχρονα.

(Μαθητής)

Οι συμμετέχοντες ανταπεξήλθαν στην δραστηριότητα και με γρήγορους ρυθμούς κατάφεραν να εκφράσουν με παραστατικότητα την αναμετάδοση του αγώνα κάνοντας φανερή την ικανότητα τους στον προφορικό λόγο.

(Ημερολόγιο ερευνητή)

Στην εντεκάτη παρέμβαση με την «δημιουργική γραφή» οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να γράψουν ιστορίες με αφορμή την αφήγηση του παραμυθιού που προηγήθηκε.

Οι συμμετέχοντες αυτή τη φορά κλήθηκαν να γράψουν από μία ιστορία ξεχωριστά. Όπως παρατηρήθηκε όλοι οι συμμετέχοντες έδειξαν προθυμία κατάφεραν όλοι να εκφραστούν και να δημιουργήσουν ιστορίες.

(Ημερολόγιο ερευνητή)

Τέλος, στην δέκατη παρέμβαση όπου οι μαθητές έπρεπε να γράψουν «σε τί είναι αστέρι» και στη συνέχεια να το ζωγραφίσουν τρεις από αυτούς ανέφεραν ότι είναι «αστέρια» στα μαθηματικά.

Η παρούσα θεματική στόχευε στην ανάπτυξη της σχολικής ικανότητας των μαθητών, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη γενική αυτοαντίληψη για κάθε άτομο και είναι σημαντική για τη δομή της αυτοαντίληψης στον άνθρωπο και συγκεκριμένα στα παιδιά. Μέσα στις διδακτικές ώρες που αξιοποιήθηκαν, οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες στις οποίες ανταποκρίθηκαν με επιτυχία τόσο ως προς τη συνεργασία τους, όσο και ως προς τη σχολική τους επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, οι ιστορίες που κλήθηκαν να γράψουν τα παιδιά κρίθηκαν ικανοποιητικές, αφού δημιουργήθηκαν προσωπικά οχήματα φαντασίας, συγκεντρώθηκαν διάφορα υλικά και μέσα που αντιστοιχούσαν στους κεντρικούς ήρωες που δημιούργησαν και όλα μαζί συνέθεσαν ευφάνταστες ιστορίες.

Σημαντικά ευρήματα των γραπτών των παιδιών είναι ότι εφάρμοσαν σε ικανοποιητικό βαθμό για το επίπεδό τους τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, συνεργάστηκαν άψογα και δημιούργησαν γεμάτες ζωντάνια ιστορίες γεμάτες νοήματα. Από τις ιστορίες που παρουσίασαν τα παιδιά, δεν έλειπαν τα

σημεία στίξης και όλα εκείνα τα στοιχεία που προσδίδουν παραστατικότητα και αμεσότητα στα γραπτά κείμενα, όπως ζωηρές εικόνες, πολλαπλά εκφραστικά μέσα και σωστά δομημένο λόγο. Ωστόσο, αν και παρατηρήθηκαν ορισμένα ορθογραφικά λάθη, αυτά κρίθηκαν από τον εμπυχωτή ως αμελητέα, αρκεί να σκεφτεί κανείς το μικρό της ηλικίας και το χαμηλό επίπεδο γραμματικών γνώσεων των παιδιών, καθώς πρόκειται για παιδιά που φοιτούν στη Γ' Δημοτικού.

Σε γενικά πλαίσια, οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν κρίθηκαν ικανοποιητικές για την ενίσχυση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών και συγκεκριμένα του γραπτού και προφορικού τους λόγου. Ειδικότερα για τον προφορικό λόγο, η τεχνική αναμετάδοσης αγώνα επέτρεψε τον αυτοσχεδιασμό των παιδιών και την ελεύθερη έκφραση, γεγονός που απέδειξε την υπέρμετρη εκφραστικότητα και σαφήνεια στη ροή του λόγου των παιδιών, ενώ δε δυσκολεύτηκαν στο να εκφράσουν πρωτότυπες ιδέες που εξέπληξαν τον εμπυχωτή.

4.3 Σωματική Ικανότητα

Για την ανάπτυξη της θεματικής κατηγορίας «σωματική ικανότητα» αξιοποιήθηκαν δράσεις με βασικό σκοπό την ενίσχυση της σωματικής αντίληψης των συμμετεχόντων. Τεχνικές όπως παγωμένη εικόνα, γλυπτό, καθρέφτης, αναμετάδοση αγώνα, αυτοσχεδιασμοί καθώς επίσης και παιχνίδια, όπως φρουτοσαλάτα, μαντηλάκια, μουσικές καρέκλες είναι εκείνα που αξιοποιήθηκαν μεταξύ άλλων για την υλοποίηση και ανάπτυξη της συγκεκριμένης κατηγορίας.

Οι στόχοι που επιζητούμε να πετύχουμε αναπτύσσοντας την θεματική κατηγορία της σωματικής ικανότητας μέσα από τις παρεμβάσεις και σύμφωνα με τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος είναι η ενίσχυση της σωματικής αντίληψης, η συνεργασία, και η μίμηση των κινήσεων. Επίσης, επιδιώκεται οι μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν σωματικές οδηγίες, αλλά και την ύπαρξη τους στο χώρο. Ακόμα να ενισχύσουν την συγκέντρωση και την παρατηρητικότητα με απώτερο σκοπό την σωματική έκφραση και την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους.

Η έκτη παρέμβαση, ξεκίνησε με αυτοσχεδιασμό όπου οι συμμετέχοντες συμμετείχαν ενεργά. Μέσα από την αφήγηση κατάφεραν να αναπαραστήσουν εικόνες-σκηνές των ηρώων με έντονη παραστατικότητα και να τις αποδώσουν κινησιολογικά.

Απίστευτο! Πόσα μπορείς να παρατηρήσεις από τις κινήσεις τους. Πως εκδηλώνονται.

(Δασκάλα του τμήματος)

Επικρατούσαν γέλια, και δημιουργήθηκε ευχάριστο κλίμα. Έδειχναν να απολαμβάνουν τη δραστηριότητα ενώ έγινε αντιληπτό πως είναι εξοικειωμένοι με την συγκεκριμένη τεχνική.

(Ημερολόγιο ερευνητή)

Στην έκτη παρέμβαση με την «παγωμένη εικόνα» οι συμμετέχοντες κατάλαβαν αμέσως τι έπρεπε να κάνουν. Έτσι, με μεγάλη ευκολία δημιούργησαν εντυπωσιακές εικόνες με την στάση του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου τους.

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι γνώριζαν τη συγκεκριμένη τεχνική και κατάφεραν να ανταποκριθούν εύστοχα στις παγωμένες εικόνες. Παρουσιάστηκαν εικόνες, όπως κυνηγός, πουλιά που πετούν, σκυλιά και πάπιες.

(Ημερολόγιο ερευνητή)

Στην έβδομη παρέμβαση αξιοποιήθηκε η δραστηριότητα «γλυπτό». Με αφορμή τους Ολυμπιακούς αγώνες οι συμμετέχοντες δημιούργησαν γλυπτά αφού πρώτα δημιούργησαν ζευγάρια όπου ο ένας θα ήταν ο γλύπτης και ο άλλος το γλυπτό.

Τα ζευγάρια εκφράστηκαν θεατρικά και κατάφεραν συνεργαστούν αρμονικά. Με ευφάνταστο τρόπο δημιούργησαν γλυπτά όπως: κολυμβητής, τοξοβόλος, σφαιροβόλος, παίκτης μπάσκετ, παίκτης βόλεϊ.

Όταν ολοκληρώθηκε η κύρια δραστηριότητα οι συμμετέχοντες φάνηκαν ενθουσιασμένοι και ζήτησαν να ξαναπαίξουν τα γλυπτά. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες γνώριζαν ήδη τη συγκεκριμένη τεχνική από το θεατρικό εργαστήριο.

Έχω ξαναπαίξει τα γλυπτά στο θεατρικό εργαστήριο.

(Μαθητής)

Με δυσκόλεψε ο γλύπτης μου, πόνεσαν τα χέρια μου!

(Μαθήτρια)

Ήταν ωραία που κάναμε τους γλύπτες, δεν δυσκολεύτηκα καθόλου.

(Μαθήτρια)

Οι συμμετέχοντες ανταπεξήλθαν με επιτυχία στη τεχνική, τους άρεσε πολύ και χρησιμοποίησαν δύσκολες κινήσεις όπως φάνηκε από την παρουσίαση των γλυπτών και όσα καταγράφηκαν από τους συμμετέχοντες. Πρότειναν να ξανακάνουμε τα γλυπτά για να δυσκολέψουν τα ζευγάρια τους.

(Ημερολόγιο Ερευνητή)

Η επόμενη δραστηριότητα που επιλέχθηκε για την ανάπτυξη της θεματικής κατηγορίας της σωματικής ικανότητας ήταν ο «καθρέφτης». Οι συμμετέχοντες δημιούργησαν ζευγάρια και άρχισαν να κάνουν διάφορες κινήσεις. Κάποιοι έκαναν γρήγορα τις κινήσεις, με αποτέλεσμα να κουράσουν τα παιδιά που μιμούνται τις κινήσεις τους.

Μια μαθήτρια δεν κατάλαβε από την αρχή την δραστηριότητα. Στη συνέχεια κατάφερε με επιτυχία να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της τεχνικής με τον καθρέφτη. Σε γενικές γραμμές τα παιδιά ήταν προσηλωμένα στην δραστηριότητα και στο ζευγάρι τους, προσπάθησαν να μιμηθούν ακόμα και δύσκολες κινήσεις.

Ο καθρέφτης κάνει ότι κάνουμε;

(Μαθήτρια)

Δεν προλαβαίνω να κάνω ότι κάνει.

(Μαθητής)

Έκανα ολόιδιες όλες τις κινήσεις.

(Μαθητής)

Μπορούμε να κάνουμε και κατακόρυφο;

(Μαθήτρια)

Προτιμώ να κάνω το είδωλο για να δυσκολεύω τον καθρέφτη.

(Μαθήτρια)

Στην «αναμετάδοση αγώνα» της όγδοης παρέμβασης οι συμμετέχοντες δημιούργησαν ομάδες αποτελούμενες από τρία μέλη τουλάχιστον. Δύο από τα μέλη της ομάδας θα παρουσίαζαν ένα αγώνισμα στα πλαίσια σχολικών αγώνων και ο τρίτος θα φρόντιζε για την αναμετάδοση του αγωνίσματος που θα παρουσιαζόταν.

