



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

**Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως μέσο ενίσχυσης της
αυτοαντίληψης εφήβων με οριακή νοημοσύνη**

Τζακώστα Χαρά

Επιβλέπων Καθηγητής

Αθανάσιος Κατσής

Συμβουλευτική Επιτροπή

Άλκηστις Κοντογιάννη

Αστέριος Τσιάρας

Ναύπλιο 2018

Ευχαριστίες

Για το ταξίδι στον υπέροχο κόσμο της Δραματικής Τέχνης, μέρος της οποίας ήταν και οι σαββατιάτικες διαδρομές μας στους πορτοκαλεώνες του Ναυπλίου, προκειμένου, να μυηθούμε στα μυστικά της, θα ήθελα, καταρχάς, να ευχαριστήσω θερμά την Κοσμήτορα της σχολής, κυρία Άλκηστη Κοντογιάννη, τον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Αθανάσιο Κατσή, τον Αναπληρωτή καθηγητή κύριο Αστέριο Τσιάρα, όλους τους εισηγητές και τις εισηγήτριες του μεταπτυχιακού προγράμματος και βεβαίως την Αγγελική, την Άννα, τη Ρέα και τον Χρήστο, – όλους μαζί και ξεχωριστά τον καθένα και καθεμιά, – για τη βοήθειά τους σε όλα τα στάδια, μέχρι την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Τέλος, να ευχαριστήσω από την καρδιά μου, τα παιδιά της ομάδας, τους «υπερ - ήρωες» αυτής της έρευνας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
ABSTRACT	vi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	3
1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	3
1.1 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	3
1.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΟΡΙΑΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	6
1.3 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.....	10
1.4 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ- ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ.....	13
1.5 Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ-ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ.....	17
1.6 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ-ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	20
1.7 Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	27
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	27
2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	27
2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ-ΔΕΙΓΜΑ	27
2.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ-ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	29
2.4 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	32
2.4.1 ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	49
3.ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	49
3.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	49
3.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ/ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	71
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	71
4.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	71

4.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	73
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	75
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	

Πίνακας 1. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση	50
Πίνακας 2. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης (φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους, διαγωγή- συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση) των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση.....	52
Πίνακας 3. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης (φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους, διαγωγή- συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση) των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση το φύλο τους.....	56
Πίνακας 4. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης (φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους, διαγωγή- συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση) των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση την εθνικότητά τους	61

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών της Ο.Ε και Π.Ο. πριν και μετά την παρέμβαση	50
Γράφημα 2. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) τη παραμέτρου -φυσική εμφάνιση- των μαθητών/τριών της Ο.Ε και Π.Ο. πριν και μετά την παρέμβαση.....	53
Γράφημα 3. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) τη παραμέτρου –σχέση με συνομηλίκους- των μαθητών/τριών της Ο.Ε και Π.Ο. πριν και μετά την παρέμβαση.....	53
Γράφημα 4. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) τη παραμέτρου –διαγωγή/συμπεριφορά- των μαθητών/τριών της Ο.Ε και Π.Ο. πριν και μετά την παρέμβαση.....	54
Γράφημα 5. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) τη παραμέτρου -αυτοεκτίμηση- των μαθητών/τριών της Ο.Ε και Π.Ο. πριν και μετά την παρέμβαση	54
Γράφημα 6. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης (φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους, διαγωγή- συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση) των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση το φύλο τους.....	57
Γράφημα 7. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης -φυσική εμφάνιση- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση το φύλο τους.....	57
Γράφημα 8. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης -σχέσεις με συνομηλίκους- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση το φύλο τους.....	58
Γράφημα 9. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης-διαγωγή- συμπεριφορά- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση το φύλο τους.....	58

Γράφημα 10. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης –αυτοεκτίμηση- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση το φύλο τους.....	59
Γράφημα 11. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης (φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους, διαγωγή- συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση) των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση την εθνικότητά τους	62
Γράφημα 12. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης -φυσική εμφάνιση- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση την εθνικότητά τους	62
Γράφημα 13. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης -σχέσεις με συνομηλίκους- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση την εθνικότητά τους	63
Γράφημα 14. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης –διαγωγή/συμπεριφορά- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση την εθνικότητά τους	63
Γράφημα 15. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης –αυτοεκτίμηση- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση την εθνικότητά τους	64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	86
ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ-ΕΜΨΥΧΩΤΡΙΑΣ	86
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	97

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε, μέσω ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, αν η εφαρμογή ενός προγράμματος Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, σε εφήβους με οριακή νοημοσύνη, θα ενίσχυε την αυτοαντίληψή τους στις παραμέτρους: σχολική ικανότητα, σχέσεις με συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, διαγωγή - συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση. Ακόμη, διερευνήθηκε ο ρόλος του φύλου και της εθνικότητας στη μεταβολή της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων.

Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαεπτά μαθητές και μαθήτριες του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου Αγίου Δημητρίου, οι οποίοι φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου και διήρκησε έξι μήνες. Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το σταθμισμένο στην ελληνική πραγματικότητα ερωτηματολόγιο «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου» ΠΑΤΕΜ II, της Μακρή Μπότσαρη και η συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας.

Η εργασία στηρίχτηκε σε σύγχρονες ερευνητικές μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση επιδρούν θετικά στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παρά τη διάσταση μεταξύ των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης και της ποιοτικής αξιολόγησης, παρατηρήθηκε ότι οι παράμετροι της αυτοαντίληψης επηρεάστηκαν θετικά από την εφαρμογή ενός δομημένου προγράμματος Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, το οποίο μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο, για την ανάπτυξη των συναισθηματικών, κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοαντίληψης των εφήβων με οριακή νοημοσύνη.

Λέξεις κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση, έφηβοι, οριακή νοημοσύνη, μέσα συλλογής δεδομένων, ευρήματα.

ABSTRACT

This research investigated, through quantitative and qualitative data analysis, the implementation of a programme, using Dramatic Art in Education, to adolescents with low average intelligence.

More specifically, it was examined whether the implementation of this programme would enhance the students' self-perception in the following areas: scholastic ability, peer relationships, athletic ability, physical appearance, behaviour and self-esteem. Furthermore, the role of the participants' gender and nationality, in the case of any changes being observed, was taken into consideration.

Seventeen students (male and female), attending the third grade of the Special Vocational High School of Agios Dimitrios, participated in this study, which lasted for six months. As a method of collecting data the researcher used the questionnaire "How I perceive myself" PATEM II by Makri Botsari, which is weighted for the Greek reality, as well her observations as participant.

The study has been based on contemporary research studies, according to which the techniques of Dramatic Art in Education have a positive impact on the enhancement of self-perception and self-esteem of students with special educational needs.

Despite differences between the statistical data analysis and the qualitative evaluation, it is concluded that the parameters of self-perception have been positively influenced by the implementation of a well-structured programme of Dramatic Art in Education, which can be an effective tool for the development of the emotional and social abilities of low average intelligence adolescents.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι έφηβοι με Οριακή Νοημοσύνη αποτελούν μια κατηγορία μαθητών με περιορισμούς στο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Οι γνωστικές ελλείψεις των μαθητών/τριων αυτών, σε συνδυασμό με τους οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες, περιορίζουν την προσαρμοστικότητά τους και δυσκολεύουν τις σχέσεις τους με τον κοινωνικό περίγυρο (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Η διάγνωση της οριακής νοημοσύνης συνήθως δεν γίνεται από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής του ατόμου. Το γεγονός ότι τα παιδιά με οριακή νοημοσύνη συχνά έχουν χαμηλό προφίλ και δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία, έχει σαν αποτέλεσμα οι ιδιαίτερες ανάγκες τους να γίνονται συνήθως αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Μακρή-Μπότσαρη, 2007). Συχνά, παρουσιάζουν έντονα συμπτώματα άγχους, λόγω της αδυναμίας να ανταποκριθούν στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου και των επανειλημμένων αποτυχιών τους, οι οποίες τα οδηγούν στην αποδυνάμωση των κινήτρων για μάθηση. Επίσης, οι αξιολογικές διαδικασίες του σχολείου και οι μεταβολές της εφηβείας τους οδηγούν συχνά σε συναισθηματική ανισορροπία. Οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, λόγω του ότι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ανίκανο (Cantwell, 1990) και αισθάνονται ότι δεν έχουν τον έλεγχο της σχολικής πραγματικότητας, όπως επίσης και τον έλεγχο του μέλλοντός τους (Stough, & Baker, 1999).

Ως καθηγήτρια φυσικής αγωγής στο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Αγίου Δημητρίου Αττικής και έχοντας εργαστεί με εφήβους με οριακή νοημοσύνη, παρατήρησα πως οι ικανότητές τους υπονομεύονταν από την έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και την απουσία κινήτρων για μάθηση. Στην προσπάθειά μου να αυξήσω το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων για τη συμμετοχή τους στο μάθημα δοκίμασα να εμπλέξω στη διδασκαλία μου στοιχεία δραματικού παιχνιδιού. Παρατήρησα πως μέσω των παιχνιδιών τα παιδιά έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, αποκτούσαν καλύτερο σωματικό έλεγχο, ανέπτυσαν καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους και βελτίωναν την αυτοπεποίθησή τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες ερευνητικές μελέτες για τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης των παιδιών

(Τσιάρας, 2006· Wright, 2006· Μπάκα, 2011· Schnapp, & Olsen, 2003), καθώς και την επαγγελματική μου εμπειρία, κατέληξα στην εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας, της οποίας κύριος στόχος ήταν να αναδειχτεί ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, ως εργαλείο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης εφήβων με οριακή νοημοσύνη, οι οποίοι φοιτούν στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο της έρευνας σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα στηριζόμενο στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο βασικός εκπρόσωπος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, John Dewey, στις αρχές του 20ου αιώνα, υποστήριξε πως η «αισθητική εμπειρία αποτελεί πρόκληση για σκέψη» (Dewey, 1959) και ως εκ τούτου η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη των παιδιών περνάει αναπόφευκτα από την καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας τους, μέσω των τεχνών. Η τέχνη του θεάτρου και του δράματος μέσα από τους ποικίλους κώδικες που χρησιμοποιούν (φωνή, σώμα, κίνηση, μίμηση, αυτοσχεδιασμός, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση κ.ά.) καλλιεργούν τη σκέψη, το σώμα, την έκφραση, τη δημιουργικότητα, το συναίσθημα, την αυτοεκτίμηση, την κοινωνικότητα και γενικότερα την προσωπική ανάπτυξη και αυτοεκπλήρωση των εκπαιδευομένων (Κωστή, 2016· Wright, & Taylor, 1992).

Ακόμη, σύμφωνα με την «Αμερικάνικη Ένωση για το Θέατρο και την Εκπαίδευση» (American Alliance for Theatre and Education) «το Δράμα είναι μια αυτοσχεδιαστική, διαδικαστική δραστηριότητα, στην οποία οι συμμετέχοντες οδηγούνται από έναν καθοδηγητή να φανταστούν, να ενεργήσουν και να σκεφτούν πάνω στις ανθρώπινες εμπειρίες με απώτερο σκοπό την προσωπική τους ανάπτυξη. Ως μέθοδος μάθησης το δράμα περιλαμβάνει τη διάδραση του μυαλού με την πληροφορία, τη συζήτηση, την αισθητηριακή και κιναισθητική εμπειρία, την αξιολόγηση και τη λήψη αποφάσεων, την κατανόηση σύνθετων θεμάτων, καθώς μέσω της δράσης και του στοχασμού τα παιδιά βιώνουν σύνθετες καταστάσεις, σχηματίζοντας τη δική τους εικόνα για τον κόσμο. Οι λειτουργίες αυτές καθώς και ο χώρος ανάπτυξης του Δράματος, το συνδέουν στενά με την εκπαίδευση, εισάγοντας ένα νέο όρο, αυτόν της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση» (Κωστή, 2016:86).

Εκτός από τον όρο «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» (Δ.Τ.Ε.), χρησιμοποιείται επίσης και όρος «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Drama in Education). Επιπλέον, ο Τσιάρας (2014) αναφέρει πως προοδευτικά υιοθετήθηκε ένας νέος όρος «το αναπτυξιακό δράμα», που δηλώνει τη χρήση του ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου, καθώς το δράμα μπορεί να απελευθερώσει τα πρόσωπα ωθώντας τα σε μια ολιστική ανάπτυξη των νοητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους.

Επίσης, ο Gavin Bolton (1985) υποστηρίζει πως οι δραματικές διαδικασίες θα πρέπει να έχουν στόχο τόσο τη διδασκαλία ενός θέματος, όσο και την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης του προσώπου.

Στις αρχές του 1950 και με την επιρροή της Dorothy Heathcote, η χρήση του δράματος ως μέθοδος διδασκαλίας, κάποιου διδακτικού αντικειμένου του αναλυτικού προγράμματος, έγινε αρκετά δημοφιλής. Η Heathcote ενδιαφέρθηκε, ιδιαίτερα, για το πώς αυτή η μορφή τέχνης θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του για να εξερευνήσουν σημαντικά θέματα, γεγονότα, σχέσεις, συμπεριφορές. Ο σημαντικότερος λόγος που η Heathcote αφήνει τα παιδιά να έχουν τόση ελευθερία στο να αποφασίσουν το τι, το πού και το πότε του δραματικού εκπαιδευτικού δράματος είναι ότι τα βοηθάει έτσι να ξεπεράσουν ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία, την αδράνεια. Αν τα παιδιά δουν τις ιδέες τους να υλοποιούνται και να «ζωντανεύουν», αισθάνονται περισσότερο άνετα και αποκτούν κίνητρο να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης (Wagner, 1976: 20).

Η Άλκηστις (2000:62) αναφέρει την άποψη της Heathcote (1984) για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία «είναι η επιλεκτική έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, κατά την οποία κώδικες και σχήματα συμπεριφοράς μπορούν να εξεταστούν και στη συνέχεια να επαναθεωρηθούν, καθώς η διαδικασία προσφέρει αυτή τη δυνατότητα, κάτι που δεν μπορεί να γίνει στη ζωή». Μέσω της αλληλεπίδρασης και των δραματικών ρόλων, τα άτομα διαμορφώνουν την δική τους ταυτότητα, τις αξίες τους, ενισχύουν την αντίληψή τους για τον εαυτό τους και τους άλλους, καθώς και την αυτοεκτίμησή τους (Τσιάρας, 2014· Willis, 1990).

Η Δραματική Τέχνη, προωθεί την ενεργητική, βιωματική, συνεργατική μάθηση, και την κοινωνική υπευθυνότητα των προσώπων που συμμετέχουν. Πιο αναλυτικά, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν σημαντικές ικανότητες όπως η δεκτικότητα, η ευρηματικότητα, η περιέργεια, η εκφραστικότητα, η κατανόηση, η συναίσθηση και ο έλεγχος του σώματος, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα συνεργασίας με τους άλλους, ο αναστοχασμός, ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη (Άλκηστις, 2008). Ακόμη, σύμφωνα με τον Üstündag, (1997), η αυτορρύθμιση και η προσωπική ή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι δύο βασικά πλεονεκτήματα που προσφέρει η χρήση του δράματος στην εκπαίδευση.

Η Δ.Τ.Ε αποτελεί μια νέα εφαρμογή της Θεατρικής Αγωγής καθώς αντλεί απ' αυτή ασκήσεις και τεχνικές. Επίσης μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, προς εκπλήρωση

διαφορετικών στόχων (Αλκηστις, 2000). Σύμφωνα με τη Σέξτου (2007), ο στόχος του θεατρικού παιχνιδιού είναι η ευχαρίστηση και ο αυθορμητισμός με κύρια μέσα το ρόλο και τη δράση και με όχημα τον αυτοσχεδιασμό. Είναι εφήμερο και ενθαρρύνει την επικοινωνία αποφορτίζοντας τα παιδιά από το άγχος της παράστασης. Αντίθετα, στη Δ.Τ.Ε. το παιδαγωγικό πλαίσιο είναι συνήθως πιο αυστηρό, καθώς υπακούει σε πολύ συγκεκριμένους στόχους και δεδομένα και μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές όπως τα παιχνίδια ρόλων, παγωμένη εικόνα, διάδρομο της συνείδησης, εκπαιδευτικό σε ρόλο, παντομίμα, ανακριτική καρέκλα, δραματοποίηση, αυτοσχεδιασμός, κ.ά., με απαραίτητη προϋπόθεση, οι εκπαιδευτικοί να θέτουν τους κατάλληλους στόχους και να διαθέτουν την απαιτούμενη επάρκεια χειρισμού του συγκεκριμένου μέσου (Αλκηστις, 2000· Παπαδόπουλος, 2007· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Κωστή, 2016).

Συνοψίζοντας, το Εκπαιδευτικό Δράμα ή Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, είναι μια παιδαγωγική μέθοδος και καλλιτεχνική διαδικασία μέσα σ' ένα καλά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι προσωπικές εμπειρίες, καταστάσεις, γεγονότα, φανταστικές υποθέσεις, διαμορφώνονται από τους συμμετέχοντες και αξιοποιούνται καλλιτεχνικά από τους ίδιους με υποκριτική, αυτοσχεδιασμό, παιχνίδια, ρόλους, κίνηση, χορό, που τους επιτρέπουν να ερευνήσουν ζητήματα και γεγονότα που τους ενδιαφέρουν, να ανακαλύψουν σχέσεις, να εκφραστούν και να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο (Kemp, 2005· Erickson, 1988· O' Neil, & Lambert, 1982:11).

Επειδή το εκπαιδευτικό δράμα, δεν αποσκοπεί να αντικαταστήσει τις παραδοσιακές διδακτικές στρατηγικές, αλλά να εμπλουτίσει τα διδακτικά μεθοδολογικά εργαλεία, ώστε να επιτύχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, είναι σημαντικό να διερευνηθεί περαιτέρω τόσο η χρήση του δράματος και των τεχνικών του στην εκπαίδευση, όσο και οι μαθησιακές περιοχές στις οποίες εφαρμόζεται (Ozbek, 2014). Εξίσου σημαντικός είναι ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας να στοχεύει στην επέκταση της δραματικής τέχνης στο ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, ειδικής και γενικής αγωγής, ώστε να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία και να ενθαρρυνθεί η δημιουργικότητα και η φαντασία των μαθητών και μαθητριών (Τσιάρας, 2016:51).

1.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΟΡΙΑΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Ο πληθυσμός των ατόμων με νοητική υστέρηση στα τέλη του 1960 αποτελείτο από δύο κατηγορίες ατόμων που διέφεραν μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό. Η μία κατηγορία, αποτελούνταν από άτομα που αντιμετώπιζαν προβλήματα με προφανή βιολογική προέλευση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην εμφάνισή τους και συγχρόνως δεν παρατηρούνταν ιδιαίτερα σοβαροί κοινωνικοί ή εθνικοί παράγοντες που μπορούσαν να εξηγήσουν τη διαφοροποίησή τους. Αντιθέτως, τα μέλη της δεύτερης κατηγορίας, στην οποία ανήκαν τα άτομα με οριακή νοημοσύνη, είχαν κανονική εμφάνιση και οι διανοητικές τους ανεπάρκειες, αν όχι ελλείψεις, δεν ήταν τόσο εμφανείς στους υπόλοιπους κοινωνικούς χώρους, εκτός του σχολείου (MacMillan et al., 1998). Τα άτομα που χαρακτηρίζονται με νοητική υστέρηση έχουν Διανοητικό Πηλίκιο περίπου 70 ή λιγότερο στην ατομική δοκιμασία νοημοσύνης (Intelligence Quotient ή IQ) (Μάνος, 1997· Παντελιάδου, 2000· Παπαδάτος, 1987· Παρασκευόπουλος, 1980).

Ο Αμερικάνικος Οργανισμός Νοητικής Υστέρησης (AAMR) έθεσε το όριο μεταξύ των ατόμων με οριακή νοημοσύνη και τον υπόλοιπο πληθυσμό των παιδιών με νοητική υστέρηση, όταν υιοθέτησε τον ορισμό του Grossman (1973), στον οποίον αναφέρεται ότι εκτός από τη μέτρηση του Δείκτη Νοημοσύνης πρέπει να συνεκτιμώνται και οι συνθήκες που επικρατούν στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Είναι σημαντικό για τη διάγνωση της συγκεκριμένης ομάδας να παρατηρηθεί και η προσαρμοστικότητα τους στο περιβάλλον τους, η οποία αντανακλά την αλληλεπίδραση τους με αυτό και τα αποτελέσματα αυτής της αλληλεπίδρασης, όσον αφορά την ανεξαρτησία, τις σχέσεις, την κοινωνική τους συνεισφορά, τη συμμετοχή στο σχολείο και την ευρύτερη σχολική κοινότητα καθώς και την προσωπική ευημερία (Richards, Brady, & Taylor, 2015· Frumkin, 2003· MacMillan et al., 1998).

Επίσης, σύμφωνα με το DSM-IV-TR(1994) (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM)), το οποίο εξέδωσε η Αμερικάνικη Ένωση Ψυχιάτρων η οριακή νοημοσύνη ή υπολειπόμενη νοημοσύνη ή οριακή νοητική καθυστέρηση, ή βραδέως μανθάνων, ή βραδυμαθής, ή λιγότερο προικισμένος, δίνει επίπεδο IQ: 85-68 (Μάνος, 1997· Παντελιάδου, 2000· Παπαδάτος, 1987· Παρασκευόπουλος, 1980). Σύμφωνα με τους MacMillan, Siperstein και Gresham (1996) η οριακή νοημοσύνη σε αντίθεση με τις πιο σοβαρές μορφές νοητικής καθυστέρησης, ή ακόμη και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί με όρους πλαισίου, δηλαδή,

τη σχετική δυσκολία ενός ατόμου να ανταποκριθεί στις γνωστικές απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Στην κατηγορία αυτή ανήκει το 20% του σχολικού πληθυσμού και αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία (Shaw, 2008). Δημιουργούν συνήθως δίλημμα στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με το αν πρέπει να ακολουθήσουν τη γενική ή την ειδική αγωγή. Αν και παρουσιάζουν καλή συναισθηματική, κοινωνική, σωματική και κινητική ανάπτυξη, βρίσκονται στο κατώτερο όριο της νοημοσύνης του παιδιού της τυπικής εκπαίδευσης και στη χώρα μας εκπαιδεύονται στα γενικά γυμνάσια και στα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, ύστερα από εισήγηση και γνωμάτευση του οικείου Κ.Ε.Δ.Δ.Υ (Σταύρου, 2002).