Όταν ανακοινώθηκε στους συμμετέχοντες η δραστηριότητα «αναμετάδοση αγώνα» κατάλαβα από τις εκφράσεις τους ότι δεν έχουν ξανακάνει κάτι αντίστοιχο. Με τις κατάλληλες οδηγίες και σε κλίμα συνεργασίας παρουσίασαν τα αγωνίσματα που επέλεξαν με την ομάδα τους και κατάφεραν να αποδώσουν κινησιολογικά. Η αναμετάδοση έγινε με παραστατικό τρόπο και επικρατούσε ευχάριστο κλίμα. Παρουσιάστηκαν αγώνες ποδοσφαίρου τοξοβολίας, μπάσκετ, οι συμμετέχοντες έδειξαν να διασκεδάζουν.

(Ημερολόγιο ερευνητή)

Στο κλείσιμο της δέκατης παρέμβασης οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν με αφορμή την ιστορία που άκουσαν αν έχουν βρει σε τι είναι «αστέρια» και να το ζωγραφίσουν.

Είχα ξεκινήσει μπαλέτο αλλά τελικά είδα ότι είμαι καλύτερη στη ρυθμική.

(Μαθήτρια)

Εγώ είμαι φοβερός στην κολύμβηση. Κολυμπάω στην πισίνα σε 2 μέτρα βάθος.

(Μαθήτρια)

Είμαι καλός στο άλμα εις μήκος έχω κάνει άλμα 2,58 και πήρα μετάλλιο.

(Μαθητής)

Αξίζει να αναφερθεί πώς η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δημιούργησαν ζωγραφιές του εαυτού τους με αφορμή αθλητικές δραστηριότητες.

Είμαι αστέρι στην ιππασία.

Είμαι αστέρι στην ενόργανη.

Είμαι αστέρι στο ποδόσφαιρο.

Είμαι αστέρι στον χορό.

(Μαθητές)

Τα παιδιά με μεγάλη χαρά βρήκαν όλοι κάτι στο οποίο αισθάνονται «αστέρια» ζωγράρισαν εύστοχα τον εαυτό τους αποτυπώνοντας το στο χαρτί.

Η θεματική κατηγορία που αφορούσε τη «σωματική ικανότητα» είχε ως βασικό σκοπό να ενισχυθεί ο εσωτερικός ενθουσιασμός των παιδιών μέσω των δραστηριοτήτων που επιλέχθηκαν προς υλοποίηση. Ειδικότερα, τεχνικές όπως αυτή της παγωμένης εικόνας, του γλυπτού, του καθρέφτη, της αναμετάδοσης αγώνα, αλλά και των αυτοσχεδιασμών, καθώς επίσης και από τα κινητικά παιχνίδια, όπως φρουτοσαλάτα, μαντηλάκια, μουσικές καρέκλες που χρησιμοποιήθηκαν αποσκοπούσαν στην συναισθηματική ενθάρρυνση και ενεργοποίηση των μαθητών. Επιπλέον, η ενίσχυση της σωματικής αντίληψης, η ανάπτυξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας, αλλά και η μίμηση των κινήσεων ήταν τα ζητούμενα που κλήθηκαν οι μαθητές να ανταποκριθούν και το έκαναν με επιτυχία. Μάλιστα, οι μαθητές με χαρά εξέφρασαν πως «είναι αστέρια» σε κάτι (π.χ. ρυθμική γυμναστική, κολύμβηση), ενώ δε δίστασαν να αναφέρουν πως αν και είχαν προσπαθήσει στο παρελθόν να καταπιαστούν με κάποια αθλήματα παρατήρησαν πως δεν τους ταίριαζαν κι έτσι τα άφησαν, για να «γίνουν αστέρια» σε κάτι άλλο. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι τα παιδιά αποδέχονται τις ιδιαιτερότητές τους και δε διστάζουν να παραδεχτούν τις όποιες αποτυχίες τους, αποδεχόμενοι τους εαυτούς τους.

Επίσης, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με επιτυχία σε σωματικές οδηγίες που τους δόθηκαν, ενώ άμεσα αντιλήφθηκαν την ύπαρξη τους στο χώρο. Ακόμα, στοιχεία του εαυτού τους όπως συγκέντρωση, παρατηρητικότητα, αντίληψη ενισχύθηκαν, ώστε άμεσα παρατηρήθηκε βελτίωση της σωματικής έκφρασης και εικόνας του εαυτού. Παράλληλα, μέσω των τεχνικών που προαναφέρθηκαν και αξιοποιήθηκαν στην παρούσα θεματική κατηγορία προέκυψε ότι ενεργοποιήθηκε στα παιδιά το αίσθημα της αυτοαντίληψης και κατόρθωσαν να εκφραστούν σωματικά, ενώ οι αντιδράσεις τους κινησιολογικά ήταν γρήγορες, άμεσες και στοχευμένες. Τέλος, μέσω της τεχνικής της αφήγησης τα παιδιά αντιλήφθηκαν τη σημαντικότητα της προσπάθειας και του μόχθου για την κατάκτηση κάθε στόχου, ενώ αντιλήφθηκαν πως είναι σημαντική η πίστη στον εαυτό για την επίτευξη κάθε προσπάθειας που στοχεύει σε κάποιο σκοπό ότι δεν πρέπει να τα παρατάμε και ότι πρέπει να πιστεύουμε στον εαυτό μας.

4.4 Σχέσεις με τη μητέρα

Όσον αφορά τη θεματική κατηγορία «σχέσεις με τη μητέρα» αξιοποιήθηκαν κατηγορίες με σκοπό να εκφραστούν συναισθηματικά και να ενισχύσουν τις σχέσεις με την μητέρα. Οι τεχνικές που επιλέχθηκαν για να εξετάσουν τις σχέσεις με την μητέρα και για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης κατηγορίας είναι ρόλος στον τοίχο, δημιουργική γραφή, δραματοποίηση, οπτική γωνία.

Οι στόχοι για την τέταρτη κατηγορία είναι να ενισχύσουν την αντίληψη για τον εαυτό τους, να μπουν στη θέση του άλλου, να συνεργαστούν, και να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους.

Στην δέκατη παρέμβαση με τον «ρόλο στον τοίχο» οι συμμετέχοντες κατάφεραν να μπουν στη θέση του ήρωα. Με την ολοκλήρωση της αφήγησης «είσαι αστέρι» ο εμπνευστής σχεδίασε με τα μέλη της ομάδας σε ένα χαρτί του μέτρου το περίγραμμα του ήρωα. Ο σκοπός ήταν να καταγραφούν στο εσωτερικό του περιγράμματος οι σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα όταν η μητέρα του τον επιβράβευε για ότι και αν έκανε.

Καταγραφή από το εσωτερικό του περιγράμματος:

Ενθουσιασμένος.

Υπερηφάνεια.

Φανταστικά.

Ευτυχισμένος.

(Μαθητές)

Στη συνέχεια συμπλήρωσαν το εξωτερικό του περιγράμματος όπου καταγράφηκαν συναισθήματα και σκέψεις που είχαν τα ίδια τα παιδιά για τον ήρωα.

Να προσέχεις, είσαι τέλειος.

Να μην δίνεις σημασία στους άλλους.

Μπράβο που βρήκες σε τι είσαι καλός.

Είσαι ο καλύτερος. Συγχαρητήρια.

Μπράβο είσαι ο ήρωας μου.

(Μαθητές)

Οι συμμετέχοντες γνώριζαν την συγκεκριμένη τεχνική και δεν ήταν δύσκολο για αυτούς να κατανοήσουν τι έπρεπε να κάνουν. Όπως παρατηρείτε από την καταγραφή, τα παιδιά συναισθάνθηκαν τον ήρωα, μπήκαν στη θέση του και ταυτίστηκαν μαζί του.

(Ημερολόγιο ερευνητή)

Ολοκληρώνοντας την δέκατη παρέμβαση ακολούθησε συζήτηση, οι συμμετέχοντες με αφορμή την αφήγηση αναφέρθηκαν ότι είναι σημαντικό να τους επιβραβεύουν όταν κάνουν κάτι.

Όταν μου λένε ότι είμαι καλή σε κάτι ενθουσιάζομαι.

(Μαθήτρια)

Νιώθουμε υπερήφανοι και συνεχίζουμε να προσπαθούμε.

(Μαθητής)

Δεν σταματάμε την προσπάθεια.

(Μαθητής)

Θέλουμε να το κάνουμε συνέχεια γιατί είμαστε καλοί σε αυτό.

(Μαθήτρια)

Είναι σημαντικό να μας λένε μπράβο.

(Μαθήτρια)

Οι συμμετέχοντες δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, καθώς γνώριζαν ήδη την συγκεκριμένη τεχνική. Στην συζήτηση συμμετείχαν όλα τα μέλη της ομάδας και παρατηρήθηκε ότι η επιβράβευση αποτελεί κίνητρο για να συνεχίσουν με οτιδήποτε κι αν δραστηριοποιούνται.

Στην εντεκάτη παρέμβαση ο εμπνευστής αφηγήθηκε μια ιστορία αγάπης μεταξύ μητέρας-παιδιού. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες έγραψαν ιστορίες με αφορμή την σχέση μητέρας παιδιού.

Η πρώτη ιστορία είχε ως τίτλο: *«Θα σε αγαπώ για πάντα»*

Απόσπασμα πρώτης ιστορίας: *Θα είμαι κοντά σου να σε βοηθάω! Και το παιδάκι είπε: Σε αγαπώ πολύ μαμά!*

Η δεύτερη ιστορία είχε ως τίτλο: *«Αγαπημένοι για πάντα»*

Απόσπασμα δεύτερης ιστορίας: *Ο ένας θα αγαπάει τον άλλον!!*

Η τρίτη ιστορία είχε ως τίτλο: *«Στο λούνα παρκ με τη μαμά»*

Απόσπασμα τρίτης ιστορίας: *Είσαι η καλύτερη μαμά του κόσμου.*

(Μαθητές)

Ολοκληρώνοντας την εντεκάτη παρέμβαση, οι συμμετέχοντες σε ευχάριστο κλίμα δημιούργησαν τις ιστορίες τους. Εκφράστηκαν συναισθηματικά χρησιμοποιώντας λέξεις αγάπης και κατάφεραν να περιγράψουν παραστατικά στιγμές που έχουν ζήσει με τις μητέρες τους. Στις ιστορίες φρόντισαν να αποτυπώσουν μέσα από ζωγραφιές σκηνές από στιγμές με την μητέρα τους που περιέγραψαν στις ιστορίες αν και δεν ήταν προαπαιτούμενο.

Η μητέρα με το παιδί χέρι χέρι στο πάρκο.

Σε σχήμα καρδιάς η μητέρα και το παιδί

Η μητέρα αρκουδίτσα να κάνει κούνια το παιδί αρκουδάκι.

(περιγραφή από τις ζωγραφιές των συμμετεχόντων)

Στην δωδέκατη παρέμβαση «οπτική γωνία» ο εμπνευστής παρουσίασε στην ομάδα την εικόνα από το εξώφυλλο του βιβλίου «θα σε αγαπώ για πάντα». Οι συμμετέχοντες παρατήρησαν την εικόνα και ξεκίνησαν να αναφέρουν τις σκέψεις τους.

Αισθάνομαι αγάπη όταν με αγκαλιάζει η μαμά.

(Μαθήτρια)

Όταν φοβάμαι θέλω αγκαλιά.

(Μαθήτρια)

Χαίρομαι όταν με παίρνει αγκαλιά.

(Μαθητής)

Μου αρέσει να με αγαπάει μαμά.

(Μαθήτρια)

Θέλω να με παίρνει αγκαλιές η μαμά.

(Μαθητής)

Ότι κι αν γίνει η μαμά πάντα θα μας αγαπάει.

(Μαθήτρια)

Οι συμμετέχοντες αν και στην αρχή ντρεπόντουσαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους στη συνέχεια συγκεντρώθηκαν και περιέγραψαν την εικόνα. Οι περισσότεροι από αυτούς αντιμετώπισαν με σοβαρότητα την δραστηριότητα και μπήκαν στη θέση του άλλου. Αξίζει να σημειωθεί πως δύο από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν αρνητικά.

Εγώ δεν κάνω τίποτα με την μητέρα μου.

(Μαθητής)

Όταν πηγαίνω στο σαλόνι οι γονείς μου μου λένε να πάω στο δωμάτιο μου γιατί εκεί είναι μόνο για μεγάλους.

(Μαθητής)

Η παρούσα θεματική ενότητα αφορά τη σχέση των παιδιών με τη μητέρα και βασικός σκοπός της είναι η παρατήρηση της επίδρασης της προσωπικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου για την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής του. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που συμμετείχαν στις παρεμβάσεις που διενεργήθηκαν συνειδητοποίησαν πως κάθε ανθρώπινη σχέση, ακόμα και αυτή της μητέρας-παιδιού ενδέχεται να περιέχει φυσιολογικές διαφωνίες και διαπληκτισμούς, οι οποίες μπορεί να αποβούν χρήσιμες όταν είναι ουσιαστικές και να συμβάλλουν στην ενίσχυση διαφόρων αξιών στη ζωή των παιδιών. Πέραν αυτού του ευρήματος, προέκυψε η ενίσχυση του αληθούς αισθήματος αμφίδρομης αγάπης που αναπτύσσεται στη σχέση μητέρας – παιδιού.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλα τα παιδιά δυσκολεύτηκαν στην αρχή να περιγράψουν και να εκφράσουν τα συναισθήματα που αισθάνονται για τη σχέση με τη μητέρα τους, ενώ μάλιστα πολλοί από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν αισθήματα ντροπής στο να εκφράσουν τις σκέψεις τους, όμως αυτά γρήγορα εξαλείφθηκαν και τα παιδιά επικεντρώθηκαν στην περιγραφή της εικόνας που τους ζητήθηκε κατά τη δραστηριότητα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα περισσότερα παιδιά έδειξαν σοβαρότητα κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων και πολλές φορές έδειξαν να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση. Πάντως, φάνηκε πως η σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές της ηλικιακής ομάδας που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα με τις μητέρες τους έχει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και

ενίσχυση της ολιστικής προσωπικότητάς τους, και επομένως στην πορεία τους έως την ενηλικίωση.

Επιπλέον, φράσεις που εισακούστηκαν από τους μαθητές όπως «*όταν μου λένε ότι είμαι καλή σε κάτι ενθουσιάζομαι*», «*είναι σημαντικό να μας λένε μπράβο*» και «*μου αρέσει να με αγαπά η μαμά*» προδίδουν πως τα παιδιά έχουν ανάγκη από την αποδοχή της μητέρας τους κι αυτή λειτουργεί ενισχυτικά στα αισθήματα αυτοαντίληψης κι αυτοεκτίμησής τους.

Κεφάλαιο 5^ο: Συμπεράσματα

5.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει τις επιδράσεις ενός προγράμματος δώδεκα παρεμβάσεων Δραματικής Τέχνης σχετικά με την ενίσχυση και καλλιέργεια της αυτοαντίληψης 34 μαθητών (N=34) της Γ' τάξης του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καματερού, οι οποίοι χωρίστηκαν σε ομάδες παρέμβασης και ελέγχου. Την πειραματική ομάδα (Π.Ο.) αποτέλεσαν 17 μαθητές, ενώ ίσος αριθμός μαθητών χρησιμοποιήθηκε και στην ομάδα ελέγχου (Ο. Ε.). Αρχικά, το αίσθημα της ντροπαλότητας ήταν εμφανές σε μέτριο επίπεδο, κάτι που ενισχύεται από προηγούμενες έρευνες (Βασιλόπουλος, 2009), με την ομάδα ελέγχου να εμφανίζει κατά μέσο όρο μεγαλύτερη τυπική απόκλιση σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα. Το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ Ι κρίθηκε ως καταλληλότερο για την ηλικία των παιδιών, ενώ σημειώθηκε σημαντική εγκυρότητα και καλή εσωτερική συνέπεια, και τα παιδιά δε δυσκολεύτηκαν στη συμπλήρωσή του. Η σκοποθετική όλων των παρεμβάσεων ήταν η βελτίωση της αντίληψης που έχουν σχηματίσει τα παιδιά για τους εαυτούς τους, αλλά και η ενίσχυση της κοινωνικότητας και της σχολικής και σωματικής τους επίδοσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πως τόσο η αυτοαντίληψη, όσο και η αυτοεκτίμηση ενισχύθηκαν μετά το πέρας της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης. Ειδικότερα, αυξήθηκαν όχι μόνο η γενική αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων μαθητών (Χατζή, 2019), αλλά σημαντική άνοδος σημειώθηκε σε τομείς που αφορούν και αλληλοεπιδρούν άμεσα με την αυτοαντίληψη (Βεντούλη, Λενακάκης, & Βουγιούκας, 2019), όπως είναι η σχέση με τους συνομηλίκους και τη μητέρα, αλλά και η σωματική και σχολική ικανότητα (Μακρή – Μπότσαρη, 2013). Αναδύεται, λοιπόν, ως βασικό εύρημα αυτής της μελέτης πως μετά το πέρας των δώδεκα συνολικά παρεμβάσεων που υπέστησαν οι μαθητές Γ' Δημοτικού, δηλαδή το δείγμα της έρευνας, η αυτοαντίληψη των μαθητών ειδικά στους τομείς αυτούς βελτιώθηκε σημαντικά (Ασημίδου, Λενακάκης, & Τσιάρας, 2021).

Στις βασικότερες θετικές επιδράσεις των παρεμβάσεων που διενεργήθηκαν στους μαθητές Γ' Δημοτικού που ήταν συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα συγκαταλέγονται η επαφή με τον εαυτό και η αποδοχή του (Parker, 2010), η αντίληψη του συναισθηματικού και ψυχικού εσωτερικού κόσμου του εαυτού και του άλλου (Γαλάνη, 2007), η ομαδικότητα και η επικοινωνία (Saglamel, & Kayaoglou, 2013), και η δημιουργική και ανεπτυγμένη φαντασία (Dima & Tsiaras, 2020). Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι οι παρεμβάσεις διενεργήθηκαν σε ένα ευχάριστο και θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών, ενώ ο εμπυχωτής διεξήγαγε όλη τη σειρά παρεμβάσεων εντός ενός προστατευμένου και ευδιάθετου πλαισίου.

Σχετικά με την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων διενεργήθηκε στατιστική ανάλυση μέσω του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS, μέσω της οποίας εξασφαλίστηκε η εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων των ερωτηματολογίων. Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων και μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διαπιστώνεται η στατιστικά σημαντική βελτίωση των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά από τις παρεμβάσεις της Δραματικής Τέχνης. Μάλιστα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά μείωσαν τη συστολή τους, αύξησαν την κοινωνικοποίησή τους και βελτίωσαν την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους. Επομένως, η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας, όπως είχε οριστεί ότι είναι η Δραματική Τέχνη, φαίνεται πως επενήργησε θετικά στους παράγοντες που διερευνήθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου, επιβεβαιώνοντας τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας.

Τα ποσοτικά αποτελέσματα επιβεβαίωσαν και τις ποιοτικές αναλύσεις δεδομένων, στις οποίες είναι ξεκάθαρη η θετική επίδραση της Δραματικής Τέχνης στους μαθητές της πειραματικής ομάδας σε κάθε τομέα της εξαρτημένης μεταβλητής. Προκύπτει, λοιπόν, ότι τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα αλληλοσυμπληρώνονται, ώστε να επιβεβαιώσουν το κύριο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας που αφορά τη θετική επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης της μαθητών. Τα ανωτέρω πορίσματα ενισχύονται από τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη βελτίωση της αυτοαντίληψης (Russell-Bowie, 2013; Τσιάρας, 2004β) , αλλά και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης Tsiaras (2012).

Παράλληλα, στην κατηγορία «σχέση με τους συνομηλίκους» που αποτελεί έναν τομέα της αυτοαντίληψης που σχετίζεται άμεσα με την αυτοαντίληψη (Μακρή-

Μπότσαρη, 2001· Καλαμαρά, 2022: 28-31), φαίνεται πως τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ενίσχυσαν σε μεγάλο βαθμό την σχέση αυτή, αλλά βελτίωσαν και την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Dewater, McAvoy, & Hunt, 2015:9). Αλλά και ο τομέας που αφορά την «σχολική ικανότητα» φαίνεται πως τα παιδιά παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση μετά τον κύκλο των παρεμβάσεων, έδειξαν προθυμία να συνεργαστούν και βελτιώθηκαν και σ' αυτόν τον τομέα. Ωστόσο, το πρόγραμμα δραστηριοτήτων άσκησε θετική επιρροή στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και στη δημιουργική σκέψη και φαντασία (Hughes, & Wilson, 2004).