Οι έφηβοι με Οριακή Νοημοσύνη είναι μαθητές και μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι λόγω των μαθησιακών ελλειμμάτων τους αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος του γενικού σχολείου. Τα μαθησιακά αυτά ελλείμματα έχουν την τάση να αυξάνονται όταν οι σχολικές απαιτήσεις γίνονται πιο πολύπλοκες. Η διάγνωση της οριακής νοημοσύνης συνήθως δε γίνεται από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής του ατόμου (Σταθοπούλου, 2014). Έτσι, τα άτομα αυτά παρουσιάζουν έκπτωση των γνωστικών τους λειτουργιών, δυσκολίες στην επεξεργασία της πληροφορίας, στις μεταγνωστικές ικανότητες και στη μεταφορά της μάθησης (Κασίμου, 1998· Πολυχρονοπούλου, 2004· Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρόγεωργα, 1995· Σταύρου, 2002). Ακόμη, λόγω της παραπάνω δυσκολίας ανταπόκρισης στη μαθησιακή διαδικασία, απογοητεύονται εύκολα, δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και παρουσιάζουν συμπτώματα άγχους, νευρικότητα, φόβους, αισθήματα κατωτερότητας και γενικά είναι συναισθηματικά ευάλωτα, λόγω των συνεχών αποτυχιών τους (Κασίμου, 1998· Πολυχρονοπούλου, 2004· Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρόγεωργα, 1995· Σταύρου, 2002).

Προσλαμβάνοντας και εσωτερικεύοντας την εικόνα ενός «ανίκανου εαυτού» οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα γνωστικά τους ελλείμματα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και ελαχιστοποιούν την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τις ματαιώσεις και τις συναισθηματικές τους εντάσεις (Σταθοπούλου, 2014). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με την αυτοεκτίμηση των ατόμων με οριακή νοημοσύνη παρουσιάζει η έρευνα των Jahoda, Markova και Cattermole (1988), στην οποία ερωτήθηκαν δώδεκα (12) μαθητές με οριακή νοημοσύνη, οι μητέρες τους και τα μέλη του κέντρου, στο οποίο παρακολουθούνταν, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το κοινωνικό

στίγμα και την αναπηρία τους, έτσι ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την αυτοεκτίμηση και την αυτονομία τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες είχαν επίγνωση του κοινωνικού στίγματος που, το οποίο επηρέαζε την αυτοεκτίμησή τους.

Ακόμη, τα άτομα με οριακή νοημοσύνη δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους. Το άτομο με οριακή νοημοσύνη δεν αντιμετωπίζει μόνο τη αναπηρία του, αλλά πρέπει να καταφέρνει να ελέγξει και να αντιμετωπίσει και τα αρνητικά συναισθήματα σχετικά μ' αυτές. Οι συσσωρευμένες αποτυχίες, στις οποίες καταλήγει κάποιος, όταν δεν είναι επαρκώς εξοπλισμένος σε μια κοινωνία, που τοποθετεί τόσο ψηλά τις λεκτικές και τις γνωστικές δεξιότητες, αποτελούν έναν ακόμη λόγο μείωσης της αυτοεκτίμησής του με προφανή αρνητικά αποτελέσματα στον ψυχισμό και τη συμπεριφορά του. Δεν αποτελεί απορίας άξιο το γεγονός ότι ένα άτομο με οριακή νοημοσύνη, στην φάση της άρνησης, απαντά με τη γνωστή φράση «Δεν μπορώ να το κάνω εγώ αυτό» (Marion, & Felix, 1980).

Επιπλέον, καθώς η κοινωνική συμπεριφορά θεωρείται ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα, το οποίο περιλαμβάνει τις κοινωνικές δεξιότητες, την προσαρμοστική συμπεριφορά και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τα παιδιά με οριακή νοημοσύνη αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολικό τους περιβάλλον, τόσο με τους συνομηλίκους τους, όσο και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Gresham, & MacMillan, 1997). Οι Dagnan και Sandhu (1999) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η απομόνωση των ατόμων με οριακή νοημοσύνη οφείλεται, εν πολλοίς, στην κοινωνική σύγκριση, η οποία είναι μία διαδικασία κατά την οποία αξιολογεί κανείς τον εαυτό του, συγκρίνοντάς τον με άλλα άτομα του περιβάλλοντός του. Αναπόφευκτα, για τα παιδιά με οριακή νοημοσύνη, η αρνητική κοινωνική σύγκριση αποτελεί απειλή για την αυτοεκτίμησή τους, καθώς και για τα διάφορα ψυχολογικά προβλήματα που εμφανίζουν.

Σύμφωνα με την έρευνα των Tipton, Christensen και Blacher (2013) οι έφηβοι με νοητική υστέρηση έχουν φίλιες που χαρακτηρίζονται από λιγότερη ζεστασιά-εγγύτητα και ελάχιστη αμοιβαιότητα, συγκριτικά με τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι τυπικοί συνομήλικοί τους. Επιπλέον, η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην αποτελεσματική έκφραση των κοινωνικών τους προθέσεων και η παρερμηνεία των καλοπροαίρετων προθέσεων των άλλων, δυσχεραίνει συνήθως, τις κοινωνικές τους συναναστροφές (Leffert, & Siperstein, 1996).

Ακόμη, οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και διαγωγής στο σχολικό τους περιβάλλον. Συνήθως εμφανίζουν

στοιχεία υπερκινητικότητας, ευερεθιστότητας, διακυμάνσεις στη συμπεριφορά και αστάθεια στην προσοχή τους. Είναι συνηθισμένο να εμφανίζουν συναισθηματική ανισορροπία όταν έρχονται αντιμέτωποι με εξωτερικές πιέσεις (π.χ. αξιολογικές διαδικασίες στο σχολείο) ή εσωτερικές εντάσεις, τα οποία μπορούν να διαταράξουν την ισορροπία του ατόμου, όπως για παράδειγμα οι μεταβολές στην περίοδο της εφηβείας (Σταθοπούλου, 2014). Συνήθως, έχουν την τάση να παρουσιάζουν μη αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές και παραβατικότητα σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ένταξή τους στη σχολική κοινότητα και κατ' επέκταση στην κοινωνία (Gresham, & MacMillan, 1997· Embregts, 2000).

Τα άτομα με οριακή νοημοσύνη παρουσιάζουν μια λανθασμένη άποψη για τη φυσική τους ικανότητα. Οι Yun και Ulrich (1997) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της πραγματικής και της αντιληπτικής φυσικής ικανότητας, από τα ίδια τα άτομα, εκατόν εννέα (109) παιδιών ηλικίας 9,5 ετών, με ήπια νοητική υστέρηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αντιληπτικής και της πραγματικής φυσικής ικανότητας των μικρότερων παιδιών. Μια από τις εξηγήσεις που δόθηκε για αυτή τη διαφορά είναι η ανεπαρκής γνωστική λειτουργία των ατόμων αυτών ως προς την αυτοαξιολόγησή τους.

Όσον αφορά τον τομέα των αθλητικών δραστηριοτήτων και της αντιληπτικής τους ικανότητας, τα άτομα με οριακή νοημοσύνη μπορούν να τη βελτιώσουν σημαντικά, μέσω της συμμετοχής τους σε αθλητικά προγράμματα, μεγάλης διάρκειας, δεκαέξι μηνών και πάνω. Όταν τα άτομα με οριακή νοημοσύνη συμμετέχουν σε κάποια αθλητική δραστηριότητα με συνομηλίκους τους, αναπτύσσουν ένα τρόπο να παρατηρήσουν τον εαυτό τους μέσα από τη σύγκριση με τους άλλους. Η αντιληπτική τους φυσική ικανότητα προσεγγίζει περισσότερο την πραγματική τους εικόνα (Ninot, Billard, & Delignieres, 2000).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι νεότεροι ορισμοί, που αφορούν στη θεωρητική τεκμηρίωση του όρου νοητική υστέρηση, δεν θεωρούν πως η υστέρηση είναι ένα χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά μια μεταβατική κατάσταση, κατά την οποία ένα άτομο αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον στο οποίο ζει, μπορεί να κατορθώσει να βελτιώσει τις αδυναμίες και ελλείψεις του. Αυτές οι προσεγγίσεις είναι ενθαρρυντικές για τη βελτίωση των ψυχικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών των εφήβων με οριακή νοημοσύνη, μέσω της εφαρμογής των κατάλληλων ψυχοπαιδαγωγικών και ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων (Polloway, 1997· Stough &

Baker, 1999).

1.3 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Στην Ελλάδα, η Ειδική Αγωγή παρουσίασε σημαντική εξέλιξη τα τελευταία χρόνια και ο νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ78/14-03-2000) όρισε τις κατηγορίες μαθητών/τριων που έχουν ειδικές ανάγκες καθώς και την υποχρέωση του σχολείου να εφαρμόσει ειδικά προγράμματα, μεθόδους και υλικό, ώστε να διευκολυνθεί η ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Η Θεατρική Αγωγή, αν και έχει θεσμοθετηθεί ως μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση της γενικής αγωγής, καθώς και την πρωτοβάθμια της ειδικής αγωγής, δεν έχει ανάλογη θέση στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή.

Όταν αναφερόμαστε στη θεατρική αγωγή και τις τεχνικές της, εννοούμε οποιαδήποτε δραματική δραστηριότητα σχεδιάστηκε για να βελτιώσει την επίδοση των συμμετεχόντων (Jindal-Snape, & Vettraino, 2007). Για να χρησιμοποιηθεί το εκπαιδευτικό δράμα ως εκπαιδευτικό εργαλείο στα ειδικά σχολεία είναι σημαντικό να ξεπεράσει ο εκπαιδευτικός κόσμος κάποιες βασικές προκλήσεις. Αρχικά, πρέπει να αναγνωριστεί ως χρήσιμο μαθησιακό εργαλείο στα σχολικά περιβάλλοντα και να μην αφορά απλά τον κλασικό σχεδιασμό μιας θεατρικής παράστασης, στην οποία συμμετέχουν τα παιδιά μπροστά σε ένα προσκεκλημένο κοινό (Kempfe, & Tissot, 2012). Είναι σημαντικό να ξεπεραστεί ο ρόλος του ως μιας ευχάριστης εκτέλεσης μικρών ασκήσεων και να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην ίδια τη διαδικασία (Jindal-Snape, & Vettraino, 2007).

Στη βιβλιογραφία υπάρχει πλήθος ερευνών που υποστηρίζουν τα πολλαπλά οφέλη της εφαρμογής του εκπαιδευτικού δράματος στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Jindal-Snape, & Vettraino, 2007· McCarthy, & Light, 2001· Miller, Rynders, & Schleien, 1993· De la Cruz, Ming-Con & Lanny, 1998· Walsh, Myra & Lyn, 1991). Πιο αναλυτικά, στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση περιγράφονται οι ωφέλειες από τις θεατρικές δραστηριότητες, όπως η ψυχοκινητική

ανάπτυξη, η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, η ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση, η ενθάρρυνση της αυτογνωσίας και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Η Άλκηστις (2008), αναφέρει πως η Δραματική τέχνη πρέπει να ενταχθεί στο κέντρο των Αναλυτικών Προγραμμάτων γιατί συμβάλλει στην κοινωνική, πολιτισμική, ηθική, και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η άποψη αυτή συνάδει με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση παιδιών με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση της χώρας μας και οφείλει να επεκταθεί και για τους μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όπως προκύπτει από αρκετές ερευνητικές μελέτες, η Δ.Τ.Ε. αποτελεί την αποτελεσματικότερη μεθοδολογική προσέγγιση για την επίτευξη των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες, καθώς είναι ένας βιωματικός τρόπος μάθησης, που παρέχει τη δυνατότητα μέσω της τέχνης να δράσει ενωτικά και θεραπευτικά και να αναδειξεί αυτό που μπορούν να καταφέρνουν και όχι αυτό που αδυνατούν να κάνουν αυτά τα παιδιά (Άλκηστις, 2000· Peter, 2003).

Ο Kempe αναγνωρίζει ως βασικό στοιχείο του δράματος την επικοινωνία, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση του λόγου, των ήχων, της έκφρασης του προσώπου, της κίνησης ή της χειρονομίας. Ακόμη, προτείνει τη διαμεσολαβητική προσέγγιση, ως μέθοδο διδασκαλίας των παιδιών με ατομικές ανάγκες, η οποία βασίζεται στη θεωρία του Vygotsky για τη «Ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης». Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ώστε να σχεδιάσει στοχευόμενα προγράμματα και να κατευθύνει τα μέλη της ομάδας στην επίτευξη των αρχικών στόχων, βάσει των δυνατοτήτων τους (Kempe, 2001).

Τα προγράμματα Δ.Τ.Ε. που εφαρμόζονται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλουν να σχεδιάζονται και να θέτουν στόχους προσαρμοσμένους στις ανάγκες και στο επίπεδό τους (Kaiafa, 2012). Όπως υπογράμμισαν οι Heathcote και Herbert (1985), τα σήματα και οι οδηγίες που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία διδασκαλίας πρέπει να είναι ξεκάθαρα, απλά και άμεσα. Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να το κρατήσουν ζωνρό και επικεντρωμένο στη διδακτική διαδικασία.

Σε πολλές μελέτες υπογραμμίζεται η σημασία της Δ.Τ.Ε. στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και της αυτοεικόνας των παιδιών, που έχουν ιδιαίτερη σημασία στην ειδική αγωγή (Cattanach, 1996· Heathcote, 1984· Άλκηστις, 2008·

Τσιάρας, 2016). Η Αλκηστις (2000) αναφέρει την άποψη της Heathcote για τη σημασία του μηχανισμού της «ταύτισης», τον οποίο θεωρεί ως το κλειδί για την επιτυχία ενός προγράμματος εκπαιδευτικού δράματος, καθώς μέσα από αυτόν τα παιδιά προβάλλουν τις εμπειρίες τους στους άλλους και ταυτίζονται μαζί τους.

Οι Walsh, Myra και Lynn (1991) αξιολόγησαν δύο στοχευμένα εκπαιδευτικά δραματικά παιχνίδια, για μικρές ομάδες μαθητών, με ελαφρά νοητική υστέρηση, με στόχο να βελτιώσουν τις σχέσεις των συγκεκριμένων μαθητών μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σχέσεις των μαθητών βελτιώθηκαν, τόσο στο θέμα της συχνότητας των επαφών τους, όσο και στην ανάπτυξη της οικειότητας μεταξύ τους.

Ακόμη, η Cattanach (1996) υποστηρίζει πως μέσω της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση τα παιδιά καταφέρνουν να ορίσουν τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Η Kaiafa (2012) αναφέρει ότι το δράμα και το θέατρο προωθούν τη συναισθηματική και αισθητική ανάπτυξη ενός παιδιού. Επεξηγεί ότι οι αισθήσεις αυτές (συναισθηματικές και αισθητικές) αναπτύχθηκαν περισσότερο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επειδή έχουν αναπτύξει περισσότερο τις συναισθηματικές τους δεξιότητες, παρά το αίσθημα της κριτικής σκέψης.

Το εκπαιδευτικό δράμα περιλαμβάνει ασκήσεις αυτοέκφρασης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι οποίες ενισχύουν τον αυθόρμητο αυτοσχεδιαστικό λόγο και γι αυτό στοχεύει σε βελτίωση των διαπροσωπικών, επικοινωνιακών δεξιοτήτων (De la Cruz, Lian & Morreau, 1998), οι οποίες σε ένα ενταξιακό σχολικό περιβάλλον παρέχουν πολλά οφέλη για τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες επικοινωνίας. Οι Mac Carthy και Light (2001) διερεύνησαν την επίδραση της θεατρικής τέχνης σε παιδιά που χρησιμοποιούν την εναλλακτική επικοινωνία (AAC) και τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση της συμμετοχής των παιδιών, συχνές ευκαιρίες επικοινωνίας, υψηλά επίπεδα επιτυχίας στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, αλλά και στην καλλιτεχνική τους έκφραση.

Επίσης, οι τεχνικές δράματος δίνουν τη δυνατότητα στο παιδιά να αναμειχθούν σε διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους. Το εκπαιδευτικό δράμα βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατανοήσουν τη συμβολική αναπαράσταση και της χρήσης της στα παιχνίδια τους με τους άλλους, για παράδειγμα, να μπορούν να αντιληφθούν τη μεταμόρφωση του ενήλικα σε «κάποιον άλλο» και να δουν το οικείο τους περιβάλλον και τις καθημερινές του συνήθειες να αποκτούν ένα νέο, πιο ευέλικτο νόημα, π.χ. ένα τραπέζι να μετατρέπεται σε σπηλιά ή κρεβάτι (Peter, 2003). Σε δραματικές δράσεις όπου οι μαθητές με νοητική υστέρηση έπρεπε να εισαχθούν σε μια φανταστική

κατάσταση και να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, όπως για παράδειγμα να καθοδηγούν κάποιον που έχει τα μάτια του δεμένα, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές χωρίς νοητική υστέρηση (Miller, Rynders, & Schleien, 1993).

Ακόμη, η Άλκηστις (2000) αναφέρει πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, οδηγούνται στη δημιουργική έκφραση, στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στην αναγνώριση του εαυτού τους, μέσω της εξερεύνησης, αναγνώρισης και αποδοχής καταπιεσμένων συναισθημάτων. Το δημιουργικό δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια προσέγγιση για την προώθηση της ενσωμάτωσης των μαθητών με ή χωρίς νοητική υστέρηση (Miller, Rynders και Schleien, 1993).

Τα παιδιά πριν αρχίσουν να αντιλαμβάνονται τον κόσμο, χρησιμοποιούν τα σχήματα και παίζουν με διάφορα υλικά, γεγονός που αποδεικνύει ότι το παιχνίδι υπάρχει στη φύση τους και το εκπαιδευτικό δράμα θα μπορούσε να δώσει σε αυτή την παρόρμηση μια συγκεκριμένη φόρμα και νόημα (Kaiafa, 2012). Τα παιδιά παίζουν χρησιμοποιώντας αντικείμενα και παιχνίδια προσποιούμενα ότι είναι άλλα αντικείμενα. Αυτό είναι το συμβολικό παιχνίδι, το οποίο αναπαριστά τις διάφορες σκέψεις των παιδιών, μέσω των ιστοριών και του δραματικού παιχνιδιού. Για να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ασχοληθούν με το συμβολικό παιχνίδι, πρέπει να τους αφήσει χρόνο να εκφράσουν τον εαυτό τους, να διασαφηνίσει τα όρια και να επιτρέψει την επανάληψη δραστηριοτήτων με τη χρήση λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας (Cattanach, 1996).

Παρά τα ευεργετικά οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος, στην υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι σκόπιμο να επισημανθούν και κάποιες προκλήσεις, που αφορούν στην περιορισμένη έρευνα για τη συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού και στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν το δράμα, ως εργαλείο μάθησης (Kaiafa, 2012).

1.4 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ-ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Η έννοια του *εαυτού* αποτελεί μία θεμελιώδη και πολυδιάστατη έννοια της ψυχολογίας και στη βιβλιογραφία μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80 υπήρχε σύγχυση

σε σχέση με τον ορισμό της, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αντιφατικά αποτελέσματα σε διάφορες μελέτες σχετικές με την έννοια του *εαυτού* (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Σύμφωνα με τον Burns (1982) ο εαυτός ορίζεται ως το σύνολο των αξιολογούμενων υποκειμενικών πεποιθήσεων, στάσεων και συναισθημάτων, που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του και αποτελείται από δύο συνιστώσες: την αυτοαντίληψη ή αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση (Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Οι συγκεκριμένοι όροι αν και πολλές φορές χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ωστόσο υπάρχει διάκριση ως προς τη σημασία τους. Πολλοί είναι οι ορισμοί που αποδόθηκαν στις δύο αυτές έννοιες με σκοπό να τις ορίσουν αλλά και να τις διαφοροποιήσουν μεταξύ τους. Η αυτοαντίληψη είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού, δηλαδή η άποψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του και η αυτοεκτίμηση είναι η συναισθηματική πλευρά και δηλώνει τον τρόπο που αξιολογεί τον εαυτό του καθώς και το βαθμό αποδοχής του εαυτού του (Pintrich, & Chunk, 2002).

Είναι βέβαια αρκετά ξεκάθαρο ότι η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη ενέχουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης (Μπάκα, 2011). Σύμφωνα με τον Παπάνη (2011) η αυτοαντίληψη είναι ένα οργανωτικό γνωστικό σχήμα, αποτελούμενο από εικονικές και συμβολικές αναπαραστάσεις και έχει την ευθύνη να οργανώνει, να αφομοιώνει και να προσαρμόζει όλες τις πληροφορίες που αφορούν στον εαυτό μας. Η αυτοαντίληψη αναφέρεται κυρίως στη γνώση του ποιος/ποια είμαι, ενώ η αυτοεκτίμηση στην αξιολογική-συναισθηματική πλευρά, δηλαδή πώς αισθάνομαι γι' αυτό που είμαι και είναι υποσύνολο της αυτοαντίληψης.

Η αυτοαντίληψη, όπως και η ευρύτερη έννοια του εαυτού, απασχόλησε και απασχολεί ακόμα ερευνητές και επιστήμες διάφορων κλάδων, γεγονός που ευνοεί πλήθος ερμηνειών και ορισμών της έννοιας και που αποδεικνύει την πολυπλοκότητα της έννοιας, αλλά και την ιδιαίτερη σημασία της. Τα αποτελέσματα των σύγχρονων ερευνών κλίνουν προς την άποψη ότι η αυτοαντίληψη αποτελεί πολυδιάστατο και περίπλοκο σύστημα, τα δεδομένα του οποίου συνεχώς μεταβάλλονται και εξελίσσονται. Συγγενική με αυτή την ιδέα της πολλαπλότητας της αυτοαντίληψης είναι η άποψη περί της «διαχρονικής συνέχειας του εαυτού». Αν και δεν υπάρχει ταύτιση μεταξύ των ειδικών ερευνητών σχετικά με την έννοια του εαυτού, όλοι δίνουν σημασία στην έννοια της αυτοαντίληψης, καθώς αυτή συνδέεται με την δημιουργία κινήτρων συμπεριφοράς και την απόκτηση αυτόνομης, ισορροπημένης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας (Μπάκα, 2011).

Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου και Hopf (1992:1) με τον όρο «*αυτοαντίληψη* (*self-*

concept) του παιδιού, εννοούμε την υποκειμενική αντίληψη-άποψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του και τις ικανότητές του καθώς και την περιγραφή που μπορεί να κάνει το ίδιο για τον εαυτό του σε μια δεδομένη στιγμή. Η αντίληψη αυτή διαμορφώνεται από τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις στο περιβάλλον που ζει και επηρεάζεται από τις απόψεις και εκτιμήσεις ατόμων σημαντικών όπως γονείς, δάσκαλοι, συνομήλικοι».

Η αυτοαντίληψη ενός ατόμου είναι η αντίληψή του για τα μοναδικά του προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η εμφάνιση, η ικανότητα, η ιδιοσυγκρασία, η σωματική διάπλαση, οι συμπεριφορές και οι πεποιθήσεις. Αυτά καθορίζουν την άποψή του για τη θέση του στην κοινωνία και την αξία του και τις σχέσεις του με άλλους ανθρώπους (Pintrich, & Chunk, 2002). Η αντίληψη ενός ατόμου διαμορφώνεται από τις εμπειρίες που αποκτά στο περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται και στην αλληλεπίδρασή του με τα άτομα του περιβάλλοντος αυτού. Ακόμη, οι απόψεις οι εκτιμήσεις και οι κρίσεις των σημαντικών ατόμων που βρίσκονται στο περιβάλλον του τον επηρεάζουν και διαμορφώνουν την αυτοεικόνα του. Η αυτοαντίληψη δεν είναι μία οντότητα μέσα στο άτομο, αλλά ένα υποθετικό κατασκεύασμα, δυναμικά χρήσιμο για την ερμηνεία και την πρόβλεψη των τρόπων που ένα άτομο ενεργεί. Επίσης, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο κάποιος συμπεριφέρεται, ενώ, συγχρόνως, η συμπεριφορά του επηρεάζει την αυτοαντίληψή του (Marsh, & O' Mara, 2008).

Η αυτοεκτίμηση είναι η εικόνα που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του, δηλαδή η αντίληψη που έχει σαν άτομο για την αξία του και τα αισθήματα ικανοποίησης από αυτόν, συσχετίζεται δε, με την ψυχική του ισορροπία (Χατζηχρήστου & Hopf, 1992· Wenar, & Kerig, 2008). Ο Rosenberg (1986) όρισε την αυτοεκτίμηση ως τη θετική ή αρνητική στάση του ατόμου για τον εαυτό του. Ο όρος αυτοεκτίμηση φανερώνει πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για τον ίδιο τους τον εαυτό και η αίσθηση αυτή είναι σταθερή και δεν αλλάζει εύκολα από τις διάφορες εξωτερικές καταστάσεις (Παπάνης, 2011). Η αυτοεκτίμηση είναι η αξιολογική κρίση για τον εαυτό μας, η οποία προκύπτει από τις εμπειρίες μας, τις δράσεις μας, τις προσδοκίες μας και την αλληλεπίδρασή μας με τους ανθρώπους που συναναστρεφόμαστε. Οι «σημαντικοί άλλοι» είναι αυτοί που μέσα από την άποψη που έχουν σχηματίζει για μας, καθορίζουν το πώς αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας, πώς αξιολογούμε τις ενέργειές μας και πόσο αξίζουμε ως άτομα (Γεωργίου, 2007).

Ο Burns (1982) επικαλείται τρία σημεία για να ορίσει την αυτοεκτίμηση. Το πρώτο είναι η σύγκριση της αυτοεικόνας κάποιου, με την ιδανική εικόνα, που έχει σχηματίζει για τον εαυτό του. Το δεύτερο σημείο αφορά την εσωτερικήυση της

εκτίμησης που έχει η κοινωνία προς κάθε άτομο. Το τρίτο αναφέρεται στην αξιολόγηση του ατόμου για τον εαυτό του, ως σχετικά επιτυχημένου ή αποτυχημένου στον τομέα στον οποίο ενεργοποιείται (Μπάκα, 2011). Η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου μπορεί να θεωρηθεί ως ο τρόπος με τον οποίο αξιολογεί την εικόνα του, δηλαδή πόσο του αρέσει ο άνθρωπος που θεωρεί ότι είναι (Birndorf et al., 2005).

Η Λεονταρή (1996) αναφέρει πως τα άτομα που έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους χρησιμοποιούν λιγότερους μηχανισμούς άμυνας και αποδέχονται τον εαυτό τους με τις ελλείψεις τους. Αντίθετα, τα άτομα με αρνητική αυτοαντίληψη, συχνά υιοθετούν αμυντική στάση απέναντι στους άλλους, παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής, νιώθουν μοναξιά και υποτιμούν τον εαυτό τους (Λεονταρή 1996· Χατζηχρήστου, & Hopf, 1992).

Σύμφωνα με τη Harter (1985), η αυτοαντίληψη εξελίσσεται σε τέσσερα στάδια, αντίστοιχα με τα στάδια τη γνωστικής ανάπτυξης και σταθεροποιείται κατά την εφηβεία. Για το λόγο αυτό τα ερωτηματολόγια της για την αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού περιλαμβάνουν ερωτήσεις, οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο των αυτο-αναφορών, ανάλογα με την ηλικία. Στην ηλικία που ερευνάμε, σύμφωνα με το μοντέλο της Harter, οι επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης περιλαμβάνουν τη σχολική ικανότητα, σχέσεις με συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, διαγωγή -συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση. Οι επιμέρους παράγοντες της αυτοαντίληψης αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου, ανάλογα με τη σημασία που δίνει κάθε άτομο στον κάθε παράγοντα (Μπάκα, 2011).

1.5 Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ-ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

Σύμφωνα με τη Harter (1985), η γενική αυτοαντίληψη επηρεάζεται από το πόσο σημαντικός είναι ο κάθε επιμέρους τομέας (σχολική ικανότητα, σχέσεις με συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, διαγωγή - συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση) για τον κάθε άνθρωπο και από το πόσο βασικός είναι στη δομή της αυτοαντίληψής του. Η υποκειμενική σπουδαιότητα, που έχει ο επιμέρους τομέας, επηρεάζει και τη γενική αυτοαντίληψη. Από αυτό προκύπτει ότι η σχέση ανάμεσα στη γενική αυτοαντίληψη και τις επιμέρους αντιλήψεις του εαυτού, διαφέρει από άτομο σε άτομο (Μπάκα, 2011). Το γνωσιακό μοντέλο, επίσης, υποστηρίζει ότι οι διαφορές στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των ανθρώπων οφείλονται στις διαφορετικές αυτοαξιολογήσεις στους επιμέρους τομείς, οι οποίες στηρίζονται στην κοινωνική σύγκριση. Η επιμονή, μετά την αποτυχία, είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των ατόμων με υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ η απόσυρση και η δειλία, αυτών με χαμηλή (Παπάνης, 2011).

Ο Γιαννέλος (2003) περιγράφει τους εξής τρεις βασικούς παράγοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν την αυτοαντίληψη ενός ατόμου: α) την κοινωνική ταυτότητα, που αφορά στο φύλο, ηλικία, εθνικότητα, β) τις προδιαθέσεις, που αφορούν στις στάσεις, αντιλήψεις, ικανότητες, αξίες, προτιμήσεις, πρωτοτυπία και γ) στα σωματικά χαρακτηριστικά, των οποίων η βαρύτητα συνδέεται με το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το κάθε άτομο, διότι από αυτό εξαρτάται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται την εικόνα του σώματός του, ο οποίος επηρεάζει τη γενική αυτοαντίληψή του.

Η αυτοαντίληψη δεν είναι έμφυτη, αλλά αναπτύσσεται και δομείται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και την συνειδητοποίηση/αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης αυτής (Γεωργίου, 2007). Στη διαμόρφωση της θετικής αυτοαντίληψης των παιδιών παίζουν καθοριστικό ρόλο οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσεται (Μπάκα, 2011). Όταν η αλληλεπίδραση είναι θετική και υπάρχει αποδοχή άνευ όρων και κατανόηση των προβλημάτων τους, τότε παρατηρείται υψηλή ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής τους. Αντίθετα, αν τα παιδιά βιώσουν την αμφισβήτηση, την απόρριψη και την παραμέληση από τους γονείς, εκπαιδευτικούς ή τους σημαντικούς άλλους, ενδεχομένως να παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, μαθησιακά και ψυχοσωματικά προβλήματα και διαταραχές της προσωπικότητας (Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Όπως αναφέρει η Γεωργίου, (2007) η γνώση ενός παιδιού για τον εαυτό του, με την έναρξη της σχολικής του ζωής γίνεται, σταδιακά, πολυπλοκότερη. Προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοαντίληψη του παιδιού, είναι σημαντικό να αποκτήσει την αίσθηση της φιλοπονίας, η οποία θα του εξασφαλίσει μια πετυχημένη δραστηριοποίηση, αλλά και την ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων, οι οποίες θα του δώσουν συναισθήματα πληρότητας και ικανοποίησης. Συνήθως τα παιδιά που δεν έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν τον κόσμο τους ή αντιμετωπίζουν εμπόδια στις προσπάθειές τους, οδηγούνται σε συναισθήματα μειονεξίας, κατωτερότητας, αναξιότητας.

Τα παιδιά της μέσης ηλικίας έξι έως δώδεκα (6-12), ανάλογα με τις εμπειρίες τους και τα βιώματά τους, θα αναπτύξουν την αντίληψη του εαυτού τους ως ατόμων ικανών, ή ανίκανων. Σε ένα ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον τα παιδιά εισπράττουν την σχολική τους επίδοση ως κριτήριο της προσωπικής τους αξίας ή ικανότητας και έτσι η σχολική αποτυχία διασαλεύει την αυτοαντίληψη της ακαδημαϊκής ικανότητάς τους (Λεονταρή, 1996).

Η εφηβεία, στην οποία εστιάζεται η παρούσα έρευνα, θεωρείται ιστορικά μια περίοδος ραγδαίων, πολύμορφων και δραματικών αλλαγών καθώς και μια περίοδος επανάστασης, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές στην προσωπικότητα του ατόμου, καθώς πλησιάζει προς την ενηλικίωση (Dusek, & Flaherty, 1991). Το άτομο αναπτύσσει μια αληθινή αίσθηση του εαυτού και παρατηρείται μια αναδιοργάνωση της προσωπικότητας, η οποία ξεκινά με την αλλαγή της εικόνας του σώματος και αναζήτηση της ατομικής ταυτότητας, με στόχο την ένταξη στην κοινωνία (Birndorf et al., 2005).

Οι έφηβοι είναι πιο ευαίσθητοι στο χάσμα ανάμεσα στο πραγματικό και το ιδεώδες. Στο θεμελιώδες ερώτημα, "ποιος/ποια είμαι", αν δεν τύχουν υποστήριξης από το περιβάλλον τους, υπάρχει ο κίνδυνος να αναπτύξουν μια ασαφή εικόνα για την ατομική τους ταυτότητα, η οποία θα οδηγήσει σε σύγχυση ρόλων. Ο Rosenberg (1986) διαπίστωσε πως η αυτοαντίληψη του εφήβου παρουσιάζει πολυπλοκότητα και αστάθεια, καθώς προσπαθεί να δει τον εαυτό του μέσα από τα μάτια των άλλων. Καθώς, οι έφηβοι προσπαθούν να παγιώσουν την εικόνα του εαυτού τους και ταυτόχρονα να διαφοροποιηθούν από τους άλλους, ορίζουν οι ίδιοι τα προσωπικά τους όρια μεταξύ των πολλαπλών εαυτών (προσωπικού, κοινωνικού και ιδανικού). Έτσι, βέβαια, υπάρχει ο κίνδυνος να αισθάνονται απογοήτευση αντιλαμβανόμενοι ότι η αυτοαντίληψή τους δε συμφωνεί με την εικόνα που έχουν οι άλλοι γι αυτούς. Επειδή έχει μεγάλη σημασία η αποδοχή από τους συνομηλίκους, η ομαλή ένταξη των παιδιών

στην ομάδα και η αποδοχή τους από αυτούς συμβάλλουν στην απόκτηση υψηλής αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης και στον περιορισμό καταθλιπτικών συναισθημάτων (Λεονταρή, 1996· Harter, 1999).

Όσον αφορά στην επίδραση του φύλου, σε διάφορες μελέτες έχει φανεί πως παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και τα αγόρια εμφανίζονται να διαθέτουν υψηλότερη από τα κορίτσια, τα οποία παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και συμπτώματα κατάθλιψης (Scott, & Scott, 1998· Wigfield, & Eccles, 1994· Kling et al., 1999). Σύμφωνα με ενδείξεις ερευνών, οι διαφορές στην αυτοεκτίμηση ως προς το φύλλο, οφείλονται στο διαφορετικό καθορισμό των ρόλων των δύο φύλων, ανάλογα με το χρόνο και τον τόπο (Birndorf et al., 2005).

Στην περίοδο της εφηβείας, υπάρχουν διλλήματα και προβληματισμοί σχετικά με την ταυτότητα και τον τρόπο αξιολόγησης του εαυτού, που επηρεάζουν την αντίληψη του εαυτού, και ιδιαίτερα των κοριτσιών (Burns, 1979). Στους δυτικούς πολιτισμούς, η αυτοεκτίμηση των κοριτσιών μειώνεται σημαντικά κατά τη διάρκεια της εφηβείας, με τις αλλαγές στην εικόνα του σώματος να προτείνονται ως μια πιθανή εξήγηση. Η εικόνα του σώματος αναπτύσσεται στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτιστικών παραγόντων, όπως οι μη ρεαλιστικές εικόνες των μέσων μαζικής ενημέρωσης για την γυναικεία ομορφιά. Σε μια μελέτη 136 κοριτσιών της Μεγάλης Βρετανίας ηλικίας 11-16 ετών, η πειραματική έκθεση σε μοντέλα περιοδικών εξαιρετικά λεπτού ή μέσου μεγέθους, μείωσε την ικανοποίηση των κοριτσιών για το σώμα τους και κατά συνέπεια την αυτοεκτίμησή τους. Η μείωση αυτή εξηγείται πλήρως από τις ανοδικές τάσεις της ηλικίας στην ευαισθητοποίηση και την εσωτερίκευση των κοινωνικοπολιτιστικών στάσεων έναντι της εμφάνισης και σε κοινωνική σύγκριση με τα μοντέλα των μέσων ενημέρωσης (Clay, Vignoles & Dittmar, 2005).

Επίσης, τα κορίτσια αντιλαμβάνονται τον κόσμο και ιδιαίτερα την εικόνα του εαυτού τους ολιστικά, δηλαδή η εικόνα τους περιλαμβάνει τα αγαπημένα και σημαντικά πρόσωπα καθώς και τις σχέσεις που έχουν μαζί τους. Δημιουργούν, δηλαδή, ένα συγκεντρωτικό σχήμα του εαυτού. Τα αγόρια, από τη μεριά τους, θεωρούν τον εαυτό τους πιο αυτόνομα και αποσπασματικά, μέσω μεμονωμένων πράξεων και ενεργειών. Είναι περισσότερο ατομο-κεντρικά, ανεξάρτητα και ανταγωνιστικά. Από τα ανωτέρω συνεπάγεται πως η αυτοεκτίμηση στα δύο φύλα είναι διαφοροποιημένη. Τα αγόρια από μικρή ηλικία ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους μέσα από τις πράξεις τους, όταν αυτές αναγνωρίζονται ως επιτυχημένες. Τα κορίτσια αισθάνονται ικανά, όταν μπορούν να σχηματίζουν ολοκληρωμένες συναισθητικές επαφές (Παπάνης, 2011).

Οι προδιαθέσεις μαζί με τα στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας αποτελούν τα βασικότερα συστατικά στοιχεία της αυτοαντίληψης. Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι μεταξύ των επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης την ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση φαίνεται να έχουν οι τομείς της φυσικής εμφάνισης και της κοινωνικής συμπεριφοράς - σχέσεις με συνομηλίκους (Γεωργίου, 2007).

1.6 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ-ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η σχολική αυτοαντίληψη των εφήβων αναφέρεται στη γνώση και την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους σε καταστάσεις σχολικών δοκιμασιών (Bong, & Skaalvik, 2003). Σύμφωνα με τη Λεονταρή (1996) η εικόνα που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του επηρεάζει καθοριστικά την επεξεργασία πληροφοριών και *τα κίνητρα για δράση*, και αναπόφευκτα, καθορίζει τη συμπεριφορά του.

Η σχολική αποτυχία προκαλεί στα παιδιά αισθήματα ντροπής, λύπης και απογοήτευσης και τα εμποδίζει να έχουν μια θετική στάση για την αξία του εαυτού τους. Η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών συνδέεται με την ενίσχυση της επίδοσής τους στο σχολείο. Η σχολική επίδοση διαφοροποιεί σημαντικά την αξιολόγηση των μαθητών για τα στοιχεία του εαυτού τους. Όσο υψηλότερη είναι η επίδοσή τους, τόσο καλύτερες είναι και οι εκτιμήσεις τους σχετικά με την ικανότητά τους και το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα (Χατζηχρήστου, & Hopf, 1992). Επιπλέον, η θετική αυτοαντίληψη εξασφαλίζει τη συμμετοχή του ατόμου στη διαδικασία της μάθησης (Λεονταρή, 1996).

Ακόμη, η Hattie (1992) επισημαίνει πως παράγοντες όπως η εθνικότητα, η ηλικία, το φύλλο, η φυσική εμφάνιση και η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας αλληλεπιδρούν, και επηρεάζουν το βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση.

Η Reda (1995) διερευνώντας τη συσχέτιση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης 135 μαθητών/τριων με τα κίνητρά τους για την επίτευξη υψηλής αναγνωστικής ανταπόκρισης, κατέληξε πως οι δύο μεταβλητές συνδέονται στενά. Επίσης βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και των επιτευγμάτων τους

στην κατανόηση κειμένου.

Ακόμη, στην έρευνα των Hay, Ashman και Van Kraayenoord (1985), οι μαθητές με υψηλότερη αυτοαντίληψη αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως πιο δημοφιλείς, συνεργάσιμοι και επίμονοι μέσα στην τάξη, με ικανότητες ηγεσίας, με χαμηλότερα επίπεδα άγχους, με πιο υποστηρικτικές οικογένειες και με περισσότερες προσδοκίες για το μέλλον τους. Αντίθετα, ότι οι μαθητές με χαμηλή αυτοαντίληψη ήταν αρκετά ήσυχοι και αποτραβηγμένοι μέσα στην τάξη. Διαφορές μεταξύ των μαθητών με υψηλή και χαμηλή αυτοαντίληψη διαφάνηκαν και στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά.

Στην έρευνα του Δήμου (1999), που έγινε σε παιδιά έκτης δημοτικού, διαφάνηκε η ισχυρή συνάφεια της αυτοαντίληψης με την αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας. Αυτό ερμηνεύεται από τη σπουδαιότητα που αποδίδεται από την ελληνική οικογένεια στη μάθηση και τη σχολική επίδοση. Ο μαθητής μεγαλώνει μ' αυτή την «αξία» και αυτή είναι που διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την αυτοαντίληψή του. Επίσης, ισχυρή συνάφεια διαφάνηκε ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την φυσική εμφάνιση, αποκαλύπτοντας την επίδραση, που έχουν στα παιδιά, τα πρότυπα που προβάλλουν τα μέσα ενημέρωσης. Ακόμη, αναδείχτηκε πως μεγάλη συνάφεια με την αυτοαντίληψη έχουν οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, καθώς μέσω αυτών παίρνει επιβεβαίωση και αισθάνεται αποδεκτός από την ομάδα.

Οι έφηβοι με οριακή νοημοσύνη, λόγω της αρνητικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, δε νιώθουν καλά με τον εαυτό τους, δεν αντιμετωπίζουν με ψυχραιμία την αποτυχία, είναι δειλοί, απομονωμένοι και δεν έχουν φιλοδοξίες. Ακόμη, ο κύκλος των φίλων είναι περιορισμένος και, γενικότερα, η κοινωνική τους συμπεριφορά είναι ελλειμματική καθώς δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τους συνομηλίκους τους. Πολλές φορές εκφράζουν απογοήτευση για την εξωτερική τους εμφάνιση (Copeland et al., 2002). Η ανάπτυξη μιας θετικής εικόνας των παιδιών για τον εαυτό τους πρέπει να είναι ο βασικός παιδαγωγικός σκοπός γενικών και ειδικών προγραμμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα για μαθητές και μαθήτριες, που ανήκουν σε στιγματισμένες ομάδες (Χατζηχρήστου, & Hopf, 1992).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση του επιπέδου της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής των εφήβων, αρκεί να αποδέχεται και να αξιοποιεί το δυναμικό τους, καθώς και να ενισχύει τα κίνητρά τους για μάθηση. Υπάρχει, δηλαδή συσχέτιση ανάμεσα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (αυτοεκπληρούμενη προσδοκία) και τη σχολική επίδοση. Επίσης, από έρευνες που έχουν γίνει οι προσδοκίες

για τους αλλοδαπούς μαθητές είναι αρκετά χαμηλές (Λεονταρή, 1996· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Πολυχρονοπούλου, 1999).

Για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών είναι σημαντική η εφαρμογή παιδαγωγικών παρεμβάσεων, που θα αφυπνίσουν την περιέργεια των μαθητών για μάθηση, θα σεβαστούν τις ατομικές διαφορές και ικανότητες και θα τους δίνουν τη δυνατότητα να είναι αποτελεσματικοί. Το σχολικό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποδέχονται τον εαυτό τους και να δημιουργούν ουσιαστικές σχέσεις με τους άλλους (Reda, 1995).

1.7 Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Η δημιουργική ενασχόληση του ανθρώπου με τις τέχνες και το δράμα επιδρά στην ολιστική ανάπτυξη ενός ατόμου. Μέσω της δημιουργικότητας, ένα παιδί, μπορεί να αποκτήσει καλή γνώση του εαυτού του, να ανατροφοδοτηθεί θετικά μέσα από τις δικές του δράσεις, οι οποίες θα βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή του (Roy, & Ladwig, 2015).