Αναφορικά με την κατηγορία «σωματική ικανότητα», μία κατηγορία η οποία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την γενική αυτοαντίληψη (Καρακόλια, 2022), γίνεται εμφανές πως τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν σημάδια βελτίωσης στην σωματική ικανότητα, όπως προκύπτει από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας. Η σωματική ικανότητα ενέχει ύψιστη σημασία για την αυτοαντίληψη των μαθητών πρωτοβάθμιας, καθώς αποτελεί ένα στοιχείο το οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται με περισσότερη ευκολία (Νάκη, 2018:20, 21). Ακολούθως, η τελευταία κατηγορία που σχετίζεται με «τη σχέση με τη μητέρα» παρουσιάζει στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα βελτίωσης στην πειραματική ομάδα μετά το πέρας των παρεμβάσεων, γεγονός που μαρτυρά τον θετικό αντίκτυπο των παρεμβάσεων Δραματικής Τέχνης στην αύξηση του επιπέδου αυτοαντίληψης της σχέσης αυτής, αλλά και της γενικής αυτοαντίληψης του εκάστοτε ατόμου.

Ακόμα, η παρούσα έρευνα ανέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών πρωτοβάθμιας που δέχθηκαν σειρά παρεμβάσεων Εκπαιδευτικού Δράματος (Λενακάκης & Παναγή, 2018), σχετικά με τον τομέα της «φαντασίας και δημιουργικότητας» (Dima & Tsiaras, 2020), αφού τα παιδιά μέσα από παιχνίδια κατάφεραν να ισορροπήσουν τον αληθινό με τον φανταστικό κόσμο και να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη και έκφραση. Σημαντικός ήταν ο ρόλος του εμπνευστή – ερευνητή καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων (Zhou, 2017), αφού κατάφερε να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα ευνοϊκό κλίμα και κλίμα προστασίας και για τις δύο ομάδες, γεγονός που επηρέασε καταλυτικά την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

5.2 Περιορισμοί – Προεκτάσεις Έρευνας

Στο σημείο αυτό κι αφού έχει επιβεβαιωθεί ο ικανοποιητικός βαθμός της εκπλήρωσης των σκοπών που είχαν τεθεί στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας έρευνας κρίνεται σκόπιμη η αναφορά ορισμένων περιορισμών που προέκυψαν κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, που ίσως αποβούν χρήσιμες για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες. Ειδικότερα, ο αριθμός του δείγματος που αξιοποιήθηκε για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας (n=34) κρίνεται μη ικανοποιητικός, μη αντιπροσωπευτικός και ευκαιριακός, καθώς αποκλείει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ακόμα, ο αριθμός των αγοριών δεν ήταν ίσος με εκείνον των κοριτσιών, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων αν επιχειρηθεί σύγκριση μεταξύ των δύο φύλων σε μελλοντική έρευνα.

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, δημιουργήθηκαν πριν από την ερευνητική διαδικασία, καθώς ήταν αφενός δύσκολο να σχηματιστούν μέσα από τυχαία δειγματοληψία και αφετέρου, σε αντίστοιχες έρευνες που διενεργούνται εντός σχολικών πλαισίων καθίσταται δύσκολος ο σχηματισμός αυτών των δύο ομάδων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005: 219). Το γεγονός αυτό αποτελεί έναν παράγοντα που δυσκολεύει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ακόμα, η υλοποίηση της έρευνας σε ένα σχολείο του Καματερού Αττικής με ένα μόνο συγκεκριμένο δείγμα λειτουργεί περιοριστικά ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ομάδες πληθυσμού ευρύτερες.

Επιπλέον, κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προέκυψαν κάποιοι περιορισμοί που αφορούν το τεχνικό μέρος των παρεμβάσεων. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής – εμπυχωτής επιθυμούσε οι συναντήσεις με τους μαθητές να μην περιορίζονταν στη μία διδακτική ώρα 45 λεπτών και οι παρεμβάσεις να ήταν περισσότερες από δώδεκα (12), ώστε να προκύψει εκτενέστερη διερεύνηση του θέματος. Επίσης, η διάρκεια των συναντήσεων διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο, καθώς θα διεξάγονταν εγκυρότερα αποτελέσματα αν κάθε δραστηριότητα βιωνόταν εις βάθος και χωρίς να υπήρχε η πίεση του χρόνου. Τέλος, στους περιορισμούς συγκαταλέγεται το γεγονός ότι η επαναξιολόγηση του προγράμματος μετά το πέρας

ενός χρονικού διαστήματος κρίνεται αδύνατο να υλοποιηθεί, ώστε να προαχθούν τα αποτελέσματα και τα ευρήματα της μελέτης.

Παρά τους δεδομένους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν, η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στη βελτίωση των επιπέδων αυτοαντίληψης σε μαθητές δημοτικού και συνδράμει στην υλοποίηση μελλοντικών σχετικών και εκτενέστερων ερευνών. Ειδικότερα, μέσω της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνεται η θετική έκβαση διερεύνησης της συσχέτισης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τα επίπεδα αυτοαντίληψης των παιδιών πρωτοβάθμιας. Για την επίτευξη της γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας προτείνεται η μελλοντική διεξαγωγή ερευνών με μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, που να προέρχεται από τυχαία δειγματοληψία. Επιπλέον, θα ήταν σκόπιμη η δημιουργία και στάθμιση ενός διαφορετικού εργαλείου συλλογής ποσοτικών δεδομένων, το οποίο θα συμβάλλει στη μέτρηση της αυτοαντίληψης αποκλειστικά για τους μαθητές Γ' Δημοτικού.

Επιπλέον, θα ενίσχυε την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων η χρήση διαφορετικών μέσων συλλογής δεδομένων, όπως είναι οι συνεντεύξεις με τους μαθητές και η δημιουργία ομάδων εστίασης, ώστε να διερευνηθούν και οι ίδιες οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την αυτοεικόνα τους και τη βελτίωσή τους. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που προτείνεται να αξιοποιηθεί σε μελλοντικές έρευνες είναι η ύπαρξη «κριτικού φίλου», δηλαδή ενός ατόμου παρατηρητή που θα διέπεται από αντικειμενικότητα και αμεροληψία και μέσω της οπτικής του ως εξωτερικός παρατηρητής θα συνδράμει στις ποιοτικές αναλύσεις.

Στα παραπάνω μπορεί να προστεθεί και η συμμετοχή των γονέων, καθώς θα ήταν καθοριστικής σημασίας για τους γονείς η εκμάθηση τεχνικών Δραματικής Τέχνης που θα εφαρμόζονται με παιγνιώδη τρόπο, ώστε να ενθαρρύνονται ακόμα περισσότερο τα παιδιά στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων, αλλά και στην επιβράβευσή τους. Παράλληλα, θα ήταν σκόπιμος ο συνδυασμός ερωτηματολογίων ετεροαναφοράς, όπως για παράδειγμα από γονείς, φροντιστές, εκπαιδευτικούς κλπ., ώστε να παρέχουν περισσότερα δεδομένα. Επίσης, η έρευνα σχετικά με την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην αύξηση της αυτοαντίληψης των μαθητών θα είχε ενδιαφέρον να επεκταθεί και σε άλλες ομάδες και ηλικίες, όπως ΑμΕΑ, προσφυγόπουλα, παιδιά με αυτισμό ή αναπηρία, κλπ.

Επίλογος

Καταλήγοντας, τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης άμεσα σχετιζόμενο με την εκπαίδευση βελτιώνει την αυτοαντίληψη των μαθητών της Γ' Δημοτικού. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα καλλιέργησαν τη συνεργασία, την υπακοή και αποδοχή των απόψεων των συμμαθητών τους, κατόρθωσαν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και η φαντασία τους ενισχύθηκε κατά τη διάρκεια των δραματικών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων. Εξάλλου, η ευτυχία είναι εκεί, όπου υπάρχει κριτική σκέψη (Phipps & Gonzalez, 2004). Οι μαθητές βίωσαν χαρούμενες στιγμές συνεργασίας με τους συμμαθητές τους και ανέπτυξαν αυτοπεποίθηση και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων συμμετέχοντας στα προγράμματα παρέμβασης δραματικής τέχνης.

Το πρόγραμμα παρεμβάσεων που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας προώθησε τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών, την κοινωνική ανάπτυξη και την ικανότητα επικοινωνίας με τους συνομηλίκους τους. Ο δραματικός κόσμος που δημιούργησαν οι συμμετέχοντες μαθητές έγινε χώρος επανεξέτασης του πραγματικού τους κόσμου και προέκυψε ότι η Δραματική Τέχνη, αν και υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία ότι δεν είναι ένα πρωτότυπο φαινόμενο για την εκπαίδευση, ωστόσο θα ήταν παράλειψη να μην παραδεχτούμε ότι πρόκειται για μια τεχνική που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι άνθρωποι για να αντιμετωπίσουν πρωτόγνωρες καταστάσεις και να αυξήσουν την επίγνωση του εαυτού τους και των άλλων. Το εκπαιδευτικό δράμα, λοιπόν, παραμένει εκεί αποτελώντας ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό που θέλει να χρησιμοποιήσει τις πολλαπλές δομές του, ώστε να προαχθεί η πολύπλευρη διαμόρφωση προσωπικοτήτων και γιατί όχι η κοινωνία του μέλλοντος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Α. Ελληνόγλωσση

Αντωνούρης, Ν. (2019). Οι τεχνικές του δράματος και οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως μέσα διδασκαλίας. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου Ελλάδα. Ανακτήθηκε από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/19710>

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η Αξιοποίηση των Ημερολογίων στην Εκπαιδευτική ΈρευναΔράση: Προϋποθέσεις και Διαδικασίες, στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση Ανακτήθηκε στις 28/02/2023 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf

Βάμβουκας, Μ., Ι. (2007). Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2009). Ντροπαλότητα και Κοινωνικό Άγχος σε Μαθητές Δημοτικού: Συχνότητα Εμφάνισης και Ένα Νέο Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Του Παιδικού Προσδοκητικού Άγχους. *Ψυχολογία*, 16(1), 44-59.

Βεντούλη, Κ., Λενακάκης, Α., & Βουγιούκας, Κ. (2019). «Η επίδραση της θεατροπαιδαγωγικής στην αυτοαντίληψη παιδιών Έκαι Στ'τάξης δημοτικού σχολείου». Στο Π. Γιαννούλη & Μ. Κουκουνάρης-Λιάγκης (Επιμ.), *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή αναγκαιότητα;* (σσ. 141-147). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Βλασοπούλου, Α. (2019). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (ΔΤΕ) ως μέσο για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της Γ'τάξης στο 92ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών. *Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε στις 2/2/2023 από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5470/%ce%a0%ce%a4%ce%a5%ce%a7%ce%99%ce%91%ce%9a%ce%97%20%ce%b4%ce%b9%ce%bf%cf%81%ce%b8%cf%89%ce%bc%ce%b5%ce%bd%ce%b7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας: Γνωστική – κοινωνική - συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Γιαννακοπούλου, Ε. Β. (2016). Σχέσεις ντροπαλότητας, αυτοαντίληψης και αλληλεπίδρασης με εκπαιδευτικούς: Αντιλήψεις μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου. *Μεταπτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.

Γούναρη, Α. (2021). Εκμαιεύοντας την αντίληψη εαυτού παιδιών νηπιακής ηλικίας στην Κωνσταντινούπολη, με αφήγηση παραμυθιού. *Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Γρηγορίου, Χ. (2020). Έννοια του Εαυτού: Η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης κατά την προσχολική, σχολική και εφηβική ηλικία. *MusEd: Μουσείο-Σχολείο-Εκπαίδευση*, 1(4).

Ευκλείδη, Α. & Κάντας, Α. (2000). Γλωσσάρι. *Ψυχολογία*, 7(1), 105-121.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κάτλιν Π. (2018). *Mes petits contes: Le vilain petit canard*. Μτφ. Μπακογεώργου Ε. *Το ασχημόπαπο*. Αθήνα: Πατάκης.

Κατσέλης, Γ. (2010). *Εκπαιδευτικό δράμα. Θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές τεχνικές*. Αθήνα: Ψυχογιός

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο

Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Κουρετζής, Λ. & Κοντογιάννη, Α. (1993). *Θεατρική Αγωγή 1: Βιβλίο για τον δάσκαλο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.

Κωστή Α. (2016). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου. *Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή*. Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Λενακάκης, Α. (2012). Η Διδακτική των Τεχνών στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Σ. Καλογρίδη, Χ. Αναστόπουλος, Α. Δακοπούλου, Γ. Κουτρομάνος, Α. Λενακάκης, Ε. Μανούσου, Μ. Παρασκευόπουλος, Π. Πήλιουρας, Α. Σοφός, & Χ. Τερεζάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση: Συμπληρωματικό Επιμορφωτικό Υλικό του Μείζονος Προγράμματος 123 Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών – ΠΕ 70 (Β' Τόμος, σσ. 2-10)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (υπό ηλεκτρονική έκδοση στο: <http://www.epimorfosi.edu.gr/>).

Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2019). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμούρα, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών*. (σσ. 431). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.

Λενακάκης, Α., & Παναγή, Α. (2018). Η θεατροπαιδαγωγική στο μουσείο: Ζητήματα έρευνας, θεωρίας και πράξης. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (19), 90-103.

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεονταρή, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προεφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100, 61-68.

Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. 3ο Διεθνές Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (CD-ROM).

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. (Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση)*. (Πρόλογος Susan Hanter). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2013). *Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου Ι*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μανωλίτσης, Γ. (2013). Αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη με τον ΚΕΣΠΗ-Α. Αθήνα: Πεδίο.

Μενεξές, Γ. (2014). Εμπειρική Έρευνα. Διαλέξεις στο πλαίσιο των μαθημάτων «Μεθοδολογία Έρευνας», «Μεθοδολογία Έρευνας για τους σκοπούς ΣΥΕΕΠ: Στατιστική και Έρευνα» και «Εκπαιδευτική Έρευνα».

Μπακοπούλου, Μ. (2017). Οι Αφηγήσεις και οι Δραματοποιήσεις Παραμυθιών και Ιστοριών ως Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) για τη Βελτίωση της Αυτοεκτίμησης: Μια Έρευνα Δράσης σε Μαθητές της ΣΤ' Τάξης στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου. Ναύπλιο: *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Νάκη, Χ. (2018). Διερεύνηση των παραγόντων αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, καθώς και η σχέση τους με τη συμπεριφορά μαθητών δημοτικού σχολείου στη διάρκεια του παιχνιδιού. *Μεταπτυχιακή εργασία*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο / Hellenic Open University, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Αθήνα.

Πάντου, Μ. (2018). Η συμβολή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε στις 18/1/2023 από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3998/Final%20-%20ce%9c%ce%b1%cf%81%ce%b9%ce%b1%20%ce%a0%ce%ac%ce%bd%cf%84%ce%bf%cf%85%20-%20ce%94%ce%b9%ce%b1%cf%84%cf%81%ce%b9%ce%b2%ce%ae%20Mod.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Παπαναστασίου, Ε. Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*, 3 η έκδοση. Λευκωσία.

Παπάνης, Ε. (2011). *Θεωρίες αυτοεκτίμησης και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σιδέρη.

Παπαοικονόμου, Α., & Κυρίτσης, Δ. (2014). Η αυτοαντίληψη των εφήβων και η διαμόρφωσή της: φύλο, οικογένεια, σχολική επίδοση, αυτοαντίληψη. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Παπαοικονόμου, Α. (2015). Μία κοινωνιολογική θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διδακτική πράξη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαοικονόμου, Α., & Μπιρμπίλη, Μ. (2017). Κρίσιμοι παράγοντες επιλογής αντικειμένου σπουδών και αυτοαντίληψη: Η περίπτωση των φοιτητών του ΑΠΘ. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68), 108.

Παρασκευόπουλος, Ι.(1985). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. 4ος τόμος, Εφηβική Ηλικία. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Περδικάρη, Σ. (2007). Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του παιδαγωγικού προγράμματος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στην δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. *Διδακτορική διατριβή*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Ροδοπαίου, Χ. Α. (2022). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο ενίσχυσης της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Σάντρα Ελ. (2022). *Είσαι Αστέρι!* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταλίκας, Α. (2009). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσάντα, Α. (2021). Οι σωματικές αυτό-αντιλήψεις και η σημαντικότητά τους ως προγνωστικοί παράγοντες της άσκησης. *Μεταπτυχιακή εργασία*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τμήμα Επιστημών φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Θεσσαλονίκη.

Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσίγκα-Νάσαινα, Ε. (2011). Η αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών μαθητών της Ε'και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου και η επίδρασή της στη σχολική τους επίδοση (Εμπειρική έρευνα). *Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τσιτώτας, Κ., Διγγελίδης, Ν., & Κοτρώτσιου, Ε. (2018). Φυσική Δραστηριότητα Παιδιών και Γονέων και η Σχέση με τη Σωματική Αυτοαντίληψη, τη Γενική Σωματική Αυτοαντίληψη και την Αυτοεκτίμηση. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 16(2), 86-95.

Τσορώνη – Γεωργιάδη Γιολάντα (2015). *Η σκάλα της αγάπης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Φουστέρης, Χ. (2004). Η επίδραση των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην αυτοαντίληψη των προεφήβων. *Πτυχιακή Εργασία*. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Μουσειοπαιδαγωγικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Χατζή, Α. (2019). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης σε μαθητές δημοτικού τυπικής ανάπτυξης (*Μεταπτυχιακή εργασία*). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πάτρα.

Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*.

B. Ξενόγλωσση

Abdel-Khalek, A.M. (2016). Introduction to the Psychology of Self-Esteem. In F. Holloway (Eds.), *Self-Esteem. Perspectives, Influences, and Improvement Strategies* (pp.1-23). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Annu, S. (2014). Extracurricular activities and student's performance in secondary school, *International Journal of Technical Research and Applications*, 2(6); 8-11.

Asimidou, A., Lenakakis, A., & Tsiaras, A. (2021). The contribution of drama pedagogy in developing adolescents' self-confidence: A case study. NJ: *Drama Australia Journal*, 45(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/14452294.2021.1978145>

Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I., & Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of adolescence*, 35(1), 43-54.

Blair, J., Czaja, F., & Blair, E. (2013). *Designing Surveys: A Guide to Decisions and Procedures*. 3rd Edition, Sage Publications.

- Brown, M. D. (2010). *Science or soccer? -- how important are extracurricular activities?* Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2023 από: <http://www.educationworld.com/curr/.shtml>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Α. Αιδινίδης, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept: Development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept along the life span*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Carozzi N. (2021). *Brave as a mouse*. Μτφ. Μακρή Δ. Αναστασία. Το λιοντάρι μέσα μας. Αθήνα: Άγκυρα.
- Celume, M., Goldstein, T., Besançon, M., & Zenasni, F. (2020). Developing Children's Socio-Emotional Competencies through Drama Pedagogy Training: An Experimental Study on Theory of Mind and Collaborative Behavior, *Eur J Psychol*, 16 (4), 707–726. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i4.2054>
- Chorami, M., Sharifi, T., & Ghazanfar, A. (2021). Effectiveness of Sensory-Motor Integration on Self-Esteem and Performance Mathematical in Male Students with Math Learning Disorder in Kerman. *Journal of Exceptional Children*, 21(2), 101-110.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Combs, A. W., & Snygg, D. (1959). *Individual behavior: A perceptual approach to behavior*. New York: Harper & Row.
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Creswell, W., J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Δεύτερη Ελληνική έκδοση. Αθήνα: Έλλην
- Dalby, T.P. (2010). "Sir...is this real?" Reflections on the Transformative Potential of Educational Drama in Education for Sustainable Development: a case study from the

UK. *MA Thesis*. University of East Anglia, School of International Development, Norwich.

Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2000). Aspects of self-concepts and their relationship to language performance and verbal reasoning ability. *American Journal of Psychology*, 113, 621-638.

Dewater, M., McAvoy, M., & Hunt, K. (2015). *Drama in education: Performance methodologies for teaching and learning*. London: Routledge.

Dima, A. & Tsiaras, A. (2020). The Improvement of Critical Thinking through Drama Education for Students in the Fifth Grade of Primary School. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 11(1), Article 7.