Πολλές μελέτες υποστηρίζουν τη χρήση του δράματος στην εκπαίδευση ως μέσο προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, καθώς και την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, της αυτοδιάθεσης και της ικανότητας λήψης ρόλων από τους μαθητές. Εκπαιδεύοντας τις δημιουργικές δεξιότητες των μαθητών, μέσω του δραματικού παιχνιδιού, τους παρέχονται νέες εμπειρίες και μέσω αυτών καταφέρνουν να αναμορφώσουν εσωτερικευμένες εικόνες και αναπαραστάσεις της πραγματικότητας (Toivanen, Komulainen & Ruismaki, 2011).

Στο Εκπαιδευτικό Δράμα ένα άτομο αναλαμβάνει ένα ρόλο και αλληλεπιδρά με άλλους σαν να ήταν κάποιος άλλος (Wright, 2006). Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων το άτομο εμπλέκεται στη διαδικασία να υποδυθεί άλλες προσωπικότητες, να παρατηρήσει τη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά τους. Τα παιχνίδια ρόλων είναι σημαντικά για την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων και έχουν κοινωνικό και συναισθηματικό χαρακτήρα. Αυτή η ικανότητα, βαθιά ανθρώπινη, δίνει στα πρόσωπα τη δυνατότητα, μέσω των ρόλων, να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των άλλων (ενσυναίσθηση) και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους (Roy, & Ladwig, 2015).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της ερευνητικής μελέτης του Τσιάρα (2006) σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με θέμα: «*Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*», τα θεατρικά παιχνίδια ενίσχυσαν την αυτοεκτίμησή τους και οδηγήθηκαν σε μια θετική αυτοαντίληψη. Επίσης, μέσω της παιγνιώδους αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους επικοινωνήσαν με ένα διαφορετικό κώδικα και απέκτησαν καλύτερη αίσθηση του εαυτού τους.

Η Wright (2006) ερεύνησε, αν η εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαιδευτικού δράματος, συνδέεται με την προσωπική ανάπτυξη ενός ατόμου, δίνοντας έμφαση στα στοιχεία της αυτοαντίληψης, της αυτοδιάκρισης και της ικανότητας ανάληψης ρόλων. Το πρόγραμμα αξιοποίησε περισσότερο την τεχνική «παιχνίδι ρόλων». Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική εξέλιξη της ικανότητας ανάληψης ρόλων, του λεξιλογίου καθώς και έντονη βελτίωση της αυτοαντίληψης των ατόμων. Επίσης παρατηρήθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της αυτοδιάκρισης, της αυτοαντίληψης και του λεξιλογίου, ενώ το παιχνίδι ρόλων δε φάνηκε να συσχετίζεται με αυτές τις μεταβλητές.

Πολλά θεατρικά προγράμματα μπορούν να συμβάλλουν τόσο στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών, όσο και της αυτοεκτίμησής τους. Η Τσιμπιδάκη κ.α. (2017) αξιολόγησαν την επίδραση της εφαρμογής ενός θεατρικού προγράμματος σε παιδιά και τα αποτελέσματά τους κατέδειξαν ότι η εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού, σε μια ομάδα, όταν περιλαμβάνει προ-θεατρικές, ψυχαγωγικές δραστηριότητες, θεατρικό παιχνίδι και κυρίως διάθεση επικοινωνίας με τον άλλο, μπορεί να επιτύχει τους περισσότερους από τους στόχους της, όπως: την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την κοινωνικοποίηση, τη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων την απόλαυση και την ψυχαγωγία.

Λόγω απουσίας ανταγωνιστικού κλίματος στα προγράμματα της Δ.Τ.Ε. τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τους άλλους, να αισθάνονται την ικανοποίηση από μια επιτυχημένη εργασία σε μια ομάδα και να μαθαίνουν πώς να ελέγχουν τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους (Ozбек, 2014). Ένας σημαντικός αριθμός εφήβων ισχυρίζεται πως λαμβάνοντας μέρος σε θεατρικές δράσεις απέκτησαν μεγαλύτερη επίγνωση του εαυτού τους και αυξήθηκε η αυτοεκτίμησή τους. Επίσης, εξέλιξαν την προσωπική τους ταυτότητα και επικοινωνήσαν ουσιαστικά με τα άλλα μέλη της ομάδας, κυρίως μέσω των ρόλων (Τσιάρας, 2014· Burton, & Parks, 1994· Hughes, & Wilson, 2004).

Η επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να βελτιώσει και τις σχολικές δεξιότητες των μαθητών και κατ' επέκταση και την αυτοεκτίμησή τους. Η έρευνα των Fleming, Merrell και Tymms (2004) εξέτασε την επίδραση από την υλοποίηση ενός Προγράμματος του Εθνικού Θεάτρου της Αγγλίας, σε μαθητές Γυμνασίου, στους τομείς της ανάγνωσης, της δημιουργικής γραφής, των μαθηματικών, της συμπεριφοράς και της αυτοαντίληψης. Η παρέμβαση διήρκησε τρεις μήνες και στο τέλος αυτής της χρονικής περιόδου, οι μαθητές βελτιώθηκαν στις αξιολογούμενες σχολικές δεξιότητες. Η αυτοαντίληψη των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυξήθηκε, επίσης, με ραγδαίο ρυθμό, όπως έδειξαν οι απαντήσεις των ίδιων των παιδιών στα ερωτηματολόγια, που συμπλήρωσαν.

Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η θεατρική αγωγή δεν επιφέρει καμιά βελτίωση στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών. Οι Kardash και Wright (1987) ασχολήθηκαν με μια μετα-ανάλυση μελετών, οι οποίες εξέτασαν τις επιδράσεις του δημιουργικού δράματος στις δεξιότητες των παιδιών δημοτικού σχολείου, σε τέσσερις τομείς επιτυχίας: ανάγνωση, προφορική και γραπτή επικοινωνία, αυτοαντίληψη και θεατρικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματά τους κατέδειξαν ότι οι δραματικές δραστηριότητες είχαν μέτρια θετική επίδραση στην απόδοση των παιδιών σε αυτούς τους τομείς επιτυχίας.

Το δράμα μπορεί να είναι ένας εξαιρετικός τρόπος ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης των παιδιών και ενηλίκων με οριακή νοημοσύνη, τόσο ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής έκφρασης, όσο και ως τρόπος μάθησης και δεξιοτήτων (Schnapp, & Olsen, 2003). Στη διδακτορική διατριβή της Μπάκα (2011), κύριος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει αν ένα θεατρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα βελτιώνει την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση εφήβων τυπικής ανάπτυξης στην ηλικία των 10-12 χρονών και ατόμων με νοητική υστέρηση ηλικίας 16-23 χρονών. Η έρευνα εστίασε στους τομείς της αυτοαντίληψης: σχολική ικανότητα, αθλητική ικανότητα, κοινωνική συμπεριφορά με τους συνομηλίκους, φυσική εμφάνιση, διαγωγή-συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση των μαθητών και έλεγξε κατά πόσο θα μεταβαλλόταν ύστερα από την εφαρμογή της προγράμματος. Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμετέχοντες δέχθηκαν θετική επίδραση στη σχολική τους ικανότητα, στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και στην αυτοεκτίμησή τους. Πιο σημαντικά όμως ήταν τα αποτελέσματα για τους εφήβους με ελαφρά νοητική υστέρηση, οι οποίοι βελτίωσαν την κοινωνική τους συμπεριφορά προς τους συνομηλίκους, τη φυσική τους εμφάνιση, τη διαγωγή – συμπεριφορά τους καθώς και τη αυτοεκτίμησή τους. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η

αλλαγή στην κοινωνική συμπεριφορά και τη φυσική εμφάνιση, διατηρήθηκε για καιρό, μετά από την εφαρμογή το προγράμματος, ενώ η βελτίωση των άλλων δύο μεταβλητών εξαλείφθηκε μέσα από το χρόνο. Παρατηρήθηκε επίσης ότι η σχολική ικανότητα και η αθλητική ικανότητα δεν παρουσίασαν καμία βελτίωση.

Ακόμη, τα άτομα με οριακή νοημοσύνη, μέσα από θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, αποκτούν αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και ενός αισθήματος ασφάλειας, αρκεί να γίνεται σεβαστός, από τους εκπαιδευτικούς, ο προσωπικός ρυθμός δράσης και εξέλιξής τους (Cattanach,1996· McClintok,1984). Το εκπαιδευτικό δράμα για τους μαθητές με οριακή νοημοσύνη θα πρέπει να ξεκινάει αρχικά με τη δημιουργία ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές θα αισθανθούν άνετα μεταξύ τους. Στη συνέχεια θα πρέπει να διαμορφωθεί το κατάλληλο κλίμα, ώστε να ενθαρρυνθεί η συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων και η σε βάθος διερεύνηση θεμάτων που τους ενδιαφέρουν. Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός θα επιδιώξει, μέσα από τη δημιουργία ενός δελεαστικού και με πολλά ερεθίσματα σεναρίου, να εμπλέξει τα παιδιά σε παιχνίδια ρόλων. Τέλος, θα εισάγει τα παιδιά στη διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης διαφόρων δεξιοτήτων, όπως η αφήγηση μιας ιστορίας (Wright, 2006).

Τα παιδιά που συμμετέχουν σε δραματικές δράσεις θα πρέπει να αισθάνονται πως τα καταφέρνουν, ώστε να τολμούν περισσότερο και να γίνονται πιο δημιουργικά. Επίσης, μέσω της συνεργασίας, αναπτύσσουν γλωσσικές, επικοινωνιακές και συναισθηματικές δεξιότητες. Η δραστηριοποίηση μέσω των αισθήσεων και του σώματος ενδυναμώνει τα εσωτερικά τους κίνητρα για μάθηση και καλλιεργεί τη δημιουργική τους σκέψη (Γκότοβος, 1996· Δαμανάκης, 2001· Ματσαγγούρας, 2011· McClintok,1984).

Επιπλέον, το εκπαιδευτικό δράμα θεωρείται ως ένα μέσο που μπορεί να βελτιώσει την κατανόηση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών και να μειώσει τις εθνικιστικές ή ρατσιστικές εντάσεις (Conard, & Asher, 2000). Προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στις ομάδες των εφήβων, και ιδιαίτερα, σ' αυτές που είναι κοινωνικά αποκλεισμένες όπως οι μετανάστες και οι πρόσφυγες. Πιο συγκεκριμένα, το δράμα τους δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, στις οποίες δεν είναι απαραίτητη η λεκτική έκφραση (καθρέφτης, γλυπτό, παντομίμα) καθώς δε γνωρίζουν πολύ καλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Επίσης, διευκολύνεται η αναγνώριση των διαφορών τους ή συγκρούσεων, μέσω των τεχνικών του δράματος, και ευνοείται η διερεύνηση διαφόρων τρόπων διαχείρισής τους, στο πλαίσιο ενός ασφαλούς περιβάλλοντος.

Οι Rousseau et al. (2007) διερεύνησαν τα αποτελέσματα ενός σχολικού εκπαιδευτικού προγράμματος, εφαρμοσμένο σε έφηβους για μετανάστες και πρόσφυγες, το οποίο σχεδιάστηκε με στόχο να περιορίσει τα συναισθηματικά προβλήματα των νέων, την αρνητική συμπεριφορά τους, καθώς και να βελτιώσει τη σχολική τους επίδοση. Στο τέλος του προγράμματος, αν και δε φάνηκε σημαντική βελτίωση στην αυτοεκτίμηση των παιδιών, στα προβλήματα συμπεριφοράς και στις συναισθηματικές τους διαταραχές, οι μαθητές της ομάδας, που συμμετείχαν στην παρέμβαση, παρουσίασαν λιγότερα συμπτώματα, σε σχέση με τους συμμαθητές τους, που δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Επίσης, βελτιώθηκε η απόδοσή τους στα μαθηματικά καθώς και η κοινωνική τους προσαρμογή. Και οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ένα εκπαιδευτικό θεατρικό πρόγραμμα φαίνεται να αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο για την πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών και την αποφυγή στιγματοποίησης των εφήβων.

Επίσης, σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, οι διαφορές σε επίπεδο πολιτισμού και γλώσσας, των παιδιών των εθνικών μειονοτήτων, επιδρούν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή τους, στις σχολικές επιδόσεις, καθώς και στον τρόπο που συμπεριφέρονται και προσαρμόζονται στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Wright, & Taylor 1995). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να τροποποιήσουν τη στάση τους προς τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους και να τα οδηγήσει στη δημιουργία στενών σχέσεων. Οι αλλοδαποί μαθητές μέσα από τις δραματικές δράσεις μπορούν να κερδίσουν την αναγνώριση από τους συμμαθητές τους, καθώς οι δραστηριότητες δεν είναι ανταγωνιστικές και δεν αξιολογείται η απόδοσή τους. Όλα τα παιδιά κατανοούν πως η συμμετοχή και η συνεργασία είναι το σημαντικό γεγονός και αναπόφευκτα καταλήγουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Άλκηστις, 2008). Ακόμη, οι Χατζηχρήστου και Horf (1992), αναφέρουν ότι η ενίσχυση της θετικής εικόνας του εαυτού των παιδιών, τα οποία ανήκουν σε μειονεκτικές ομάδες, αποτελεί κύριο παιδαγωγικό στόχο και είναι σημαντικό να εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει, αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, μπορεί να επηρεάσει την αυτοαντίληψη και τις επιμέρους παραμέτρους της: σχέσεις με συνομηλίκους, φυσική εμφάνιση, διαγωγή-συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση, των εφήβων με οριακή νοημοσύνη. Οι παράμετροι της σχολικής και της αθλητικής ικανότητας δεν αποτέλεσαν στόχους της έρευνας, λόγω των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών του συγκεκριμένου πληθυσμού.

Ειδικότερα, διατυπώνονται οι εξής επιμέρους υποθέσεις- ερωτήματα της έρευνας:

- Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δ.Τ.Ε. μπορεί να βελτιώσει την αυτοαντίληψη των εφήβων μαθητών/τριών με οριακή νοημοσύνη;
- Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δ.Τ.Ε. μπορεί να επηρεάσει τις παραμέτρους της αυτοαντίληψης (φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους, διαγωγή- συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση) των εφήβων μαθητών/τριών με οριακή νοημοσύνη;
- Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δ.Τ.Ε θα επηρεάσει σε διαφορετικό βαθμό τους/τις έφηβους μαθητές/τριες σε σχέση με το φύλο τους;
- Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δ.Τ.Ε θα επηρεάσει σε διαφορετικό βαθμό τους/τις έφηβους μαθητές/τριες σε σχέση με την εθνικότητά τους;

2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ-ΔΕΙΓΜΑ

Ο πληθυσμός της έρευνας αναφέρεται στο τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού, που μπορεί να συμμετέχει στην έρευνα, δηλαδή τα υποψήφια άτομα που μπορούν να επιλεγούν για να δημιουργηθεί το δείγμα (Hennink, Hutter, & Bailey, 2010). Πολύ συχνά οι ερευνητές πρέπει να καταφέρουν να αποσπάσουν πληροφορίες και δεδομένα από μια μικρότερη ομάδα ή από μια υποομάδα του συνολικού πληθυσμού, που

βρίσκεται υπό μελέτη σε μια έρευνα. Αυτή, λοιπόν, η συγκεκριμένη μικρότερη ομάδα ή υποομάδα ονομάζεται δείγμα (Cohen, Manion & Morisson, 2008: 149). Η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις και στατιστικές μεθόδους ανάλυσης είναι ίσως η περισσότερο διαδεδομένη μορφή κοινωνικής εμπειρικής έρευνας (Κυριαζή, 2011:98).

Ένα ζήτημα που απασχολεί αρκετά τον ερευνητή ή την ερευνήτρια, που θα διεξάγει μια έρευνα, είναι το πόσο μεγάλο πρέπει να είναι το δείγμα του. Οι Cohen, Manion και Morisson (2008: 151) αναφέρουν ότι ο αριθμός των μεταβλητών και ο τύπος των στατιστικών ελέγχων, πρέπει να συνυπολογιστούν από τον ερευνητή, πριν αποφασίσει το μέγεθος του δείγματος, και πριν την έναρξη της ερευνητικής διεργασίας. Η ερευνήτρια στη συγκεκριμένη εργασία υπολόγισε επιπλέον το διαθέσιμο χρόνο που είχε για τη διεξαγωγή της έρευνας, τη χωρητικότητα των σχολικών αιθουσών, καθώς και την παρατήρηση που έπρεπε να κάνει, στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας.

Ο πληθυσμός του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου Αγ. Δημητρίου (Ε.Ε.Γ.), στο οποίο διεξήχθη η παρούσα έρευνα αποτελείται από τους εκατόν σαράντα (140) εγγεγραμμένους μαθητές. Στην έρευνα συμμετείχαν 17 μαθητές και μαθήτριες του Ε.Ε.Γ. Αγίου Δημητρίου, ηλικίας 13-15 ετών, με οριακή νοημοσύνη, σύμφωνα με τις γνωματεύσεις του οικείου Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.

Στην ομάδα ελέγχου έλαβαν μέρος οκτώ (08) μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης του Ε.Ε.Γ., ηλικίας δεκατριών έως δεκαπέντε (13-15) ετών, με οριακή νοημοσύνη (αγόρια: έξι (06), κορίτσια: δύο (02)). Από τους οκτώ (08) μαθητές/τριες οι τρεις (03) ήταν αλλοδαποί.

Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 9 μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης του Ε.Ε.Γ., ηλικίας δεκατριών έως δεκαπέντε (13-15) ετών, με οριακή νοημοσύνη (αγόρια: έξι (06), κορίτσια: τρία (03)). Από τους εννέα (09) μαθητές/τριες οι τέσσερις (04) ήταν αλλοδαποί.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας ήταν οι δραστηριότητες με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, το φύλο των παιδιών, οι ατομικές διαφορές και η εθνικότητα.

Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η αυτοαντίληψη όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη μεταβολή στις τιμές των τεσσάρων μεταβλητών της κλίμακας μέτρησης της αυτοαντίληψης του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II (Τσιάρας, 2006).

2.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ-ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως έρευνα μεικτών μεθόδων. Συνδυάζει τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Παρόλο, που η μεικτή έρευνα αντιμετωπίζει πολλές κριτικές, καθώς, όπως τονίζουν οι Lincoln, & Guba (1985), μια έρευνα δεν μπορεί να είναι ποιοτική και ποσοτική, ωστόσο αργότερα, μια κριτική βιβλιογραφική μελέτη της Niglas (2004) σε άρθρα του British Educational Research Journal, σημείωσε ότι στις εκπαιδευτικές έρευνες ενυπάρχει η τάση να χρησιμοποιούνται και οι δύο τύποι έρευνας, ανάλογα με τον εκάστοτε ερευνητικό σκοπό, κάνοντας λόγο για έρευνες μεικτών μεθόδων.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκε ο συνδυασμός ποσοτικών (ερωτηματολόγια) και ποιοτικών προσεγγίσεων έρευνας (συμμετοχική παρατήρηση) με σκοπό την τριγωνοποίηση των δεδομένων (Robson, 2007· Denzin, 1978). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το κυριότερο εργαλείο της ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Η συσχέτιση μεταβλητών, που αποτελεί το καθιερωμένο μοντέλο ανάλυσης για τη διαπίστωση εμπειρικών τάσεων και ομοιομορφιών, ταυτίζεται σχεδόν αποκλειστικά με το ερωτηματολόγιο (Κυριαζή, 2011:118).

«Η συμμετοχική παρατήρηση είναι μια απαιτητική μέθοδος, η οποία μελετά κοινωνικά φαινόμενα όπως αυτά διαδραματίζονται στο φυσικό τους περιβάλλον και έχει συνδεθεί με την ποιοτική έρευνα. Στη μέθοδο αυτή «ο ερευνητής επιχειρεί να ανακαλύψει ομοιότητες των περιπτώσεων που μελετά και να δημιουργήσει γενικές κατηγορίες, οι οποίες θα τις εκφράσουν» (Κυριαζή, 2011:243-245). Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει και να κρατήσει σημειώσεις, σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, μιας συνεχιζόμενης συμπεριφοράς, την ώρα ακριβώς που συμβαίνει (Cohen, Manion, Morrison, 2008:320). Στη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης επίσης μπορεί να προκύψουν «κρίσιμα συμβάντα», τα οποία προσφέρουν καθοριστικές παρατηρήσεις για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Τα γεγονότα αυτά φαίνονται στον παρατηρητή να έχουν περισσότερο ενδιαφέρον από άλλα και γι' αυτό απαιτούν μεγαλύτερο βαθμό λεπτομέρειας και καταγραφής, σε σχέση με τα άλλα γεγονότα. Είναι σημαντικά γιατί ενώ δεν εντάσσονται στην καθημερινή πρακτική, είναι εξαιρετικά αποκαλυπτικά για ένα πρόσωπο ή μια κατάσταση (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 521-522).

Οι τεχνικές τριγωνοποίησης στο χώρο των κοινωνικών επιστημών προσπαθούν να αποτυπώσουν ή να αναλύσουν διεξοδικότερα τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς μελετώντας την από περισσότερες οπτικές γωνίες (Cohen, Mannion, & Morisson, 2008:189). Για να αποφευχθούν οι κίνδυνοι μη εγκυρότητας και αναξιοπιστίας, που προκύπτουν από το συνδυασμό των μεθόδων αυτών, θα πρέπει παράλληλα με την εξωτερική εγκυρότητα, η συμμετοχική παρατήρηση να είναι σχολαστική στους ελέγχους της για την εσωτερική εγκυρότητα (Cohen, Mannion, & Morisson, 2008:220). Η χρήση πολλαπλών μέσων συλλογής δεδομένων, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, διασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας και της προσδίδει αυστηρότητα, εύρος και βάθος (Τσιάρας, 2014· Creswell, 2003· Σαραφίδου, 2011). Εκτός από την επιβεβαιωτική και επικυρωτική λειτουργία, *«με την τριγωνοποίηση εκπληρώνεται και η λειτουργία της συμπληρωματικότητας και της σφαιρικής θέασης των δεδομένων»*, αφού τα αποτελέσματα των διαφορετικών μεθόδων συμπληρώνονται αμοιβαία και δίνουν μια πληρέστερη εικόνα του φαινομένου (Πυργιωτάκης, & Συμεού, 2006: 220).

Συγκεκριμένα, η ερευνητική παρέμβαση χαρακτηρίζεται ως έρευνα-δράση (action research), καθώς έλαβε χώρα στο σχολικό περιβάλλον των υποκειμένων της έρευνας, χωρίς αυτά να γνωρίζουν συνολικά τη συμμετοχή τους στη διαδικασία, με στόχο να ενισχύσει την αυτοαντίληψή τους (Τσιάρας, 2014· Σαραφίδου, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας έκανε την εμφάνισή του από την ανάγκη των εκπαιδευτικών να μελετήσουν το έργο τους και να πάρουν ανατροφοδότηση για τις τεχνικές διδασκαλίας τους και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που υλοποιούσαν (Creswell, 2005). Η έρευνα-δράση είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την επίτευξη αλλαγής και βελτίωσης σε τοπικό επίπεδο. Ασχολείται με την αλλαγή της συμπεριφοράς ατόμων και με την κουλτούρα ομάδων και θεσμών των κοινωνιών, στις οποίες τα άτομα ανήκουν (Cohen, Manion & Morrison, 2008:387). Η έρευνα-δράση, είναι σχεδιασμένη, ώστε να καλύψει το κενό ανάμεσα στην έρευνα και την πράξη, προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να υπερσκελίσει την ενδεχόμενη αποτυχία της έρευνας και να καταφέρει να επηρεάσει ή να βελτιώσει ό,τι συμβαίνει στην πράξη (Cohen, Manion & Morrison, 2008:387).

Η έρευνα- δράση αποτελείται από τέσσερα στάδια- κύκλους πραγμάτωσής της, σύμφωνα με τον Lewin (1948). Πρώτο στάδιο αποτελεί η διερεύνηση των αναγκών και των τυχόν προβλημάτων που υπάρχουν στο πλαίσιο της έρευνας (διάγνωση). Το δεύτερο και το τρίτο στάδιο αφορούν την παρέμβαση, το σχεδιασμό και την υλοποίηση,

δηλαδή, μιας δράσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και το τελευταίο τον αναστοχασμό και την κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Αναλυτικότερα, για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης των μαθητών και μαθητριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου «Self-perception profile for children» της Harter (1985), όπως αυτό διαμορφώθηκε από τη Μακρή - Μπότσαρη (2012) (αφού ζητήθηκε η άδεια), «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου» ΠΑΤΕΜ II, το οποίο διαθέτει υψηλό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach, $\alpha=0,65$) και είναι σταθμισμένο στην ελληνική πραγματικότητα. Το ψυχομετρικό αυτό μέσο εκμαιεύει από τους μαθητές την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους σε έξι (06) βασικούς τομείς: τη γενική σχολική ικανότητα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, την αθλητική ικανότητα, την εξωτερική εμφάνιση, τη διαγωγή-συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τριάντα (30) ερωτήσεις και είναι κατάλληλο για μαθητές/τριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού και των πρώτων τάξεων του γυμνασίου. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε το ΠΑΤΕΜ II, ώστε να είναι κατανοητό για τους μαθητές και μαθήτριες με οριακή νοημοσύνη, του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τετράβαθμη κλίμακα βαθμολόγησης αποδίδει την υποκειμενική άποψη των μαθητών/τριών, και όχι την αντικειμενική πραγματικότητα.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε με σχολαστικότητα και σε κλίμα εμπιστοσύνης. Τα παιδιά τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια το καθένα ξεχωριστά, (ανώνυμα μεν, αλλά με διακριτικό γνώρισμα δε, για την ταυτοποίηση), για να διαπιστωθεί πως είναι κατανοητά και κατάλληλα για το επίπεδο των μαθητών/τριών και πριν την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, αλλά και μετά το τέλος της. Κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων η ερευνήτρια διάβαζε τις ερωτήσεις και ο κάθε μαθητής και μαθήτρια σημείωνε τις απαντήσεις, καθώς η προσωπική επαφή μαζί της έδινε τη δυνατότητα για προφορικές και άμεσες διευκρινίσεις και αύξανε την θετική ανταπόκριση των μαθητών (Κυριαζή, 2011: 122-123).

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας υπήρχε συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας-εμπυχωτριάς και καταγραφή όλων των αντιδράσεων και συμπεριφορών των συμμετεχόντων (συγκέντρωση, προσοχή, συμμετοχή, χρήση χώρου, αντικειμένων, εκφράσεις προσώπου, κίνηση σώματος, επικοινωνία και συνεργασία με τα μέλη της ομάδας). Σύμφωνα με τη Λυδάκη (2001:253), ο συμμετέχων ως παρατηρητής πρέπει να

γνωρίζει ότι η καταγραφή των γεγονότων και των φαινομένων πρέπει να γίνεται έγκαιρα, γιατί κάθε καθυστέρηση αφήνει περιθώρια στη φαντασία και τη μνήμη να αυθαιρετούν.

Η πιλοτική καθώς και η κύρια έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του εγκεκριμένου προγράμματος Αγωγής Υγείας των σχολικών δραστηριοτήτων, για το σχολικό έτος 2016-17. Ξεκίνησε μετά την ενημέρωση της διεύθυνσης, του προσωπικού του σχολείου, των γονέων και κηδεμόνων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν τρεις (3) μαθητές και μαθήτριες του Ε.Ε.Γ., ηλικίας δεκατριών έως δεκαπέντε (13-1 ετών, με οριακή νοημοσύνη, σύμφωνα με τις διαγνώσεις από το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, προκειμένου να ελεγχθεί η κατανόηση και η αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου.

2.4 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η παρέμβαση με τεχνικές της δραματικής τέχνης (θεατρικά παιχνίδια, αυτοσχεδιασμούς, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δάσκαλος σε ρόλο κ.α.) περιλάμβανε είκοσι (20) συναντήσεις-εργαστήρια των ενενήντα (90) λεπτών και διήρκησε από τις 9/12/16 έως 26/5/17.

Οι είκοσι (20) παρεμβάσεις ακολουθούν μια εξελικτική πορεία. Αρχίζουν από την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της εμπιστοσύνης στην ομάδα και οδηγούνται προοδευτικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της σχέσης με τους συνομηλίκους. Η διαγωγή, η συμπεριφορά και η φυσική εμφάνιση είναι περιοχές που επηρεάζονται έμμεσα και δευτερογενώς, καθώς δουλεύεται ο τομέας της αυτοεκτίμησης και οι σχέσεις με συνομηλίκους.

Συγκεκριμένα οι παρεμβάσεις του προγράμματος είχαν στόχο να εξελίξουν τους μαθητές στους εξής τομείς με σειρά σπουδαιότητας:

- Αυτοεκτίμηση
- Σχέση με συνομηλίκους
- Διαγωγή συμπεριφορά
- Φυσική εμφάνιση

Οι τομείς της σχολικής και της αθλητικής ικανότητας, δεν αποτέλεσαν στόχους του προγράμματος, λόγω των ιδιαιτεροτήτων και αναγκών του συγκεκριμένου πληθυσμού.

Οι συνήθειες δυσκολίες που παρουσίαζαν τα συγκεκριμένα παιδιά, σύμφωνα με τις γνωματεύσεις του Κ.Ε..Δ.Δ.Υ. και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, ήταν η δυσκολία τους στη βλεμματική επαφή, η απόσυρση, η κοινωνική απομόνωση, η πρόκληση της προσοχής των άλλων με αρνητικές συμπεριφορές (επιθετικότητα, ανυπακοή, ψέματα), επικριτική στάση προς τους άλλους.

Οι παρεμβάσεις του προγράμματος σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν με στόχο να βελτιώσουν τις παραπάνω δυσκολίες των μαθητών και μαθητριών, ενθαρρύνοντας τη βλεμματική επαφή και την παρατηρητικότητα, παρέχοντας ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και διαλεκτικής επικοινωνίας, ενισχύοντας την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ικανότητα συνειδητοποίησης των συναισθημάτων τους, και εν συνεχεία, της έκφρασής τους. Όλες οι παρεμβάσεις ακολουθούσαν μια συγκεκριμένη δομή. Η δομή αυτή εξυπηρέτησε την προοδευτική αύξηση του βαθμού δυσκολίας και η επαναληπτικότητά της διευκόλυνε το συγκεκριμένο πληθυσμό στο να αισθάνονται ότι γνωρίζουν τι θα συμβεί σε γενικές γραμμές, μειώνοντας έτσι τον βαθμό ανησυχίας που θα μπορούσαν να έχουν μπροστά σε κάθε άγνωστο βήμα. Στην πρώτη φάση κάθε παρέμβασης γινόταν η «προετοιμασία» (ζέσταμα) με δραστηριότητες, που είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα, στη δεύτερη φάση επιλέγονταν δραστηριότητες δραματικής τέχνης για την ανάπτυξη της «κυρίως δράσης» και η τρίτη φάση, «το κλείσιμο», ολοκληρωνόταν με συζήτηση και αναστοχασμό ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Επίσης, επιλέχτηκε από την ερευνήτρια-εμφυχώτρια παιδιά να χωρίζονται σε υποομάδες, από την ίδια, με στόχο την καλύτερη αλληλεπίδραση και λειτουργικότητα της ομάδας.

Ο χώρος που επιλέχτηκε, για τις είκοσι (20) συναντήσεις της ομάδας, ήταν η αίθουσα του συγκεκριμένου τμήματος, καθώς θεωρήσαμε πως η υλοποίηση του προγράμματος σε ένα οικείο για τα παιδιά περιβάλλον, θα διευκόλυνε τη συμμετοχή τους. Ωστόσο, πρέπει να αναφέρουμε πως σε κάθε συνάντηση πραγματοποιούνταν αλλαγές στην αίθουσα, για τις ανάγκες του προγράμματος (τα θρανία στην άκρη και άπλωμα/μάζεμα μοκέτας), οι οποίες διαφοροποιούσαν το χαρακτήρα των συναντήσεων από τις υπόλοιπες διδακτικές ώρες των μαθητών/τριών.

2.4.1 ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ

Στην πρώτη συνάντηση έγινε η παρουσίαση του προγράμματος στους μαθητές και μαθήτριες, που θα συμμετείχαν, ορίστηκε η χρονική του διάρκεια, η σημασία της σταθερής σύνθεσης της ομάδας και ο παιγνιώδης και μη διδακτικός χαρακτήρας του. Εξηγήσαμε στους μαθητές/τριες πως βασικός μας στόχος ήταν να αποκτήσουν καλύτερη γνώση του εαυτού τους, να γνωριστούν περισσότερο μεταξύ τους, να συσφίξουν τις σχέσεις τους, να περάσουν ευχάριστα και να γνωρίσουν σταδιακά διάφορες τεχνικές της δραματικής τέχνης.

Θεωρήσαμε σημαντικό να θεμελιωθεί, από τη αρχή, το ομαδικό πνεύμα, ώστε τα παιδιά προοδευτικά να αισθανθούν άνετα ο ένας με τον άλλον, να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη μεταξύ τους, αλλά και με την ερευνήτρια-εμπυχωτρία.

Συνάντηση 1η

Στόχος: Η γνωριμία με τις δραματικές τεχνικές, που θα χρησιμοποιηθούν στις συναντήσεις, καθώς και μια πρώτη, πιο ήπια προσωπική επαφή, μεταξύ τους.

1. Προετοιμασία: Παιχνίδι «*Τα μαντηλάκια ουρές*»: Κάθε παιδί χρησιμοποιεί ένα διαφορετικού χρώματος μαντήλι για ουρά και προσπαθεί να αποσπάσει από τους άλλους τις ουρές τους, διαφυλάσσοντας τη δική του. Επιλέγεται ένα ζωηρό - κινητικό ζέσταμα, το οποίο έχει στόχο να παρασύρει τα παιδιά να ξεπεράσουν οποιοδήποτε αίσθημα ντροπής ή πιθανές αναστολές και να καταφέρουν να διασκεδάσουν. Επειδή δεν υπάρχει εξοικείωση μεταξύ των παιδιών η άσκηση έχει χαμηλό βαθμό σωματικής επαφής.

2. Κυρίως Δράση: α) Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υπο-ομάδες με κριτήριο τον αριθμό των αδελφιών τους. Στη συνέχεια καλούνται να δημιουργήσουν μια «ραδιοφωνική» διαφήμιση, αναφέροντας τα πλεονεκτήματα των αδερφιών τους. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα με τη δημιουργία μικρών ομάδων, που βασίζονται σε ομοιότητες από την προσωπική ζωή των παιδιών, έχει στόχο να ενισχύσει το αίσθημα της ομαδικότητας. Ακόμη, διαθέτει το στοιχείο της απλότητας και της προστατευμένης αυτοέκθεσης - αυτοαποκάλυψης. Στο επόμενο στάδιο, με τη δημιουργία των διαφημίσεων, τα παιδιά οδηγούνται στην ανάληψη πρωτοβουλιών, λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ τους και εκδήλωσης της δημιουργικότητάς τους β) Στη συνέχεια οι

ίδιες ομάδες παρουσιάζουν « Θεατρικά στιγμιότυπα», όπως σκηνές από ουρές πολιτών για την αγορά εισιτηρίου μίας συναυλίας, καυγάς στη Βουλή, κλπ. Η άσκηση αυτή εισάγει την τεχνική της δραματοποίησης, με στόχο να αυξηθεί ο βαθμός της αυτοέκθεσης των παιδιών. Ταυτόχρονα, οι σκηνές δεν αφορούν σε προσωπικά βιώματα των παιδιών, αλλά σε πληροφορίες, εικόνες και εντυπώσεις που έχουν αποκτήσει μέσω των ΜΜΕ. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται ευκολότερα ο σύνδεσμος των μελών της ομάδας και η συνεργασία μεταξύ τους.

3. Κλείσιμο: Αναστοχασμός σε κύκλο. Τα παιδιά λένε πώς πέρασαν, τι σκέφτηκαν, τι ένιωσαν. Ο στόχος αυτού του κλεισίματος είναι να αναγνωριστεί η ατομικότητα του κάθε παιδιού και να του δώσει μια ευκαιρία προσωπικής έκφρασης.

Συνάντηση 2η

Στόχος: Ενίσχυση της εξοικείωσης μεταξύ των μελών της ομάδας, της σωματικής τους εκφραστικότητας και της λεκτικής αλληλεπίδρασης.

1. Προετοιμασία: Τα παιδιά, ατομικά ή ομαδικά, εμπλέκονται σε σωματικές και εκφραστικές ασκήσεις με μίμηση δραστηριοτήτων. Περπατούν με διάφορους τρόπους, όπως η μεταφορά δίσκου με ποτήρια, περπατούν με βαριά παπούτσια ή διπλώνουν μαζί μια μοκέτα. Ο στόχος των ασκήσεων αυτών είναι να ενισχύσει τη μιμική ικανότητα των παιδιών, με την αναπαράσταση απλών δραστηριοτήτων και την ανάπτυξη της συνεργασία μεταξύ τους.

2. Κυρίως Δράση: Αυτοσχεδιασμός. Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες των τριών. Δύο φίλοι (Α και Β) περπατούν και συναντούν τυχαία τον Γ που είναι φίλος του Β. Γίνονται οι συστάσεις και προσπάθεια σύνδεσης αυτών που δε γνωρίζονται. Ο στόχος της παραπάνω άσκησης είναι να ενισχύσει βασικές κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες, δίνοντας ταυτόχρονα στα παιδιά την ευκαιρία να δείξουν τον δικό τους τρόπο να σχετίζονται φιλικά και να παρατηρήσουν τον τρόπο που σχετίζονται οι συμμαθητές τους.

3. Κλείσιμο: Τα παιδιά σχολιάζουν ό,τι τους άρεσε στον τρόπο που συναντήθηκαν στην άσκηση. Επίσης εκφράζουν τα συναισθήματα που ένιωσαν. Ο στόχος αυτού του κλεισίματος είναι να αναγνωρίσει την ατομικότητα του κάθε παιδιού και να τους δώσει μια ευκαιρία προσωπικής έκφρασης και αναστοχασμού για ό,τι μας βοηθάει στη γνωριμία μας με νέους ανθρώπους.

Συνάντηση 3η

Στόχος: Συνέχιση της ενίσχυσης των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

1. Προετοιμασία: Παιχνίδι «Το μαντηλάκι». Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και ένα απ' αυτά, που έχει το ρόλο της μάνας, περπατά έξω από τον κύκλο και αφήνει το μαντηλάκι στη πλάτη όποιου επιλέξει, ο οποίος με τη σειρά του πρέπει να σηκωθεί, να κυνηγήσει και να πιάσει την μάνα, πριν αυτή προλάβει να καθίσει στη θέση της. Επιλέγουμε ένα ζωηρό-κινητικό παιχνίδι, που έχει στόχο να ανεβάσει το επίπεδο ενέργειας των παιδιών.

2. Κυρίως Δράση: Παιχνίδι ρόλων-δραματοποίηση. Τα παιδιά υποδύονται πως τηλεφωνούν ο ένας στον άλλο και κανονίζουν ραντεβού για να συναντηθούν. Στη συνέχεια δραματοποιούν τα διαμειβόμενα στη συνάντηση. Ο στόχος της παραπάνω άσκησης, είναι να χτίσει πάνω στο κυρίως θέμα της προηγούμενης συνάντησης και να ενισχύσει το μοτίβο «κάνω σχέσεις με τους συνομηλίκους μου». Αυτό το παιχνίδι ρόλων ενισχύει τη λεκτική αλληλεπίδραση των παιδιών και παράλληλα δεν τους δυσκολεύει καθώς μπορούν να είναι ο εαυτός τους.

3. Κλείσιμο: Στόλισμα αυτοσχέδιου δέντρου και ευχές για τις γιορτές. Τα παιδιά γράφουν το δώρο που θα έδιναν σε κάποιον και το δώρο που θα ήθελαν να πάρουν. Τέλος, η ερευνήτρια-εμπυχωτήτρια ενημερώνει τα μέλη της ομάδας για τις σχολικές διακοπές των Χριστουγέννων που πλησιάζουν και θα απομακρύνουν την επόμενη συνάντηση της ομάδας για διάστημα τριών εβδομάδων.

Συνάντηση 4η

Στόχος: Επανασύνδεση των παιδιών, μετά τις διακοπές, με απλές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, με στόχο να διασκεδάσουν και να μη δυσκολευτούν ιδιαίτερα.

1. Προετοιμασία: Κινητικό παιχνίδι η «Φρουτοσαλάτα». Τα παιδιά, έχοντας πάρει το καθένα ένα όνομα φρούτου, κάθονται σε κύκλο και ένας παίκτης βρίσκεται στη μέση του. Ο παίκτης στη μέση φωνάζει ένα φρούτο (π.χ. αχλάδι) και όσα παιδιά είναι αυτό το φρούτο σηκώνονται και προσπαθούν να βρουν μια άδεια θέση για να καθίσουν γρήγορα. Το ίδιο προσπαθεί και ο παίκτης στη μέση. Όποιος μένει χωρίς καρέκλα θα μπει στη μέση και θα φωνάξει το επόμενο φρούτο. Μ' αυτό το παιχνίδι η ομάδα ενεργοποιείται έντονα και διασκεδάζει (Παπαδόπουλος, 2010).

2. Κυρίως Δράση: Φωνητικό, εκφραστικό παιχνίδι. α) Τα παιδιά σε κύκλο λένε το όνομά τους και κατόπιν απευθύνονται στους άλλους με διάφορους τρόπους και διαθέσεις (θυμωμένα, χαρούμενα, τρυφερά, κλπ) β) ένα παιδί μπαίνει στον κύκλο και προσπαθεί να αναγνωρίσει τον συμμαθητή του από τον ήχο που θα βγάλει (υποκριθεί) (ζώο, φυσικό φαινόμενο, φράση). Ο στόχος της άσκησης είναι να ενισχύσει τη φωνητική εκφραστικότητα των παιδιών και ιδιαίτερα τη βλεμματική επαφή. Επιπλέον, η άσκηση παραμένοντας απλώς φωνητική είναι πιο εύκολη για τα παιδιά, που δεν έκαναν συναντήσεις για τρεις εβδομάδες, συγκριτικά με μια θεατρική δραστηριότητα.

3. Κλείσιμο: «Ο παλμός της καρδιάς με τα χέρια». Τα παιδιά πιασμένα σε κύκλο, με απλό σφίξιμο των χεριών μεταδίδουν τον παλμό της καρδιάς, που εξελίσσεται σταδιακά σε πιο γρήγορο, αλλά και αλλάζοντας φορά στον κύκλο. Ο στόχος της άσκησης είναι να ενθαρρύνει τη σύνδεση και το συντονισμό των παιδιών μεταξύ τους χρησιμοποιώντας

Συνάντηση 5η

Στόχος: Καθώς στη τέταρτη συνάντηση δόθηκε έμφαση στη λεκτική και κινητική εκφραστικότητα των παιδιών ο στόχος της συνάντησης είναι η συνέχιση της ενίσχυσης της συγκέντρωσης, παρατηρητικότητας και συνεργασίας μεταξύ των μελών, δίνοντας έμφαση στη σωματική έκφραση και ετοιμότητα.

Προετοιμασία: Παραλλαγή του παιχνιδιού της «Φρουτοσαλάτας» βασισμένη στις ιδέες των παιδιών. Ο στόχος της άσκησης είναι η διασκέδαση και η ενεργοποίηση της ομάδας. Ταυτόχρονα, επειδή τα παιδιά την ευχαριστήθηκαν πολύ, τους δίνεται η ευκαιρία να πάρουν τα ίδια την πρωτοβουλία και να δοκιμάσουν τις δικές τους ιδέες. Έτσι, δημιουργούν με ψάρια τη ψαρόσουπα, με χόρτα τη χορτόσουπα, με ζώα τον ζωολογικό κήπο κ.α.

2.Κυρίως Δράση: Παιχνίδια στον κύκλο «Τσικιρικιτρόμ». Εξηγούμε στα παιδιά πως μετά το ηχητικό σύνθημα «Τσικιρικιτρόμ» και εναλλαγές στο ρυθμό, ατομικά ή με τους διπλανούς τους τα παιδιά θα σχηματίζουν διάφορες εικόνες- γλυπτά π.χ. έναν ελέφαντα, το πλυντήριο ρούχων κ.ά. Ο στόχος του παιχνιδιού είναι να ενθαρρύνει την συγκέντρωση, την ετοιμότητα, την παρατηρητικότητα αλλά και τη συνεργασία των παιδιών (Τσιάρας, 2016).