Duman, B., & Özçelik, C. (2018). The Effect of the Creative Drama-Supported ProblemBased Learning Approach on the Self-Efficacy Ability in Geometry. *Universal Journal of Educational Research*, 6, 2918-2924.

Eccles, J. S. (1987). Gender roles and achievement patterns: An expectancy value perspective. In J. M. Reinish, L. A. Rosenblum, & S.A. Sanders (Eds.), *Masculinity/femininity: Basic perspectives (pp. 240-280)*. New York: Oxford University Press.

Eccles, J. S. (2005). Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction*, 15, 161-171.

Erikson, E.H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.

Erikson, E H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.

Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: a longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 101(3), 607.

Eun, B. (2016) Equipping every student with psychological tools: a Vygotskian guide to establishing the goals of education. *European journal of psychology of education*. 31(4), 613-627.

Feldman, R. S. (2011). Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη (1ος Τόμος) (Η. Γ. Μπεξεβέγκης, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Fels, L., & McGivern, L. (2002) *Intercultural recognitions through performative inquiry. Body and language: Intercultural learning through drama*. 19-36. Westport: Ablex.
- Fink, A. (2013). *How to Conduct Surveys: A Step-by-Step Guide*. 5th Edition. Sage Publications.
- Fong, W. T. (2012) Perfectionism, social connectedness, and academic self-efficacy in average and academically talented primary school students in Hong Kong. *Doctoral Dissertation*, The University of Hong Kong.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας
- Freud, S. (1946). *The Ego and the Mechanisms of Defense*. New York: International Universities Press
- Gaspar, T., Bilimória, H., Albergaria, F., & Matos, M. G. (2016). Children with special education needs and subjective well-being: Social and personal influence. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 500-513.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, N.Y: Doubleday Anchor.
- Greene, J. C., Valerie J. C., & Wendy, F. G. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Hart, B.N. (2013). The effects of participating in activities on the academic success of Hispanic students. *Unpublished PhD Thesis*, Baker University, Kansas.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A development perspective*. New York: Guilford.
- Harter, S. (2012). Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires. *Denver, CO: Univeristy of Denver, Department of Psychology*, 31-45.
- Holden, J. (2002). What's this got to do with maths? *Education Review*, 15 (2), 35-40.
- Horney, K. (1945). *Our Inner Conflicts*. New York: Norton. Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth*. New York: Norton.

- Hughes, L. A., Banks, P., & Terras, M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support for Learning*, 28(1), 24-34.
- Jaiswal, S. K. & Choudhuri, R. (2017). Academic Self Concept and Academic Achievement of Secondary School Students. *American Journal of Educational Research*, 5(10); 1108-1113.
- James, W. (1902). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. London & Bombay: Longmans, Green, and Co.
- Iwaniec, J. (2014). 11 Self-Constructs in Language Learning: What is their Role in Self-Regulation?. *The impact of self-concept on language learning*, 79, 189.
- Kangasvieri, T., & Leontjev, D. (2021). Current L2 self-concept of Finnish comprehensive school students: The role of grades, parents, peers, and society. *System*, 100, 102549.
- Kimengi, I.N., Kiptala, W. & Okero, R. (2014). Students' Co-Curricular Participation Perception and Academic Performance in Kenyan Secondary Schools. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research (JEPER)*, 1(3): 31- 39.
- Kinch, J. (1963). Formalized theory: The self-concept. *American Journal of Sociology*, 68, 481-486.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039-1043
- Kondoyanni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based on educational drama. Propositions for multidimensional research projects. *Scenario*, 7(2), 27-46
- Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. *Action research*, 6(1), 29-48.
- Kyrimi, K., & Tsiaras, A. (2021). *Drama in Education as a tool for enhancing self-efficacy in Primary School children*. Ανακτήθηκε στις 10/2/2023 από: https://www.researchgate.net/profile/Konstantina-Kyrimi/publication/351099996_Drama_in_Education_as_a_tool_for_enhancing_self-

[efficacy_in_Primary_School_children/links/6086c62c907dcf667bc6ef7e/Drama-in-Education-as-a-tool-for-enhancing-self-efficacy-in-Primary-School-children.pdf](http://dx.doi.org/10.5353/th_b4836652)

Lam, H.F. (2011). *The Impact of Extracurricular Activities Involvement on Junior Secondary One Students' Self-esteem and Social Skills*. (PhD Thesis). University of Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong SAR. http://dx.doi.org/10.5353/th_b4836652.

Lawrence, A. S. A., & Vimala, A. (2013). Self-concept and achievement motivation of high school students. *Conflux Journal of Education*, 1(1), 141-146.

MacDonald, C. (2012). Understanding participatory action research: A qualitative research methodology option. *The Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50.

Mansour, M. Martin, A. Anderson, Gibson, R. (2016). Young People's Creative and Performing Arts Participation and Arts Self-concept: A Longitudinal Study of Reciprocal Effects. *The Journal of Creative Behavior*, 52(3), 1-39.

Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual review of psychology*, 38(1), 299-337.

Marsh, H. W. & Cheng, J. H. (2012). Physical self-concept. In G. Tenenbaum, R. C. Eklund & A. Kamata (Eds.), *Measurement in sport and exercise psychology* (pp. 215 – 226). Champaign, IL: Human Kinetics.

Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224- 1236.

Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20:3, 107-123.

Maslow, A. H. (1995). *Ψυχολογία της ύπαρξης*. Εκδόσεις Δίοδος. Αθήνα.

Mayfield Marilee – J. (2016). *Θα σ' αγαπώ για πάντα. Για να το μοιραστείς με αυτούς που αγαπάς*. Μτφ. Κουδουνά Εύη. SUSAETA.

McMeel, L. S., Leathers, S. J., & Strand, T. C. (2017) Evidence-based mental health practices with children self-efficacy scale: development and preliminary findings. *Journal of Social Work Education*. 53(1). 3-17.

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Mercer, S. (2011). Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, 39(3), 335-346.
- Mercer, S. (2011). The self as a complex dynamic system. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(1), 57-82.
- Mercer S. (2011c). Towards an understanding of language learner self-concept, 12, *Springer Netherlands*. doi: 10.1007/978-90-481-9569-5
- Mercer, S. (2014). Re-imagining the Self as a Network of Relationships. *The impact of self-concept on language learning*, 79, 51.
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Mruk, C.J. (2013a). *Self-esteem and positive psychology: Research, theory, and practice* (4th ed.). New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Moksnes, U. K., & Reidunsdatter, R. J. (2019). Self-esteem and mental health in adolescents—level and stability during a school year. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2).
- Okvuran, A. (2010). The relationship between arts education, museum education and drama education in elementary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(1), 5389-5392
- Öztürk- Göçmen, P. (2012). Correlation between shyness and self-esteem of arts and design students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1558 – 1561
- Parker, A. K. (2010). A longitudinal investigation of young adolescents' self-concepts in the middle grades. *Research in Middle Level Education*, 10(33), 1-13.
- Pervin, L. A. & John, O. P. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Phipps, A., & Gonzalez, M. (2004). *Modern languages: Learning and teaching in an intercultural field*. Sage.
- Plato. (1952). *The Dialogues*. In Robert Maynard Hutchins (Eds.), *Great Books of the Western World* (Volume 7). Encyclopedia Britannica: United States.
- Rafiullah, K., Fakhar, Z. & Jehanzaib, K. (2017). Positive Impact of Extracurricular Activities on University Students in Lahore, Pakistan. *International Journal of Social Sciences and Management*, 4(1); 22-31.

- Rachel B. & Field J. (2017). *The lion inside*. Μτφ. Μανδηλαράς Φίλιππος. Το λιοντάρι μέσα μας. Αθήνα: Πατάκης.
- Robson, C. (2010). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roiha, A., & Mäntylä, K. (2022). ‘It has given me this kind of courage...’: the significance of CLIL in forming a positive target language self-concept. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 100-116.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Rouse-Gordon, K. A. (2011). Resilient student’s goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24(4): 461-472.
- Russell-Bowie, D. (2013). Wombat Stew: Enhancing Self Concept through an Integrated Arts Project. *International Journal of Education & the Arts*, 14(17): 1-12.
- Saglamel, H., & Kayaoglou, M. (2013). Creative drama: A possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal*, 44 (3), 377-394.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). Research methods for business students. Pearson education.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-7.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407- 441.
- Stocke, V. (2007). Explaining educational decision and effects of familie’s social class position: An empirical test of the Breen–Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review*, 23(4), 505–519.
- Sullivan, H.S. (1964). *The Fusion of Psychiatry and Social Science*. New York: Norton.

Tsiaras, A. (2012). Dramatic Play as a Means of Developing Primary School Students' Self-concept, *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3(1), 47-67.

Varelas, M., Pappas, C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hankes, J., Ortiz, I., & KeblaweShamah, N. (2010). Drama activities as ideational resources for primary-grade children in urban science classrooms. *Journal of research in science teaching*, 47(3), 302–325.

Worugji, G. (2006). Drama as instrument for child development. Applause. *Journal of Theatre and Media Studies*, 1(2), 15-30.

Zeller, E. & Nestle, W. (1980). *Ιστορία της ελληνικής φιλοσοφίας* (Μτφ. Χ. Θεοδωρίδη). Αθήνα: Εστία.

Zhou, C. (2017). *Handbook of research on creative problem-solving skill development in higher education*. Hershey PA: Information Science Reference.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1^η Παρέμβαση Γνωριμίας

Εισαγωγή

Οι συμμετέχοντες περπατούν ελεύθερα στο χώρο με διάφορους τρόπους (γρήγορα, αργά, πλάγια, με τις φτέρνες, με τις μύτες). Στη συνέχεια χαιρετιούνται με διάφορους τρόπους.

Άσκηση γνωριμίας

Βρισκόμαστε σε κύκλο και από τα δεξιά προς τα αριστερά ένας- ένας αναφέρουν το όνομα τους. Όταν η διαδικασία ολοκληρωθεί και όλα τα παιδιά θα έχουν πει τα ονόματα τους ξεκινάμε πάλι με την ίδια σειρά από την αρχή. Κάθε μέλος της ομάδας αναφέρει ξανά το όνομα του προσθέτοντας αυτή τη φορά και μια κίνηση. Όταν φτάσουμε στον τελευταίο του κύκλου ξεκινάμε πάλι από την αρχή και ο καθένας λέει ξανά το όνομα του αυτή τη φορά όμως αλλάζοντας τον τόνο της φωνής του, συνεχίζουμε μέχρι να ολοκληρωθεί ο κύκλος. Τέλος τα παιδιά θα παρουσιάσουν τον διπλανό τους και θα πουν λίγα λόγια για αυτόν.