3. Κλείσιμο: Τα ίδια τα παιδιά ζητάνε να επαναλάβουν το κλείσιμο της προηγούμενης παρέμβασης «Ο παλμός της καρδιάς με τα χέρια» γιατί τους άρεσε πολύ.

Η άσκηση στοχεύει να ενθαρρύνει περισσότερο τη σύνδεση και το συντονισμό των παιδιών.

Συνάντηση 6η

Στόχος: Η ενίσχυση της οικειότητας μεταξύ τους με έμφαση στη σωματική επαφή.

1. Προετοιμασία: Κινητικό παιχνίδι Κυνηγητό: «Κόκκαλο ξε-κόκκαλο» Ένας μαθητής είναι ο κυνηγός, τα παιδιά που κυνηγά «κοκκαλώνουν», όταν τα πλησιάζει με ανοιχτά πόδια, ώστε να μην τα πιάσει ο κυνηγός. Για να ενεργοποιηθεί η ομάδα επιλέγεται ένα ζωηρό, κινητικό παιχνίδι, το οποίο είναι πιο απαιτητικό από τα προηγούμενα όσον αφορά στην σωματική επαφή (οι κοκαλωμένοι ελευθερώνονται όταν περάσει κάποιος ανάμεσα από τα πόδια τους). Ο στόχος είναι να ενισχυθεί περισσότερο η οικειότητα των παιδιών και σε σωματικό επίπεδο.

2. Κυρίως δράση: Δραματοποίηση με θέμα «τηλεοπτική αθλητική εκπομπή- Sport-TV». Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο υποομάδες, σύμφωνα με το φύλο τους. Φτιάχνουν τον σκηνικό χώρο της τηλεόρασης και υποδύονται αθλητικές ομάδες που έπαιζαν μπάσκετ, βόλεϊ, ξιφασκία κ.α. Ο στόχος της δραστηριότητας είναι να παρουσιάσουν αθλήματα, που τους είναι γνωστά από την τηλεόραση, να αυτοσχεδιάσουν και να αποδώσουν το θέμα τους με μεγαλύτερη θεατρικότητα και με τη βοήθεια της ερευνήτριας- εμψυχώτριας σε ρόλο ως παρουσιάστρια της εκπομπής. Με τη δράση αυτή ενισχύεται η ικανότητά τους να παίρνουν πρωτοβουλίες και να συνεργάζονται.

3. Κλείσιμο: Τα παιδιά σε κύκλο κάνουν μασάζ στους διπλανούς τους και συζητούν για την επιλογή των αθλητικών αγώνων που δραματοποίησαν και λένε τι τους άρεσε περισσότερο. Ο στόχος του κλεισίματος είναι να ενισχυθεί η προσπάθεια διευκόλυνσης της σωματικής επαφής μεταξύ των παιδιών και να εκφράσουν όσα ένιωσαν στη συνάντηση.

Συνάντηση 7η

Στόχος: Η ενίσχυση της οικειότητας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας και του αισθήματος της ομαδικότητας.

Προετοιμασία: Παιχνίδι κινητικό με μίμηση : «Τα νησιά που εξαφανίζονται». Εννέα πολύχρωμα πανιά, σε μικρή μεταξύ τους απόσταση, είναι τοποθετημένα στη μοκέτα. Τα παιδιά περπατούν-κολυμπούν ανάμεσά τους και η εμψυχώτρια φωνάζει, τη λέξη «καρχαρίας». Όλοι τρέχουν να ανέβουν στο νησί-πανί. Σταδιακά τα νησιά αφαιρούνται, ώστε στα υπολειπόμενα νησιά να χωρέσουν περισσότεροι «λουόμενοι». Στο τέλος μένει ένα νησί, στο οποίο πρέπει να χωρέσουν όλοι. Ο στόχος του παιχνιδιού αυτού είναι να ενισχύσει την εξοικείωση με την σωματική επαφή των παιδιών που δουλεύτηκε στην προηγούμενη παρέμβαση, καθώς και να ενισχύσει το αίσθημα της ομαδικότητας.

2. Κυρίως Δράση: Εκτεταμένη δραματοποίηση με θέμα «Αστυνομικό δελτίο». Οι μαθητές σε δύο υποομάδες σχεδιάζουν, σκηνοθετούν και παίζουν σκηνές που αφορούν στην: α) επίθεση «κλέφτη-τσαντάκια» σε ένα ζευγάρι και την παρέμβαση ενός αστυνόμου και β) στην παρέμβαση αστυνομικών για να σώσουν τους ενοίκους, από πυρκαγιά, που ξέσπασε σε πολυκατοικία. Η ερευνήτρια-εμψυχώτρια σαν «δασκάλα σε ρόλο» υποδύεται την παρουσιάστρια της εκπομπής. Ο στόχος της δραστηριότητας είναι να ενισχύσει τη συνεργασία των παιδιών, δίνοντάς τους παράλληλα, τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν, να πάρουν πρωτοβουλίες, να αναπτύξουν τη φαντασία τους.

3. Κλείσιμο: Συζήτηση για τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, όσον αφορά στις ιστορίες που δραματοποίησαν. Τέλος, επιλέγεται να παίξουν ένα μικρό ρυθμικό παιχνίδι επειδή το επίπεδο της ενέργειας της ομάδας κατά τη συνάντηση ήταν υψηλό καθώς και το αγαπημένο τους παιχνίδι, «Παλμός της καρδιάς με τα χέρια».

Συνάντηση 8η

Στόχος: Έμφαση στην αυτοέκφραση και στην αυτοαποκάλυψη των παιδιών, με απώτερο στόχο να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους.

1. Ζέσταμα: Παιχνίδι: «Τα στρατιωτάκια ακούνητα, αμίλητα, αγέλαστα». Καθώς το υπόλοιπο πρόγραμμα της συνάντησης θα είναι μια δραστηριότητα ατομική και καθιστική, στο ζέσταμα επιλέγεται ένα παιχνίδι ομαδικό, κινητικό και διασκεδαστικό με έμφαση στη συγκέντρωση και στην ετοιμότητα των παιδιών.

2. Κυρίως Δράση: Κατασκευή μάσκας βασισμένη στο μοτίβο της μαγικής δύναμης που διαθέτουν. Το κάθε παιδί κατασκευάζει τη μάσκα του «υπέρ - ήρωα», που θα ήθελε να είναι. Η άσκηση ολοκληρώνεται με το να ονομάσουν το χαρακτήρα που παριστάνει η

μάσκα τους και να δηλώσουν ποια είναι η μαγική ικανότητα που διαθέτει. Είναι η πρώτη φορά που στην ομάδα εισάγεται το μοτίβο του φανταστικού. Μέχρι τώρα ο κύριος στόχος, εκτός από τους επιμέρους της κάθε συνάντησης, ήταν τα παιδιά να δεθούν σαν ομάδα και να εμπιστευτούν ο ένας τον άλλον. Για το λόγο αυτό οι δραστηριότητες στην κυρίως δράση δεν ήταν ποτέ εξατομικευμένες. Έχοντας κατακτήσει έναν βαθμό συνοχής στην ομάδα, ο στόχος της παραπάνω δραστηριότητας είναι να μπορέσουν τα παιδιά να οδηγηθούν, με συμβολικά μέσα, σε ένα μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποκάλυψης.

3. Κλείσιμο: Σχολιασμός των ηρώων και ξανά ο «Παλμός της καρδιάς με τα χέρια».

Συνάντηση 9η

Στόχος: Έμφαση στην αυτοέκφραση (ως συνέχεια της 8^{ης} συνάντησης)

Προετοιμασία: Παραλλαγή του κινητικού παιχνιδιού «Στρατιωτάκια ακούνετα, αμίλητα...». Ο στόχος του παιχνιδιού είναι να δώσει τη ευκαιρία στα παιδιά να παίξουν ξανά, κάτι που τους άρεσε πάρα πολύ, προσθέτοντας μια διάσταση θεατρικής εκφραστικότητας και ως προετοιμασία για την επόμενη δραστηριότητα.

2. Κυρίως Δράση: Παίζοντας με τον «υπέρ - ήρωα», της προηγούμενης παρέμβασης. Τα παιδιά δίνουν «ζωή» στον ήρωά τους, προσθέτοντας ήχο, χαρακτηριστική φράση και κίνηση. Ολοκληρώνουν την άσκηση δημιουργώντας ατομικά γλυπτά και στη συνέχεια ένα ομαδικό γλυπτό. Ο στόχος της άσκησης αυτής είναι να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να υποδυθούν και να δείξουν στους άλλους τον «υπέρ - ήρωα», που θα ήθελαν να είναι. Έτσι, αποκαλύπτουν στην ομάδα την επιθυμία τους, αλλά και την αίσθηση μιας ανάγκης τους, παραμένοντας στο συμβολικό πεδίο.

3.Κλείσιμο: Σκέψεις και σχόλια για τους ήρωες.

Συνάντηση 10^η

Στόχος: Η επέκταση της αυτοέκθεσης και αυτοαποκάλυψης και η περαιτέρω ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (οι επόμενες τρεις συναντήσεις μοιράζονται τον ίδιο στόχο).

1. Προετοιμασία: Παιχνίδι: «Το περπάτημα του τυφλού». α) Τα παιδιά περπατάνε σε ζευγάρια και ο βλέπων οδηγεί τον τυφλό. α) Τα «τυφλά» παιδιά πιασμένα σε τρενάκι

κινούνται στο χώρο και ο βλέπων οδηγός τα οδηγεί, με αλλαγές στην ταχύτητα. Ο στόχος της άσκησης συνδέεται με τη κατεύθυνση του προγράμματος για τις επόμενες δυο-τρεις συναντήσεις. Καθώς θα εστιάσουμε στην έκφραση δύσκολων συναισθημάτων των παιδιών, η προθέρμανση επιλέγεται για να ενισχύσει την εμπιστοσύνη μεταξύ τους.

2. Κυρίως Δράση: «Ποιος με κάνει και θυμώνω». Τα παιδιά και η ερευνήτρια-εμπυχωτρία σε κύκλο εξομολογούνται ποιο πρόσωπο τους κάνει και θυμώνουν. Από τις εξομολογήσεις των παιδιών η ομάδα επιλέγει δύο ιστορίες, τις οποίες δραματοποιεί σε δυο υποομάδες. Στόχος της παραπάνω άσκησης, καθώς και στις επόμενες δυο συναντήσεις της ομάδας, είναι να καταφέρουν τα παιδιά, στηριζόμενα και στο σεβασμό και στην εμπιστοσύνη που έχει δημιουργηθεί μεταξύ τους, να διερευνήσουν κάποια σημαντικά συναισθήματα, αποκαλύπτοντας ταυτόχρονα και στοιχεία από τη ζωή τους και εμπειρίες τους, έτσι ώστε οι σχέσεις μεταξύ τους να γίνουν στενότερες και πιο προσωπικές. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα για αυτοέκθεση, επεξεργασία και αποδοχή δύσκολων συναισθημάτων.

3. Κλείσιμο: Επιλέγουν «Παλμός της καρδιάς με τα χέρια...».

Συνάντηση 11η

Στόχος: Η επέκταση της αυτοέκθεσης και αυτοαποκάλυψης των μελών και η περαιτέρω ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.

1. Προετοιμασία: Περπάτημα και χαιρετισμός με διάφορους τρόπους. Τα παιδιά περπατούν και με διαφορετικό ρυθμό, χαιρετιούνται μεταξύ τους, με διάφορους τρόπους, που τους υποδεικνύει η ερευνήτρια-εμπυχωτρία. Ο στόχος της άσκησης είναι να ενεργοποιήσει τα παιδιά και να έρθουν όλα σε επαφή μεταξύ τους.

2. Κυρίως Δράση: «Τι με στενοχωρεί...» Εξερεύνηση του συναισθήματος της «θλίψης» με συζήτηση. Τα παιδιά και η ερευνήτρια-εμπυχωτρία σε κύκλο, εξομολογούνται τι είναι αυτό που τους κάνει να στενοχωριούνται. Επιλέγονται δυο ιστορίες και δραματοποιούνται. Στόχος της παραπάνω άσκησης είναι να κατορθώσουν τα παιδιά να συσφίξουν τις σχέσεις τους.

3. Κλείσιμο: Τα παιδιά σε κύκλο αγκαλιάζουν όποιον είναι δίπλα τους και στη συνέχεια όλοι μαζί κάνουν μια μεγάλη αγκαλιά. Η άσκηση αποσκοπεί να ενισχύσει την αμοιβαία στήριξη των μελών της ομάδας, καθώς όλα μοιράζονται τα ίδια συναισθήματα, μετά την αποκάλυψη δύσκολων βιωμάτων. Ακόμη, η ομάδα έχει φτάσει στο σημείο όπου

μπορεί να ωφεληθεί από την απτική επαφή διότι έχει δημιουργηθεί εμπιστοσύνη και ο μη λεκτικός χαρακτήρας της άσκησης εμπεριέχει ισότιμα και τα λιγότερο λεκτικά ικανά άτομα της ομάδας.

Συνάντηση 12η

Στόχος: Αυτοέκθεση, αυτοαποκάλυψη, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

1. Προετοιμασία: Παιχνίδι με «Μπαλάκι τένις» α) Τα παιδιά πετάνε το μπαλάκι, λέγοντας το όνομα του συμμαθητή τους, που επιλέγουν, για να το πιάσει. β) Τα παιδιά κοιτάνε επίμονα στα μάτια κάποιον και του πετάνε το μπαλάκι. Στόχος της άσκησης είναι η ενεργοποίηση των παιδιών με ταυτόχρονη επαφή μεταξύ τους.

2. Κυρίως Δράση: «Κάτι που ζήσατε και σας έκανε χαρούμενους και χαρούμενες». Τα παιδιά και η ερευνήτρια-εμψυχώτρια, σε κύκλο, εξομολογούνται ένα γεγονός που τους έκανε ιδιαίτερα χαρούμενους και χαρούμενες. Επιλέγονται δυο ιστορίες και δραματοποιούνται. Η άσκηση στοχεύει να καταφέρουν τα παιδιά, στηριζόμενα στο σεβασμό και στην εμπιστοσύνη οποία έχει δημιουργηθεί μεταξύ τους, να διερευνήσουν κάποια σημαντικά συναισθήματα, αποκαλύπτοντας ταυτόχρονα και στοιχεία από την προσωπική τους ζωή, έτσι ώστε οι σχέσεις μεταξύ τους να γίνουν στενότερες και πιο προσωπικές.

3. Κλείσιμο: Αναστοχασμός και συζήτηση για το πώς βίωσαν τις τρεις τελευταίες συναντήσεις. Ο στόχος του αναστοχασμού είναι να δοθεί χώρος στα παιδιά να εκφράσουν το πώς ένιωσαν μετά την αποκάλυψη των προσωπικών τους βιωμάτων στην ομάδα.

Συνάντηση 13η

Στόχος: Έμφαση στην αυτοέκφραση με μη λεκτικές τεχνικές.

1. Προετοιμασία: Παιχνίδι «Μουσικές καρέκλες» Τα εννέα παιδιά, ακούγοντας ένα μουσικό κομμάτι, περπατούν ανάμεσα από οκτώ καρέκλες. Με το σταμάτημα της μουσικής κάθονται, εκτός από έναν-μία, που βγαίνει εκτός παιχνιδιού. Το παιχνίδι συνεχίζεται, ώσπου δύο παιδιά διεκδικούν μια καρέκλα και να βγει ο νικητής ή η νικήτρια. Επειδή οι προηγούμενες συναντήσεις ήταν δύσκολες σε συναισθηματικό

επίπεδο για τα παιδιά, η άσκηση που επιλέγεται έχει παιγνιώδη χαρακτήρα με σκοπό να διασκεδάσουν και να χαλαρώσουν.

2. Κυρίως Δράση: α) «Καθρέφτες». Τα παιδιά παίζουν σε ζευγάρια, όπου ο ένας είναι ο καθρέφτης και ο άλλος μιμείται τις κινήσεις του. Μετά ένας μαθητής κινείται και καθρέφτης είναι όλη η ομάδα. Στόχος της άσκησης είναι να ενισχύσει τη βλεμματική επαφή μεταξύ τους καθώς και τη συγκέντρωση και παρατηρητικότητα των παιδιών, διατηρώντας το μοτίβο της διαπροσωπικότητας το «εγώ και εσύ», χωρίς λόγια β) «Μουσική ζωγραφική» (ταραντέλα, Baker, Scorpions). Τα παιδιά ακούνε μουσική και τραγούδια και στη συνέχεια ζωγραφίζουν όσα εμπνεύστηκαν. Ολοκληρώνουν δίνοντας τίτλους στα έργα τους. Στόχος της άσκησης είναι να διατηρηθεί ο μη λεκτικός χαρακτήρας της συνάντησης, κρατώντας παράλληλα τη δυνατότητα της προσωπικής έκφρασης των παιδιών μέσω της ζωγραφικής.

3. Κλείσιμο: Τα παιδιά δείχνουν τα έργα τους στο κύκλο. Διατηρείται ο μη λεκτικός χαρακτήρας της συνάντησης και ταυτόχρονα αναγνωρίζεται η δημιουργικότητα του κάθε παιδιού.

Συνάντηση 14η

Στόχος: Δραματοποιήσεις με σωματική και λεκτική εκφραστικότητα. Ενίσχυση της ανάληψης πρωτοβουλιών και συνεργασίας.

1. Προετοιμασία: Παντομίμα: Τα παιδιά κινούνται στο χώρο με διαφορετικούς τρόπους περπατήματος. Καθώς το κυρίως θέμα της συνάντησης είναι η δραματοποίηση μίας ιστορίας, ο στόχος της προθέρμανσης είναι να δουλευτεί η εκφραστικότητα των παιδιών με μικρές και απλές παντομίμες.

2. Κυρίως Δράση: Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο υποομάδες, φτιάχνουν από μια ιστορία που εμπεριέχει μια δυσκολία, η οποία καταφέρνει να ξεπεραστεί και στη συνέχεια τη δραματοποιούν. Ο στόχος είναι να συνεργαστούν και βρουν λύση στη δυσκολία ή το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, χωρίς να είναι απαραίτητο να εκτεθούν.

3. Κλείσιμο: Μασάζ και ο «Παλμός της καρδιάς με τα χέρια...». Καθώς οι ιστορίες που έπαιζαν τα παιδιά ήταν έντονες και δραματικές, το κλείσιμο στοχεύει στο να τους χαλαρώσει με μια ασφαλή σωματική επαφή.

Συνάντηση 15η

Στόχος: Δραματοποιήσεις σεναρίων ήδη γνωστών από τη διδακτέα ύλη. Εκφραστικότητα, συνεργασία, δημιουργικότητα, ομαδικότητα.

1. Προετοιμασία: Τα παιδιά σε κύκλο, λένε μια λέξη που αρχίζει με το γράμμα της αλφαβήτου που τους τυχαίνει. Το ζέσταμα στοχεύει στη λεκτική ενεργοποίηση των παιδιών με μια άσκηση με παιγνιώδη χαρακτήρα, καθώς η κυρίως δράση θα περιλαμβάνει δραματοποιήσεις με λόγο.

2.Κυρίως Δράση: Δραματοποιήσεις από επιλεγμένες σκηνές της Οδύσσειας (το νησί της Κίρκης, Η κάθοδος του Οδυσσέα στον Άδη, Το νησί των Κυκλώπων). Ο στόχος της άσκησης αυτής είναι να ενισχυθεί η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η φαντασία και η εκφραστικότητα των παιδιών με αφετηρία μία ιστορία που ήδη τη γνώριζαν.

3. Κλείσιμο: Αναστοχασμός πάνω στην εμπειρία της δραματοποίησης γνωστών ιστοριών, οι οποίες περιλαμβάνονται στη διδακτέα, σχολική ύλη. Η άσκηση αποσκοπεί στη σύνδεση γνώσεων και εντυπώσεων, τις οποίες αποκομίζουν από το σχολείο και από τις προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα.

Συνάντηση 16η

Στόχος: Η ενίσχυση της εκφραστικότητας, μέσω δραματοποιήσεων, με συνεργασία ολόκληρης της ομάδας, βασισμένων σε σεναρία γνωστών από τη διδακτέα ύλη.

1.Προετοιμασία: Παιχνίδι: « Η Φρουτοσαλάτα». Σ' αυτή τη συνάντηση η επιλογή της προθέρμανσης γίνεται από τα ίδια τα παιδιά, με στόχο να συνειδητοποιήσουν τη διαδρομή που έχουν κάνει ως ομάδα, ώστε να καταφέρνουν να διαπραγματεύονται ένα θέμα και να παίρνουν αποφάσεις, παρά τις διαφορετικές απόψεις που υπάρχουν.

2. Κυρίως Δράση: Δημιουργική, λεκτική και κινητική επεξεργασία του ποιήματος του Γιάννη Ρίτσου «Από τις γειτονιές του κόσμου». Κάθε παιδί παίρνει ένα στίχο ή μέρος του ποιήματος και το διαβάζουν δυνατά, σιγά, τρέχοντας, κοιτώντας τους άλλους στα μάτια, θυμωμένα, χαρούμενα κλπ. Ο στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να κατανοήσουν τα παιδιά το νόημα του ποιήματος, να ενθαρρυνθεί η κινητική και φωνητική τους εκφραστικότητα και με τη βοήθεια των συναισθηματικών ερεθισμάτων, που υπάρχουν στο κατατετμημένο ποίημα, προοδευτικά να ενισχυθεί μια λιγότερο στερεοτυπική και περισσότερο ελεύθερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

3. Κλείσιμο: Αναστοχασμός: Τα παιδιά σχολιάζουν αν και πόσο βοήθησε η διαφορετική προσέγγιση του ποιήματος στην κατανόηση του νοήματός του.

Συνάντηση 17η

Στόχος: Συνεργασία των παιδιών με αφετηρία προσωπικό υλικό, που αφορά τα όνειρα και τις επιθυμίες τους. Ενίσχυση της εμπιστοσύνη και των δεσμών που αναπτύχθηκαν.

1. Προετοιμασία: Ζέσταμα: «Πινγκ & πονγκ με λεμόνι και πορτοκάλι...». Ο στόχος του παιχνιδιού είναι να ενισχύσει τη συγκέντρωση και το συντονισμό του κάθε παιδιού, ενισχύοντας συγχρόνως την ομαδικότητα.