Κλείσιμο

Ακολουθεί συζήτηση σε κύκλο μεταξύ του εμπνευστή και των συμμετεχόντων σχετικά με τις δράσεις που προηγήθηκαν.

2^η Παρέμβαση: Ρόλος στον τοίχο

Εισαγωγή

«Φρουτοσαλάτα». Στο συγκεκριμένο παιχνίδι κάθε παίκτης επιλέγει το όνομα ενός φρούτου, ένας από τους συμμετέχοντες βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου και φωνάζει το όνομα ενός φρούτου. Όσοι από τους συμμετέχοντες έχουν επιλέξει το όνομα του φρούτου που φωνάζει ο παίκτης που βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου πρέπει να σηκωθούν και να βρουν μια διαφορετική θέση από την αρχική και να καθίσουν γρήγορα. Ο παίκτης που θα μείνει χωρίς θέση θα σταθεί στο κέντρο του κύκλου και θα επαναλάβει τη διαδικασία.

Δραστηριότητα

Ο εμπυχωτής ξεκινά την αφήγηση του παραμυθιού «Η σκάλα της αγάπης της αγάπης» της Γιολάντα Τσορώνη –Γεωργιάδη. Περίληψη: *«Βρισκόμαστε στο ιατρείο ζώων κι ένα μικρό αστέρι έπεσε από τον ουρανό στη γη. Το αστέρι πρέπει να γυρίσει πίσω στον ουρανό. Θα καταφέρει κάποιος να το επιστέψει πίσω στο σπίτι του; Τα ζώα προσπαθούν κανένα όμως δεν μπορεί να τα καταφέρει. Ένα μικρό πλασματάκι που όλοι το απορρίπτουν έρχεται για να δώσει τη λύση»*. Οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε κύκλο και ο εμπυχωτής δίνει χρόνο στους συμμετέχοντες να σκεφτούν πώς αισθάνεται το μυρμήγκι όταν το υποτιμούν; Στη συνέχεια ο εμπυχωτής μαζί με τα παιδιά σχεδιάζει σε ένα χαρτί του μέτρου το περίγραμμα του μυρμηγκιού. Στο εσωτερικό του περιγράμματος οι συμμετέχοντες γράφουν συναισθήματα και σκέψεις του ήρωα και στο εξωτερικό μέρος του περιγράμματος γράφουν συναισθήματα και σκέψεις που κάνουν τα ίδια τα παιδιά για το μυρμήγκι.

Κλείσιμο

Ακολουθεί συζήτηση σε κύκλο μεταξύ του εμπυχωτή και των συμμετεχόντων.

3^η Παρέμβαση: Διάδρομος συνείδησης

Εισαγωγή

Παιχνίδι μνήμης- συγκέντρωσης: Οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε κύκλο, ο πρώτος ξεκινάει να κάνει έναν οποιοδήποτε ήχο, και ο δεύτερος πρέπει να επαναλάβει τον ήχο και να προσθέσει έναν δικό του. Έτσι οι συμμετέχοντες πρέπει να θυμούνται προσεκτικά τους ήχους των προηγούμενων για να μην κάνουν λάθος αν γίνει λάθος το παιχνίδι αρχίζει από την αρχή.

Δραστηριότητα

Ο εμπυχωτής ξεκινά την αφήγηση του παραμυθιού «Γενναίος σαν ποντίκι» του Nicolo Carozzi. Περίληψη: *«Βρισκόμαστε σε ένα σπίτι που κατοικούν ένα χρυσόψαρο και ένα ποντίκι. Γρήγορα έγιναν φίλοι και ξεκίνησαν να παίζουν μέσα και γύρω από τη γυάλα του χρυσόψαρου, μέχρι που εμφανίστηκαν τρεις γάτες και χάλασαν το παιχνίδι τους. Οι δυο φίλοι τρομοκρατήθηκαν όταν έκαναν την εμφάνιση τους οι γάτες. Τότε το μικρό ποντίκι πήρε μια τολμηρή απόφαση για να προφυλάξει τον φίλο του το χρυσόψαρο από το κακό που έρχεται»*. Περπάτημα στο χώρο βρισκόμαστε σε ένα σπίτι και σύμφωνα με την αφήγηση καθένας ταυτίζεται με κάποιον από τους ρόλους που ακούει. Οι συμμετέχοντες διαμορφώνουν εικόνες και δημιουργούν έναν ρόλο (ψάρι, ποντίκι, γάτες, φίλοι ποντικιού). Οι συμμετέχοντες σε ρόλο ποντικιών σχηματίζουν δύο σειρές η μία απέναντι από την άλλη δημιουργώντας έναν διάδρομο (διάδρομο συνείδησης). Ένα παιδί σε ρόλο ποντικιού περνάει μέσα από το διάδρομο που σχηματίστηκε και οι φίλοι του τα ποντίκια του δίνουν συμβουλές. Τι του λένε;

Κλείσιμο

Ακολουθεί συζήτηση σε κύκλο μεταξύ του εμπυχωτή και των συμμετεχόντων. Πως νιώθει το ποντίκι τώρα που βοήθησε τον φίλο του; Είναι σημαντικό να βοηθάμε τους φίλους μας;

4^η Παρέμβαση: Ανίχνευση σκέψης

Εισαγωγή

Τρενάκι: Με οδηγίες του εμπυχωτή οι συμμετέχοντες κάθονται ο ένας πίσω από τον άλλον δημιουργώντας έτσι ένα ανθρώπινο τρένο. Όταν τοποθετηθούν όλοι στις θέσεις τους, ο πρώτος αρχίζει και κάνει οποιαδήποτε κίνηση θέλει. Έτσι αρχίζοντας ο πρώτος να δρα όπως θέλει αρχίζουν αυτόματα να επαναλαμβάνουν την κίνηση και τα υπόλοιπα μέλη του «τρένου». Όταν επαναλάβει την κίνηση και ο τελευταίος που βρίσκεται στη σειρά τότε έρχεται εκείνος μπροστά και γίνεται πρώτος. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι όλοι να φτάσουν στην αρχική τους θέση.

Δραστηριότητα

Προκείμενο: Οι συμμετέχοντες περπατούν στον χώρο, και φαντάζονται ότι είναι η πρώτη μέρα στο νέο σχολείο ή πρώτη μέρα στην νέα δραστηριότητα. Περπατάμε στο χώρο έχοντας στο μυαλό μας ότι μας βλέπουν για πρώτη φορά. Με ένα νεύμα από τον εμπυχωτή οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν από μία εικόνα με θέμα: βρίσκεσαι σε ένα νέο περιβάλλον και βλέπεις κάποιους για πρώτη φορά. Ο εμπυχωτής ακουμπά στον ώμο κάποιους από τους συμμετέχοντες και θέτει ερωτήσεις (τι κάνεις ; ποιος είσαι;) με αυτόν τον τρόπο ξεκινά η ανίχνευση σκέψης.

Κλείσιμο

Ακολουθεί συζήτηση σε κύκλο μεταξύ του εμπυχωτή και των συμμετεχόντων σχετικά με τις δράσεις που προηγήθηκαν.

5^η Παρέμβαση: Δημιουργική γραφή-Δραματοποίηση

Εισαγωγή

Δημιουργία ιστορίας: Οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε κύκλο, ο πρώτος ξεκινάει μια ιστορία αναφέροντας μια φράση (π.χ. Χθες πήγα....). Στη συνέχεια ο επόμενος που βρίσκεται στη σειρά προσθέτει ακόμη μια φράση, και πρέπει να την αναφέρει μαζί με αυτήν του προηγούμενου δημιουργώντας έτσι μια αστεία ιστορία.

Δραστηριότητα

Ο εμπυχωτής ξεκινά την αφήγηση του παραμυθιού «Το λιοντάρι μέσα μας» της Ρειτσελ Μπραιτ του Τζιμ Φιλντ. Περίληψη: *«Δεν είναι απαραίτητο να είσαι ΜΕΓΑΛΙΟΣ και ΓΕΝΝΑΙΟΣ για να βρεις τη φωνή σου. Δεν είναι πάντα εύκολο να είσαι μικρός. Όταν, όμως, το ποντικάκι πήρε την απόφαση να ανακαλύψει την δική του φωνή, κατάλαβε ότι ακόμα και το πιο μικρό πλάσμα είναι ικανό να έχει καρδιά λιονταριού»*. Οι συμμετέχοντες περπατούν στο χώρο με διάφορους τρόπους, σύμφωνα με την αφήγηση βρίσκονται σε ένα μέρος που υπάρχουν πολλά άγρια ζώα. Αφήγηση: *«όταν έφτασε στην κορυφή στάθηκε στα δύο του ποδαράκια κι είδε μπροστά του μία μύτη και.....»*. Ο εμπυχωτής σε αυτό το σημείο σταματά τη αφήγηση και καλεί τους συμμετέχοντες να χωριστούν σε ομάδες. Κάθε ομάδα θα γράψει μια διαφορετική έκβαση για την ιστορία. Όταν ολοκληρώσουν τις ιστορίες θα τις παρουσιάσουν με δραματοποίηση.

Κλείσιμο

Σε κύκλο ο εμπυχωτής θα αφηγηθεί την τελική έκβαση του παραμυθιού και θα ακολουθήσει συζήτηση με τους συμμετέχοντες.

6^η Παρέμβαση: Παγωμένη εικόνα

Εισαγωγή

Μαντηλάκια ουρές: Ο εμπυχωτής μοιράζει σε όλα τα μέλη της ομάδας από ένα μαντηλάκι. Οι συμμετέχοντες θα χρησιμοποιήσουν τα μαντηλάκια που τους δόθηκαν για ουρές. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουν τα μέλη της ομάδας να συλλέξουν όσες περισσότερες ουρές (μαντηλάκια) μπορούν, νικητής θα είναι εκείνος που μάζεψε τις περισσότερες ουρές(μαντηλάκια).

Δραστηριότητα

Ο εμπυχωτής ξεκινά την αφήγηση του παραμυθιού «Το ασχημόπαπο» σε διασκευή κειμένου από τον Paolo Valentino. Περίληψη: *«Σε μία μικρή λίμνη ζούσε μια πάπια, εκεί είχε φτιάξει την φωλιά της και κλωσούσε τα αβγούλάκια της. Έφτασε η μέρα που τα αβγά έσπασαν και εμφανίστηκαν τα όμορφα κίτρινα παπάκια της. Όμως ένα παπάκι ήταν διαφορετικό από τα άλλα και κάποιοι ξεκίνησαν να το κοροϊδεύουν. Δεν γνώριζε την ομορφιά που έκρυβε μέσα του».* Οι συμμετέχοντες περπατούν στο χώρο με διάφορους τρόπους (γρήγορα, αργά, πλάγια, με τις μύτες). Βρισκόμαστε στη λίμνη και σύμφωνα με την αφήγηση καθένας ταυτίζεται με κάποιον από τους ρόλους που ακούει. Με ένα νεύμα από τον εμπυχωτή οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν από μία εικόνα με θέμα: Πώς συμπεριφέρονται στο ασχημόπαπο; Ο εμπυχωτής ακουμπάει στον ώμο κάποια από τα παιδιά και θέτει ερωτήσεις. Πώς αισθάνεσαι; Γιατί;

Κλείσιμο

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να γράψουν ένα γράμμα. Φαντάσου ότι είσαι το ασχημόπαπο τι θα έλεγες σε αυτούς που σε κοροϊδεύουν; Συζήτηση σε κύκλο: τους ενοχλούσε σε κάτι που το ασχημόπαπο ήταν διαφορετικό; Μπορούμε να είμαστε όλοι ίδιοι;

7^η Παρέμβαση: Γλυπτό

Εισαγωγή

Οδηγώντας τον τυφλό: Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια, νούμερο ένα και νούμερο δύο. Το νούμερο ένα θα είναι ο οδηγός και το νούμερο δύο ο τυφλός. Το νούμερο δύο που είναι ο τυφλός θα κλείσει τα μάτια του και το νούμερο ένα θα τον καθοδηγήσει στον χώρο με έναν χαρακτηριστικό ήχο επικοινωνίας που θα γνωρίζουν μόνο εκείνοι (σφύριγμα, παλαμάκια).

Δραστηριότητα

Βρισκόμαστε στην αρχαία Ελλάδα λίγο πριν την έναρξη των ολυμπιακών αγώνων, οι συμμετέχοντες σε ρόλο αθλητών ξεκινούν να προετοιμάζονται για το αγώνισμα τους. Ο εμπυχωτής ανακοινώνει στους συμμετέχοντες να χωριστούν σε ζευγάρια. Το νούμερο ένα θα είναι ο γλύπτης και το νούμερο δύο θα είναι το γλυπτό. Το νούμερο ένα που είναι ο γλύπτης πρέπει να δημιουργήσει ένα γλυπτό με αφορμή κάποιο ολυμπιακό αγώνισμα. Αφού οι γλύπτες παρουσιάσουν τα γλυπτά τους οι ρόλοι θα αντιστραφούν.

Κλείσιμο

Ακολουθεί συζήτηση σε κύκλο μεταξύ του εμπυχωτή και των συμμετεχόντων.

8^η Παρέμβαση: Αναμετάδοση αγώνα

Εισαγωγή

Μουσικές καρέκλες: Οι συμμετέχοντες ακούγοντας μουσική περπατούν γύρω από τις καρέκλες. Ο εμπυχωτής έχει τοποθετήσει μία καρέκλα λιγότερη από τους συμμετέχοντες ώστε όταν σταματήσει η μουσική ένας παίκτης να βγει εκτός. Κάθε παίκτης που αποχωρεί αφαιρεί μία καρέκλα, το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να μείνει ένας νικητής.

Δραστηριότητα

Προκείμενο: Βρισκόμαστε στο τέλος της σχολικής χρονιάς και ο διευθυντής του σχολείου ανακοίνωσε ότι σε λίγες μέρες θα ξεκινήσουν οι σχολικοί αγώνες. Με αφορμή τους σχολικούς αγώνες και με τις κατάλληλες οδηγίες του εμπυχωτή οι συμμετέχοντες δημιουργούν ομάδες αποτελούμενες από τουλάχιστον τρία μέλη. Κάθε ομάδα που διαμορφώνεται αποφασίζει να παρουσιάσει ένα αγώνισμα. Τέλος κάθε ομάδα θα ορίσει ένα μέλος το οποίο θα είναι υπεύθυνο για την αναμετάδοση του αγώνα.

Κλείσιμο

Ακολουθεί συζήτηση σε κύκλο μεταξύ του εμπυχωτή και των συμμετεχόντων σχετικά με τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν.

9^η Παρέμβαση: Καθρέφτης

Εισαγωγή

Κολομβιανή ύπνωση: Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια (νούμερο ένα και νούμερο δύο). Το νούμερο ένα είναι ο οδηγός και το νούμερο δύο ακολουθεί με το βλέμμα του την παλάμη του ζευγαριού του. Το νούμερο ένα που έχει οριστεί οδηγός προσπαθεί να μην συγκρουστεί με τα υπόλοιπα ζευγάρια που κινούνται στον χώρο.

Δραστηριότητα

Οι συμμετέχοντες έχουν ήδη σχηματίσει ζευγάρια. Σύμφωνα με τις οδηγίες του εμπνευστή το νούμερο ένα θα είναι το είδωλο και το νούμερο δύο ο καθρέφτης. Το είδωλο θα ξεκινήσει να κάνει σιγά σιγά κινήσεις τις οποίες θα πρέπει να μιμηθεί ο καθρέφτης με ακρίβεια. Στη συνέχεια οι ρόλοι θα αντιστραφούν και θα επαναληφθεί η διαδικασία με το είδωλο- καθρέφτη.

Κλείσιμο

Ακολουθεί συζήτηση σε κύκλο μεταξύ του εμπνευστή και των συμμετεχόντων σχετικά με τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν.

10η παρέμβαση: Ρόλος στον τοίχο

Εισαγωγή

Φρουτοσαλάτα: Στο συγκεκριμένο παιχνίδι κάθε παίκτης επιλέγει το όνομα ενός φρούτου, ένας από τους συμμετέχοντες βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου και φωνάζει το όνομα ενός φρούτου. Όσοι από τους συμμετέχοντες έχουν επιλέξει το όνομα του φρούτου που φωνάζει ο παίκτης που βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου πρέπει να σηκωθούν και να βρουν μια διαφορετική θέση από την αρχική και να καθίσουν γρήγορα. Ο παίκτης που θα μείνει χωρίς θέση θα σταθεί στο κέντρο του κύκλου και θα επαναλάβει τη διαδικασία.

Δραστηριότητα

Ο εμπυχωτής ξεκινά την αφήγηση του παραμυθιού «Είσαι αστέρι» της Σάντρα Ελευθερίου. Ο εμπυχωτής μαζί με τους συμμετέχοντες σχεδιάζουν σε ένα χαρτί του μέτρου το περίγραμμα του ήρωα της ιστορίας. Στο εσωτερικό του περιγράμματος θα γράψουν συναισθήματα και σκέψεις του ήρωα όταν τον επιβραβεύουν όλοι για ότι κι αν κάνει ενώ στο εξωτερικό του περιγράμματος θα καταγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ίδιων προς τον ήρωα.

Κλείσιμο

Στο τέλος μοιράστηκαν στην ομάδα λευκά χαρτιά Α4 όπου κάθε μαθητής ζωγράφισε τον εαυτό του σε κάτι το οποίο θεωρεί ότι είναι «αστέρι». Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση για τις δράσεις που προηγήθηκαν.

11^η Παρέμβαση: Δημιουργική γραφή, Σκηνές

Εισαγωγή

Τα μαντηλάκια ουρές: Ο εμπυχωτής μοιράζει σε όλα τα μέλη της ομάδας από ένα μαντηλάκι. Οι συμμετέχοντες θα χρησιμοποιήσουν τα μαντηλάκια που τους δόθηκαν σαν ουρές. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουν τα μέλη της ομάδας να συλλέξουν όσες περισσότερες ουρές (μαντηλάκια) μπορούν, νικητής θα είναι εκείνος που μάζεψε τις περισσότερες ουρές.

Δραστηριότητα

Ο εμπυχωτής ξεκινά την αφήγηση του παραμυθιού «Θα σ' αγαπώ ότι κι αν γίνει» της Depi Glori.

Περίληψη: *«Είμαι ένας ανάποδος και γκρινιάρης μικρός και κανείς δε μ' αγαπάει» σκέφτηκε το μικρό αλεπουδάκι που δεν ήταν στα κέφια δεν ισχύει κάτι τέτοιο όμως η μαμά του ήρωα μας έχει πάρει την απόφαση να του δείξει πως η αγάπη της για εκείνον δεν έχει όρια ότι κι αν γίνει». Ο εμπυχωτής με αφορμή μια τόσο όμορφη ιστορία αγάπης μεταξύ μιας μικρής αλεπουδίτσας και της μαμάς του μοίρασε σε όλα τα μέλη της ομάδας χαρτιά A4 με σκοπό να γράψουν τις δικές τους ιστορίες. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία μέλη της ομάδας θα διαβάσουν τις ιστορίες που έγραψαν και θα παρουσιάσουν κάποιες σκηνές.*

Κλείσιμο

Ακολουθεί συζήτηση σε κύκλο μεταξύ του εμπυχωτή και των συμμετεχόντων σχετικά με τις δράσεις που προηγήθηκαν.

12η παρέμβαση: Οπτική γωνία

Εισαγωγή

Αρκουδάκια της αγάπης: Οι συμμετέχοντες περπατούν ελεύθερα στον χώρο προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Όταν συναντούν κάποιον από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τον αγκαλιάζουν.

Δραστηριότητα

Ο εμπυχωτής παρουσιάζει στην ομάδα το εξώφυλλο του παραμυθιού «Θα σ' αγαπώ ότι κι αν γίνει» της *Devi Gliori*. Στη συνέχεια δίνεται στους συμμετέχοντες το χρονικό περιθώριο ώστε να παρατηρήσουν την εικόνα. Κάθε μέλος της ομάδας παίρνει τη θέση του παιδιού που απεικονίζεται στην εικόνα του εξωφύλλου και εκφράζει τα συναισθήματα του.

Κλείσιμο

Ακολουθεί συζήτηση σε κύκλο μεταξύ του εμπυχωτή και των συμμετεχόντων σχετικά με τις δράσεις που προηγήθηκαν.