2. Κυρίως Δράση: «Η τέλεια μέρα για μένα». Τα παιδιά σε δυο υποομάδες περιγράφουν μια «τέλεια μέρα» τους, συζητούν και επιλέγουν δύο από αυτές για να τις δραματοποιήσουν. Στο τέλος, κάθε παιδί περιγράφει στην ομάδα πώς φαντάζονται μια τέλεια μέρα ώστε για να τη μοιραστούν με όλους και όλες. Στόχος της παραπάνω άσκησης, είναι να μπορέσουν τα παιδιά, στηριζόμενα στο σεβασμό και στην εμπιστοσύνη, που έχει δημιουργηθεί μεταξύ τους, να μοιραστούν επιθυμίες, όνειρα, στοιχεία του φαντασιακού τους κόσμου, και να αποκαλύψουν ταυτόχρονα στοιχεία και εμπειρίες από την προσωπική τους ζωή, ώστε οι σχέσεις μεταξύ τους να γίνουν στενότερες και πιο προσωπικές.

3. Κλείσιμο: Τα παιδιά ζωγραφίζουν την «τέλεια μέρα» τους. Η άσκηση στοχεύει να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα της μη λεκτικής έκφρασης, καθώς οι λεκτικές ικανότητες των συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών της ομάδας παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

Συνάντηση 18η

Σε αυτή τη συνάντηση δεν ακολουθήθηκε πλήρως το πρόγραμμα που είχε σχεδιαστεί λόγω ενός απροσδόκητου γεγονότος, που αφορούσε ένα μέλος της ομάδας. Μία μαθήτρια έρχεται στο σχολείο με εμφανείς μώλωπες στο σώμα, πράγμα που κινητοποιεί την εμπλοκή της κοινωνικής υπηρεσίας και της εισαγγελίας. Επειδή η

μαθήτρια δεν έρχεται στην ομάδα από την έναρξη της παρέμβασης και η ερευνήτρια-εμφυχώτρια μπαίνει καθυστερημένη στην ομάδα και εμφανώς αναστατωμένη.

Η ομάδα χωρίς άλλη προετοιμασία κάνει κύκλο, δίνει τα χέρια και συζητά για το τι μπορεί να συμβαίνει και πώς η συμμετοχή τους σ' αυτή την ομάδα έχει επαναπροσδιορίσει τις μεταξύ τους σχέσεις.

1. Προετοιμασία: Συζήτηση για την απουσία της συμμαθήτριάς τους.

2. Κυρίως Δράση: «Αυτό που μου αρέσει σε σένα». Κάθε παιδί υποδύεται πως είναι ένα άλλο μέλος της ομάδας και οι υπόλοιποι κάνουν θετικά και επαινετικά σχόλια για τον καθένα/καθεμιά. Ο στόχος της παραπάνω άσκησης είναι να ενισχύσει την αυτοαντίληψη του κάθε παιδιού καθώς και να ενισχύσει τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Η κυρίως δράση πραγματοποιείται σύμφωνα με το πρόγραμμα της ερευνήτριας-εμφυχώτριας, καθότι κρίθηκε ότι ήταν κατάλληλο για τις συνθήκες της ημέρας και ο απολύτως θετικός χαρακτήρας των σχολίων αναμένουμε να λειτουργήσει θετικά και υποστηρικτικά για τα παιδιά. Η μαθήτρια, που απουσίαζε αρχικά, έρχεται προς το τέλος της συνάντησης και συμμετέχει στην εξέλιξη της δραστηριότητας.

3. Κλείσιμο: Τα παιδιά σχηματίζουν έναν πολύ σφιχτό κύκλο και ένα παιδί προσπαθεί να βρει κενό και να εισέλθει στον κύκλο. Το κλείσιμο επιλέχτηκε λαμβάνοντας υπόψη τα όσα προηγήθηκαν στη συνάντηση. Ο στόχος του είναι να ενισχύσει τους συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ των παιδιών, μέσω της σωματικής επαφής και να επιβεβαιώσει το αίσθημα της ομαδικότητας.

Συνάντηση 19η

Στόχος: Διαχείριση δύσκολων συναισθημάτων, που είχαν αναδυθεί από τα γεγονότα της προηγούμενης συνάντησης. Ψυχαγωγία, χαλάρωση.

1. Προετοιμασία: Σε κύκλο, παίζεται ο αγαπημένος «Παλμός της καρδιάς», που μεταφέρεται με τα χέρια. Ο στόχος της άσκησης είναι να ενθαρρύνει τη σύνδεση και το συντονισμό των παιδιών μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας μια ήπια (περιορισμένη) σωματική επαφή. Επίσης, το ότι η άσκηση γίνεται σε κύκλο ενισχύει το αίσθημα της ομαδικότητας, το οποίο λειτουργεί υποστηρικτικά για τα παιδιά μετά τη συναισθηματικά δύσκολη προηγούμενη συνάντηση. Στη συνέχεια, τα παιδιά ενημερώνονται από την ερευνήτρια-εμφυχώτρια για την απουσία της συμμαθήτριάς τους.

2. Κυρίως Δράση: «Τα παιχνίδια που αγαπήσαμε περισσότερο». Γίνεται αναφορά στα παιχνίδια που έχουν γνωρίσει μέχρι αυτή τη συνάντηση και στη συνέχεια, τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν τρία που τους άρεσαν περισσότερο.

Επειδή η διάθεση ήταν βαριά στην ομάδα, η εμψυχώτρια αποφασίζει να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά, να θυμηθούν τα παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν σε ζέσταμα στις δεκαεπτά προηγούμενες συναντήσεις και να ψηφίσουν όσα επιθυμούν να ξαναπαιξουν. Ο στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να θυμηθούν τη διαδρομή τους και να δουν την πορεία τους μέσα στην ομάδα, τονίζοντας το πιο παιγνιώδες στοιχείο της. Ακόμη, να αισθανθούν ότι έχουν τα ίδια, τη δυνατότητα να διαχειριστούν το χρόνο της συνάντησης, επιλέγοντας μόνοι τους το περιεχόμενό της. Έτσι ενισχύεται και το αίσθημα της ομαδικότητας, αλλά και η αυτοαντίληψη και το αίσθημα της δύναμης κάθε παιδιού.

3. Κλείσιμο: Γράμμα στη συμμαθήτριά τους. Επειδή στην ενημέρωση για τη συμμαθήτριά τους η ερευνήτρια-εμψυχώτρια τους ανέφερε ότι επιθυμεί να κρατήσει επαφή με την ομάδα, αποφασίζουν να της γράψουν ένα ομαδικό γράμμα και η ερευνήτρια-εμψυχώτρια να αναλάβει την υποχρέωση να της το παραδώσει. Ο στόχος της δραστηριότητας είναι να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση και οι υποστηρικτικοί δεσμοί μεταξύ τους.

Συνάντηση 20η

Στόχος: Να δώσει την ευκαιρία να αποχαιρετιστούν μεταξύ τους καθώς ολοκληρώνεται ο κύκλος των συναντήσεων και να καμαρώσουν (εκτιμήσουν) τη διαδρομή και το έργο του καθενός και καθεμιάς.

1. Προετοιμασία: Ενώ τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο, ένα παιδί προσκαλεί με το βλέμμα ένα άλλο, συναντιούνται στο κέντρο του κύκλου, χωρίς να χάσουν τη βλεμματική τους επαφή, αγκαλιάζονται και ανταλλάσσουν τη θέση τους. Ο στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να υπογραμμίσει τις σχέσεις και τους δεσμούς που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους σ' αυτές τις είκοσι (20) συναντήσεις και να τους δώσει την ευκαιρία να αποχαιρετιστούν, καθώς αυτή είναι η τελευταία.

2. Κυρίως Δράση: Συζήτηση στο κύκλο για το αν παρατηρούν αλλαγές στον εαυτό τους και στους άλλους. α) Προσωπική αποτίμηση-αυτοαξιολόγηση: Συζήτηση για τις αλλαγές που παρατήρησαν σε πέντε χαρακτηριστικά: την επικοινωνία, την εμπιστοσύνη, τη φαντασία, το θάρρος, τη συνεργασία. Αξιολογούν τον εαυτό τους ως προς κάθε ένα

από αυτά, β) «Δώρο» (σου δίνω κι άλλο απ' αυτό...). Δωρίζουν στον/στην καθένα/καθεμιά από τους συμμαθητές τους κάποια από τα πέντε χαρακτηριστικά ή δεξιότητες που θεωρούν πως αυτός /αυτή χρειάζεται (π.χ. σου δίνω λίγη ακόμη φαντασία, λίγη ακόμη επικοινωνία, λίγο ακόμη θάρρος κλπ). Η δραστηριότητα στοχεύει να ενισχύσει την αυτοαντίληψη και την ενσυναίσθηση κάθε παιδιού, καθώς και τις προσωπικές τους σχέσεις.

3. Κλείσιμο: Τα παιδιά σε κλειστό κύκλο μεταφέρουν τον παλμό της καρδιάς με τα χέρια και στη συνέχεια αγκαλιάζονται μ' αυτούς που βρίσκονται δίπλα τους, δεξιά κι αριστερά, και τέλος αγκαλιάζονται όλοι μαζί. Η δραστηριότητα αποσκοπεί να υπενθυμίσει το ότι λειτούργησαν ως ομάδα και να τους δώσει την ευκαιρία να αποχαιρετιστούν ατομικά και ομαδικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την ταξινόμηση και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (Ρούσσης, & Τσαούσης, 2011). Από τις τριάντα (30) ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου μετρήθηκαν οι Μ.Ο., πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Ακόμη, έγινε χρήση του δείκτη αξιοπιστίας Alpha-Cronbach, με σκοπό τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων, προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (Haier, 1993).

Ακολουθεί η αναλυτική στατιστική ανάλυση των ερευνητικών υποθέσεων-ερωτημάτων.

Η 1^η ερευνητική υπόθεση- ερώτημα αφορά το αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δ.Τ.Ε. μπορεί να βελτιώσει την αυτοαντίληψη των εφήβων μαθητών/τριών με οριακή νοημοσύνη που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα. Διατυπώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές της αυτοαντίληψης, που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών, πριν και μετά, την εφαρμογή του προγράμματος, είναι ίδιες και στις δύο ομάδες. Δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές της αυτοαντίληψης, που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών, πριν και μετά, την εφαρμογή του προγράμματος, δεν είναι ίδιες στις δύο ομάδες. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής για δύο εξαρτημένα δείγματα από τη στιγμή που το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές σε κάθε ομάδα, γεγονός που καθιστά τα δείγματα εξαρτημένα. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος για την αυτοαντίληψη των μαθητών της ομάδας ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην πειραματική, είχε την τιμή 2,49 ενώ στο τέλος την τιμή 2,62 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά

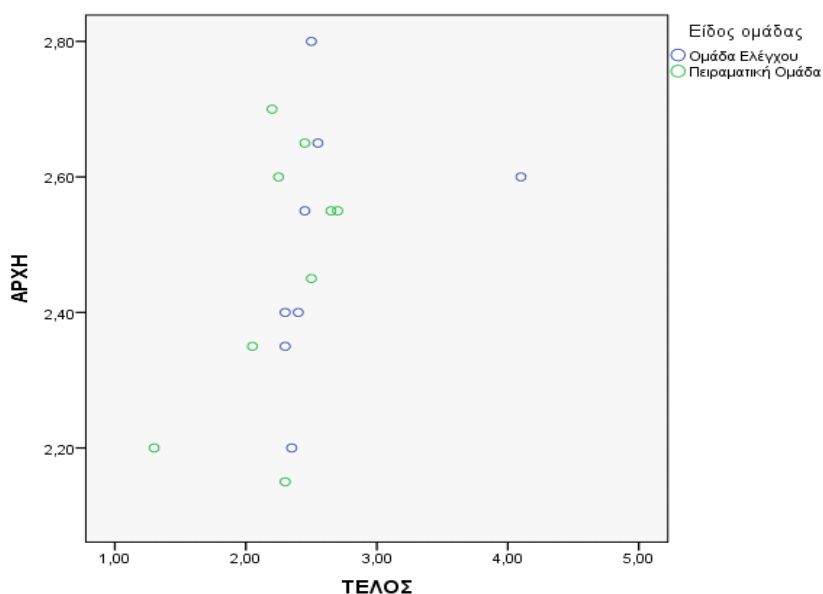
$p=0,733 > 0,05$ ενώ ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στην αρχή είχε την τιμή 2,47 και στο τέλος την τιμή 2,27 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,138 > 0,05$.

Συνεπώς, για το αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δ.Τ.Ε. μπορεί να βελτιώσει την αυτοαντίληψη γενικά των εφήβων μαθητών/τριών με οριακή νοημοσύνη, που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, καθώς παρατηρείται στατιστικά, μη σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών.

Τα προαναφερθέντα παρουσιάζονται παραστατικά στον ακόλουθο πίνακα και το σχεδιάγραμμα:

	Αρχή	Τέλος	P (πιθανότητα)
Μ.Ο. Ομάδας Ελέγχου	2,49	2,62	0,733 > 0,05
Μ.Ο. Πειραματικής Ομάδας	2,47	2,27	0,138 > 0,05

Πίνακας 1. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση



Γράφημα 1. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών της Ο.Ε και Π.Ο. πριν και μετά την παρέμβαση

Η 2^η ερευνητική υπόθεση- ερώτημα αφορά το αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δ.Τ.Ε., μπορεί να επηρεάσει τις παραμέτρους της αυτοαντίληψης (φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους, διαγωγή- συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση), των εφήβων

μαθητών/τριών με οριακή νοημοσύνη, που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα. Διατυπώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές των παραμέτρων της αυτοαντίληψης, που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών, πριν και μετά, την εφαρμογή του προγράμματος, είναι ίδιες και στις δύο ομάδες. Δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές των παραμέτρων της αυτοαντίληψης, που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών, πριν και μετά, την εφαρμογή του προγράμματος, δεν είναι ίδιες στις δύο ομάδες. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής για δύο εξαρτημένα δείγματα από τη στιγμή που το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές σε κάθε ομάδα, γεγονός που καθιστά τα δείγματα εξαρτημένα. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος για την αυτοαντίληψη της φυσικής εμφάνισης των μαθητών της ομάδας ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην πειραματική, είχε την τιμή 2,28 ενώ στο τέλος την τιμή 2,25 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,739 > 0,05$ ενώ ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στην αρχή είχε την τιμή 2,11 και στο τέλος την τιμή 1,91 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,254 > 0,05$.

Ο μέσος όρος για την αυτοαντίληψη των σχέσεων με τους συνομηλίκους των μαθητών της ομάδας ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην πειραματική, είχε την τιμή 2,73 ενώ στο τέλος την τιμή 2,60 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,096 > 0,05$ ενώ ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στην αρχή είχε την τιμή 2,42 και στο τέλος την τιμή 2,22 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,287 > 0,05$.

Ο μέσος όρος για την αυτοαντίληψη της διαγωγής- συμπεριφοράς των μαθητών της ομάδας ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην πειραματική, είχε την τιμή 2,38 και στο τέλος την τιμή 2,38 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,891 > 0,05$ ενώ ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στην αρχή είχε την τιμή 2,53 και στο τέλος την τιμή 2,49 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,857 > 0,05$.

Ο μέσος όρος για την αυτοαντίληψη της αυτοεκτίμησης των μαθητών της ομάδας ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην πειραματική, είχε την τιμή 2,60 ενώ στο τέλος την τιμή 2,50 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,206 > 0,05$ ενώ ο

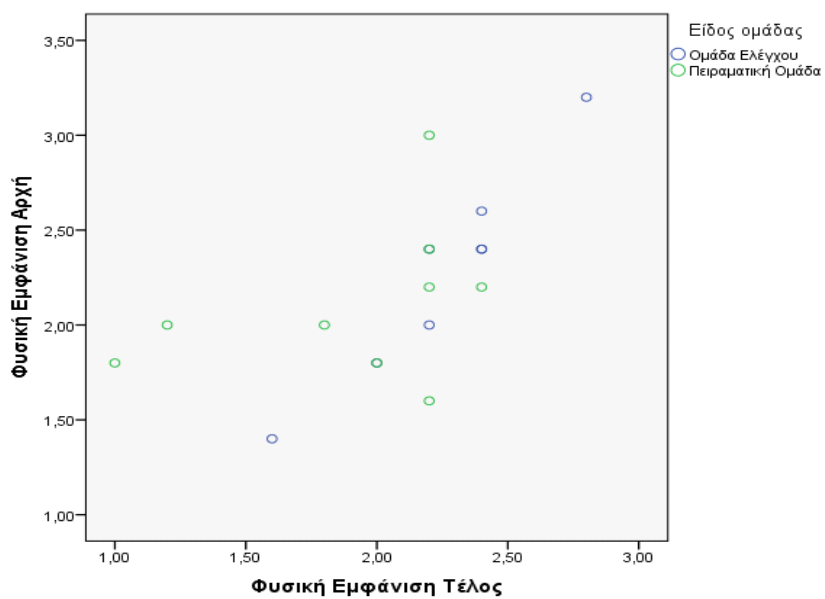
μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στην αρχή είχε την τιμή 2,80 και στο τέλος την τιμή 2,44 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,142 > 0,05$.

Συνεπώς, σχετικά με το αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δ.Τ.Ε. μπορεί να βελτιώσει τις παραμέτρους της αυτοαντίληψης των εφήβων μαθητών/τριών με οριακή νοημοσύνη που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται καθώς παρατηρείται στατιστικά μη σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών.

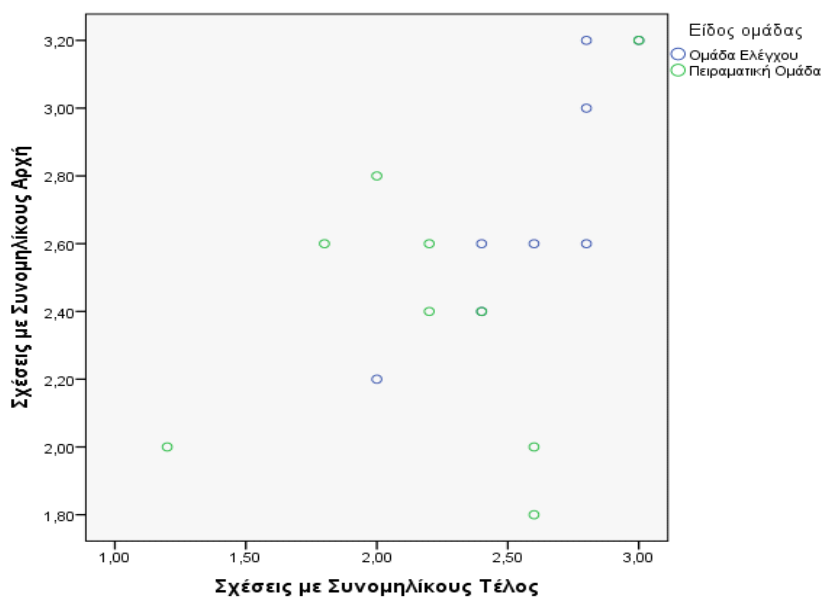
Τα προαναφερθέντα παρουσιάζονται παραστατικά στον ακόλουθο πίνακα και τα σχεδιαγράμματα:

	Φυσική Εμφάνιση (Αρχή)	Φυσική Εμφάνιση (Τέλος)	p
Ομάδα Ελέγχου	2,28	2,25	0,739 > 0,05
Πειραματική Ομάδα	2,11	1,91	0,254 > 0,05
	Σχέσεις με συνομηλίκους (Αρχή)	Σχέσεις με συνομηλίκους (Τέλος)	
Ομάδα Ελέγχου	2,73	2,60	0,096 > 0,05
Πειραματική Ομάδα	2,42	2,22	0,287 > 0,05
	Διαγωγή- Συμπεριφορά (Αρχή)	Διαγωγή- Συμπεριφορά (Τέλος)	
Ομάδα Ελέγχου	2,38	2,38	0,891 > 0,05
Πειραματική Ομάδα	2,53	2,49	0,857 > 0,05
	Αυτοεκτίμηση (Αρχή)	Αυτοεκτίμηση (Τέλος)	
Ομάδα Ελέγχου	2,60	2,50	0,206 > 0,05
Πειραματική Ομάδα	2,80	2,44	0,142 > 0,05

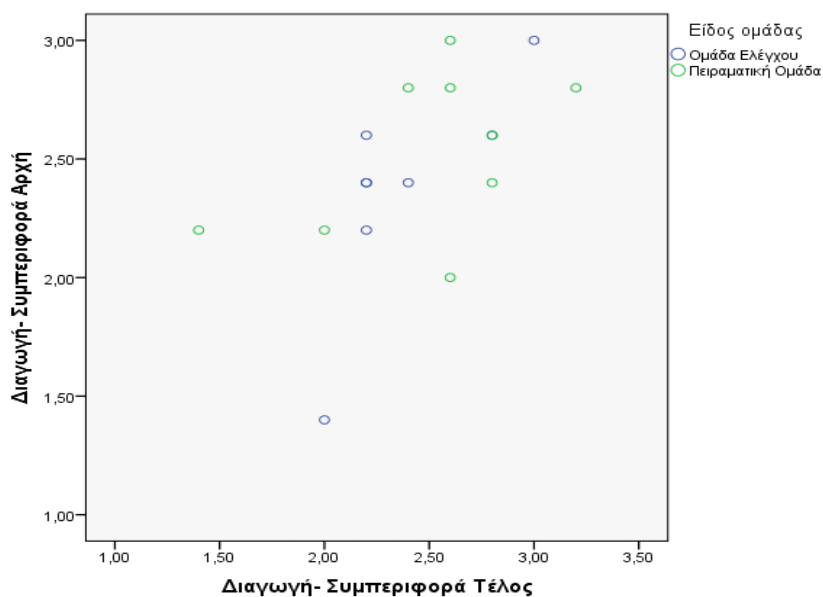
Πίνακας 2. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης (φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους, διαγωγή- συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση) των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση



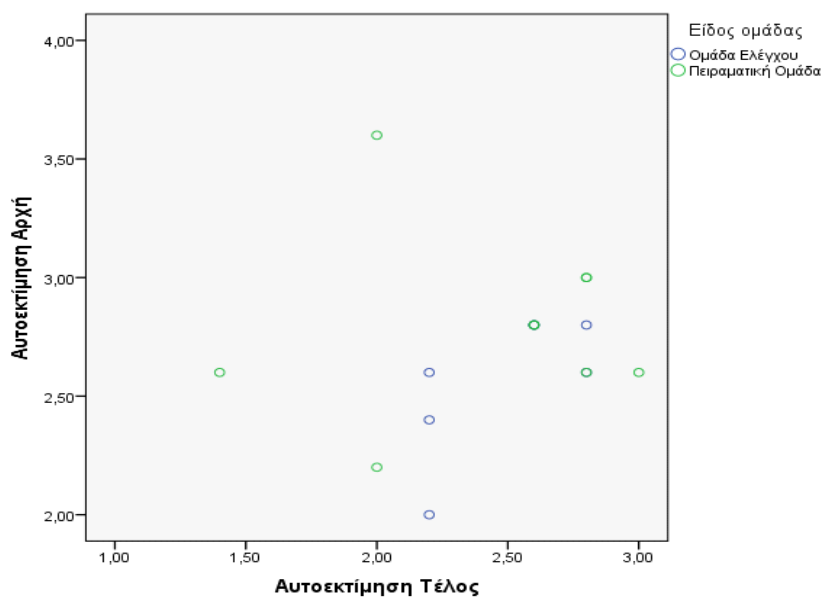
Γράφημα 2. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) τη παραμέτρου -φυσική εμφάνιση- των μαθητών/τριών της Ο.Ε και Π.Ο. πριν και μετά την παρέμβαση



Γράφημα 3. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) τη παραμέτρου -σχέση με συνομηλίκους- των μαθητών/τριών της Ο.Ε και Π.Ο. πριν και μετά την παρέμβαση



Γράφημα 4. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) τη παραμέτρου –διαγωγή/συμπεριφορά- των μαθητών/τριών της Ο.Ε και Π.Ο. πριν και μετά την παρέμβαση



Γράφημα 5. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) τη παραμέτρου -αυτοεκτίμηση- των μαθητών/τριών της Ο.Ε και Π.Ο. πριν και μετά την παρέμβαση

Η 3^η ερευνητική υπόθεση- ερώτημα αφορά το αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δ.Τ.Ε. μπορεί να επηρεάσει την αυτοαντίληψη γενικά, αλλά και τις παραμέτρους της αυτοαντίληψης: φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους, διαγωγή- συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση, των εφήβων μαθητών/τριών με οριακή νοημοσύνη, σε σχέση με το φύλο τους. Διατυπώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές της αυτοαντίληψης και των παραμέτρων της, που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών, πριν και μετά, την εφαρμογή του προγράμματος, είναι ίδιες και στα δύο φύλα. Δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές της αυτοαντίληψης και των παραμέτρων της, που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών, πριν και μετά, την εφαρμογή του προγράμματος, δεν είναι ίδιες στα δύο φύλα. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής για δύο εξαρτημένα δείγματα από τη στιγμή που το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές σε κάθε ομάδα, γεγονός που καθιστά τα δείγματα εξαρτημένα. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της αυτοαντίληψης γενικά των αγοριών στην αρχή είχε την τιμή 2,48 και στο τέλος την τιμή 2,55 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,813>0,05$ ενώ των κοριτσιών, ο μέσος όρος στην αρχή είχε την τιμή 2,48 και στο τέλος 2,14 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,066>0,05$.

Ο μέσος όρος για την αυτοαντίληψη της φυσικής εμφάνισης των αγοριών στην αρχή είχε την τιμή 2,22 και στο τέλος την τιμή 2,20 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,957>0,05$ ενώ των κοριτσιών, ο μέσος όρος στην αρχή είχε την τιμή 2,12 και στο τέλος 1,76 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,141>0,05$.

Ο μέσος όρος για την αυτοαντίληψη των σχέσεων με τους συνομηλίκους των αγοριών στην αρχή είχε την τιμή 2,57 και στο τέλος την τιμή 2,52 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,497>0,05$ ενώ των κοριτσιών, ο μέσος όρος στην αρχή είχε την τιμή 2,56 και στο τέλος 2,12 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,066>0,05$.

Ο μέσος όρος για την αυτοαντίληψη της διαγωγής- συμπεριφοράς των αγοριών στην αρχή είχε την τιμή 2,43 και στο τέλος την τιμή 2,47 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,716>0,05$ ενώ των κοριτσιών, ο μέσος όρος στην αρχή είχε την τιμή 2,52 και στο τέλος 2,36 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,465>0,05$.

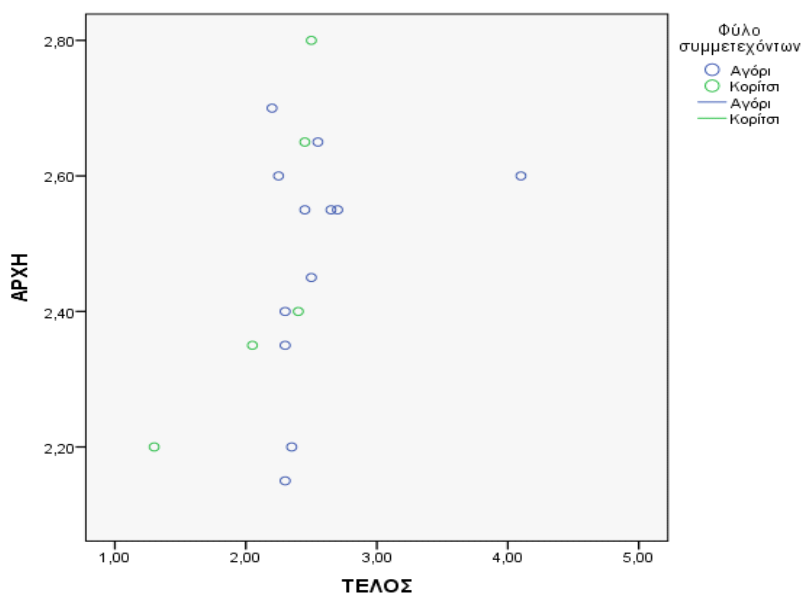
Ο μέσος όρος για την αυτοαντίληψη της αυτοεκτίμησης των αγοριών στην αρχή είχε την τιμή 2,70 και στο τέλος την τιμή 2,53 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,353>0,05$ ενώ των κοριτσιών, ο μέσος όρος στην αρχή είχε την τιμή 2,72 και στο τέλος 2,32 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,134>0,05$.

Συνεπώς, σχετικά με το αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δ.Τ.Ε. μπορεί να επηρεάσει σε διαφορετικό βαθμό την αυτοαντίληψη και τις παραμέτρους της αυτοαντίληψης των εφήβων μαθητών/τριών με οριακή νοημοσύνη, με βάση το φύλο τους, η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται, καθώς παρατηρείται στατιστικά μη σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών.

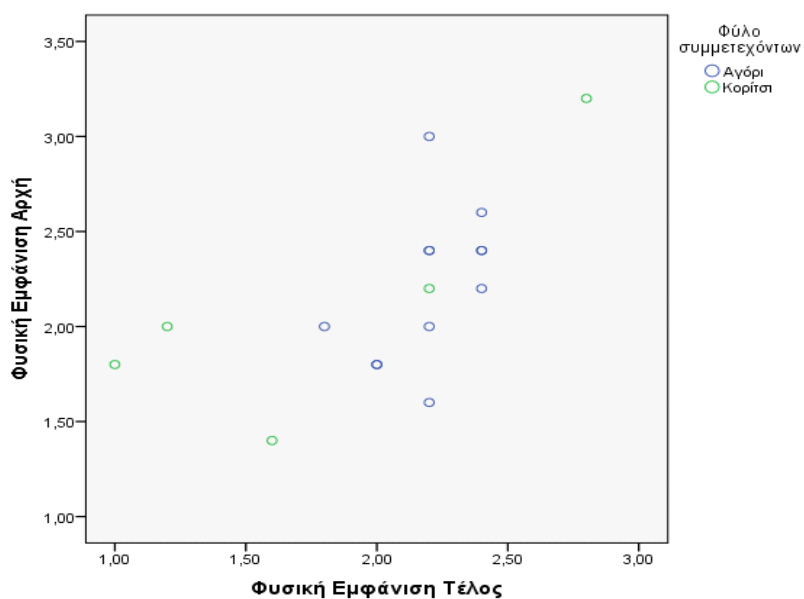
Τα προαναφερθέντα παρουσιάζονται παραστατικά στον ακόλουθο πίνακα και τα σχεδιαγράμματα:

	Αρχή	Τέλος	p
Αγόρι	2,48	2,55	0,813>0,05
Κορίτσι	2,48	2,14	0,066>0,05
	Φυσική Εμφάνιση	Φυσική Εμφάνιση	
Αγόρι	2,22	2,20	0,957 > 0,05
Κορίτσι	2,12	1,76	0,141> 0,05
	Σχέσεις με συνομηλίκους	Σχέσεις με συνομηλίκους	
Αγόρι	2,57	2,52	0,497 > 0,05
Κορίτσι	2,56	2,12	0,066> 0,05
	Διαγωγή- Συμπεριφορά	Διαγωγή- Συμπεριφορά	
Αγόρι	2,43	2,47	0,716>0,05
Κορίτσι	2,52	2,36	0,465>0,05
	Αυτοεκτίμηση	Αυτοεκτίμηση	
Αγόρι	2,70	2,53	0,353> 0,05
Κορίτσι	2,72	2,32	0,134>0,05

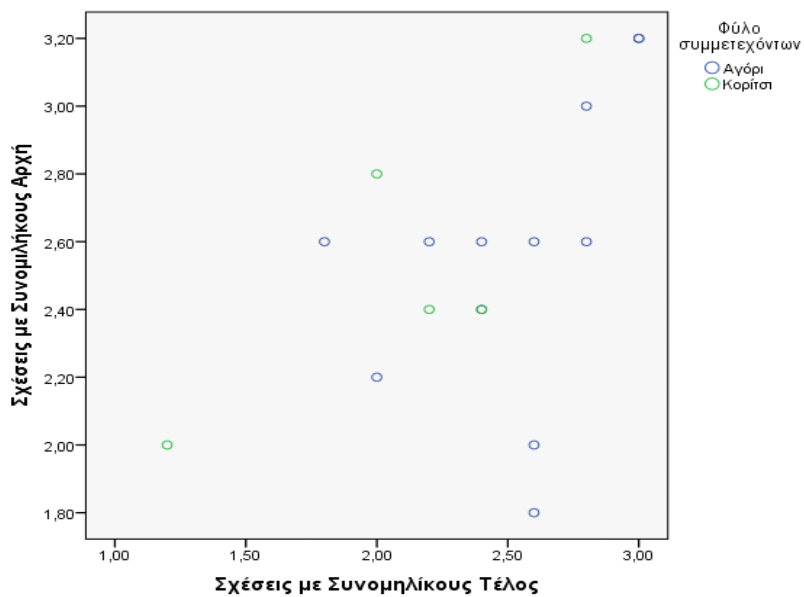
Πίνακας 3. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης (φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους, διαγωγή- συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση) των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση το φύλο τους



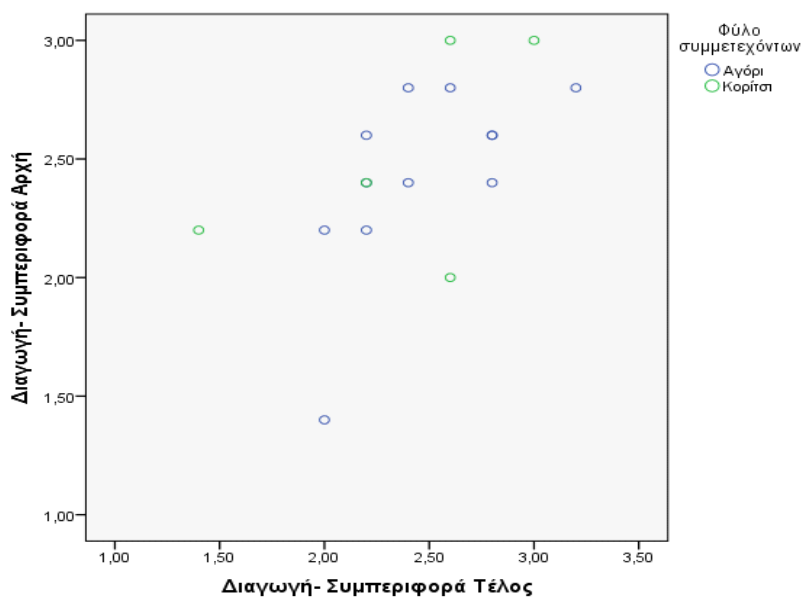
Γράφημα 6. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης (φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους, διαγωγή- συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση) των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση το φύλο τους



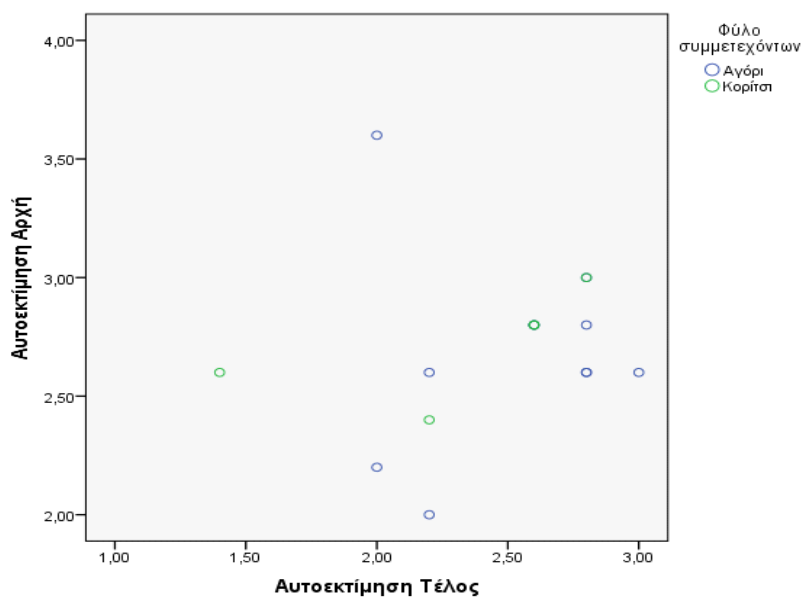
Γράφημα 7. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης -φυσική εμφάνιση- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση το φύλο τους



Γράφημα 8. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης -σχέσεις με συνομηλίκους- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση το φύλο τους



Γράφημα 9. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης-διαγωγή- συμπεριφορά- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση το φύλο τους



Γράφημα 10. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης –αυτοεκτίμηση- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση το φύλο τους

Η 4^η ερευνητική υπόθεση- ερώτημα αφορά το αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δ.Τ.Ε, θα επηρεάσει σε διαφορετικό βαθμό τους/τις εφήβους μαθητές/τριες, τόσο σχετικά με την αυτοαντίληψη γενικά, όσο και με τις παραμέτρους της (φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους, διαγωγή- συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση), σε σχέση με την καταγωγή τους (ελληνική ή αλλοδαπή). Διατυπώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές της αυτοαντίληψης και των παραμέτρων της, που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών, πριν και μετά, την εφαρμογή του προγράμματος, είναι ίδιες και στις δύο κατηγορίες καταγωγής. Δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές της αυτοαντίληψης και των παραμέτρων της που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν είναι ίδιες και στις δύο κατηγορίες καταγωγής. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής για δύο εξαρτημένα δείγματα από τη στιγμή που το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές σε κάθε ομάδα, γεγονός που καθιστά τα δείγματα εξαρτημένα. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της αυτοαντίληψης γενικά των Ελλήνων μαθητών στην αρχή είχε την τιμή 2,44 και στο τέλος την τιμή 2,36 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,952 > 0,05$ ενώ των αλλοδαπών μαθητών, ο

μέσος όρος στην αρχή είχε την τιμή 2,54 και στο τέλος 2,54 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,237>0,05$.

Ο μέσος όρος για την αυτοαντίληψη της φυσικής εμφάνισης των Ελλήνων μαθητών στην αρχή είχε την τιμή 2,14 και στο τέλος την τιμή 2,10 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,774>0,05$ ενώ των αλλοδαπών μαθητών, ο μέσος όρος στην αρχή είχε την τιμή 2,26 και στο τέλος 2,03 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,234>0,05$.

Ο μέσος όρος για την αυτοαντίληψη των σχέσεων με τους συνομηλίκους των Ελλήνων μαθητών στην αρχή είχε την τιμή 2,58 και στο τέλος την τιμή 2,52 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,523>0,05$ ενώ των αλλοδαπών μαθητών, ο μέσος όρος στην αρχή είχε την τιμή 2,54 και στο τέλος 2,23 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,071>0,05$.

Ο μέσος όρος για την αυτοαντίληψη της διαγωγής- συμπεριφοράς των Ελλήνων μαθητών στην αρχή είχε την τιμή 2,42 και στο τέλος την τιμή 2,42 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,888>0,05$ ενώ των αλλοδαπών μαθητών, ο μέσος όρος στην αρχή είχε την τιμή 2,51 και στο τέλος 2,46 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,595>0,05$.

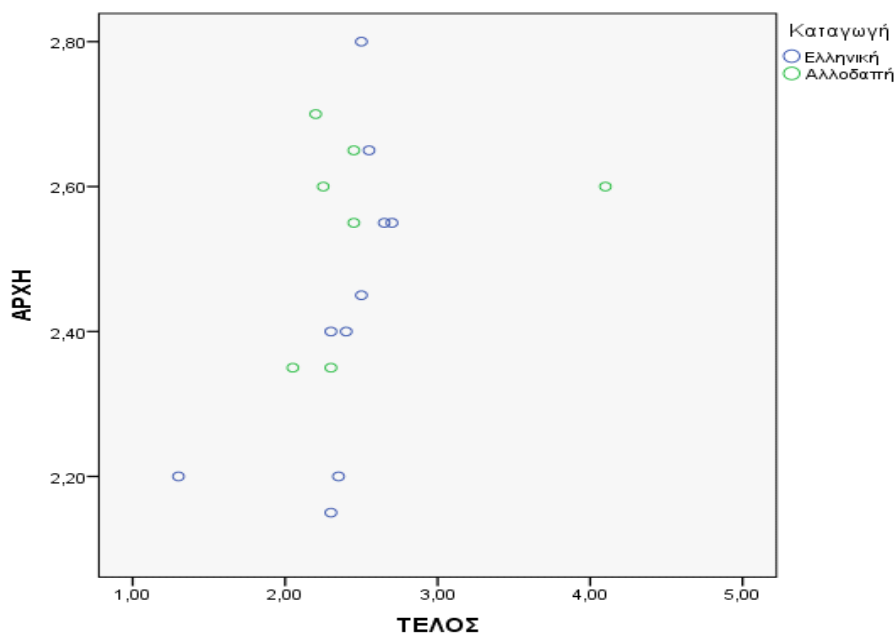
Ο μέσος όρος για την αυτοαντίληψη της αυτοεκτίμησης των Ελλήνων μαθητών στην αρχή είχε την τιμή 2,60 και στο τέλος την τιμή 2,38 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,052>0,05$ ενώ των αλλοδαπών μαθητών, ο μέσος όρος στην αρχή είχε την τιμή 2,86 και στο τέλος 2,60 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,395>0,05$.

Συνεπώς, σχετικά με το αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δ.Τ.Ε. μπορεί να επηρεάσει σε διαφορετικό βαθμό την αυτοαντίληψη και τις παραμέτρους της αυτοαντίληψης των εφήβων μαθητών/τριών με οριακή νοημοσύνη με βάση την καταγωγή τους, η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται καθώς παρατηρείται στατιστικά μη σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών.

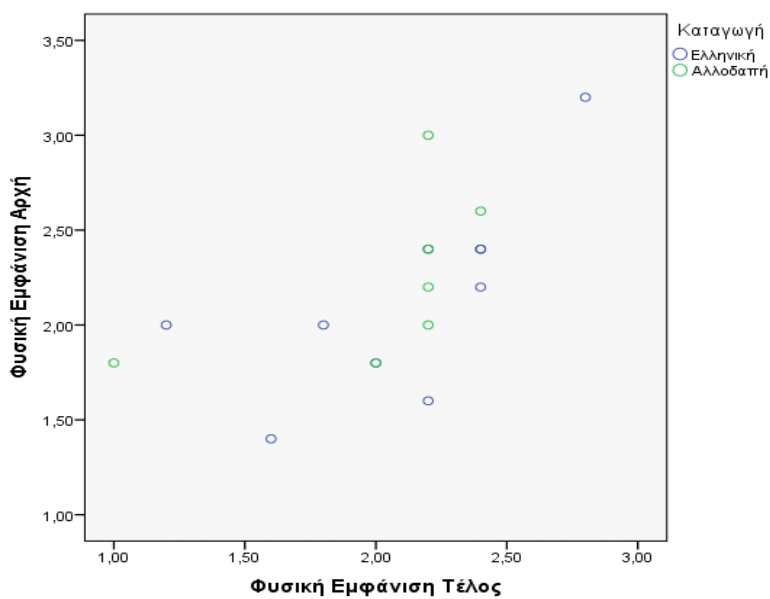
Τα προαναφερθέντα παρουσιάζονται παραστατικά στον ακόλουθο πίνακα και τα σχεδιαγράμματα:

	Αρχή	Τέλος	p
Ελληνική	2,44	2,36	0,952>0,05
Αλλοδαπή	2,54	2,54	0,237>0,05
	Φυσική Εμφάνιση	Φυσική Εμφάνιση	
Ελληνική	2,14	2,10	0,774 > 0,05
Αλλοδαπή	2,26	2,03	0,234> 0,05
	Σχέσεις με συνομηλίκους	Σχέσεις με συνομηλίκους	
Ελληνική	2,58	2,52	0,523 > 0,05
Αλλοδαπή	2,54	2,23	0,071> 0,05
	Διαγωγή- Συμπεριφορά	Διαγωγή- Συμπεριφορά	
Ελληνική	2,42	2,42	0,888>0,05
Αλλοδαπή	2,51	2,46	0,595>0,05
	Αυτοεκτίμηση	Αυτοεκτίμηση	
Ελληνική	2,60	2,38	0,052> 0,05
Αλλοδαπή	2,86	2,60	0,395>0,05

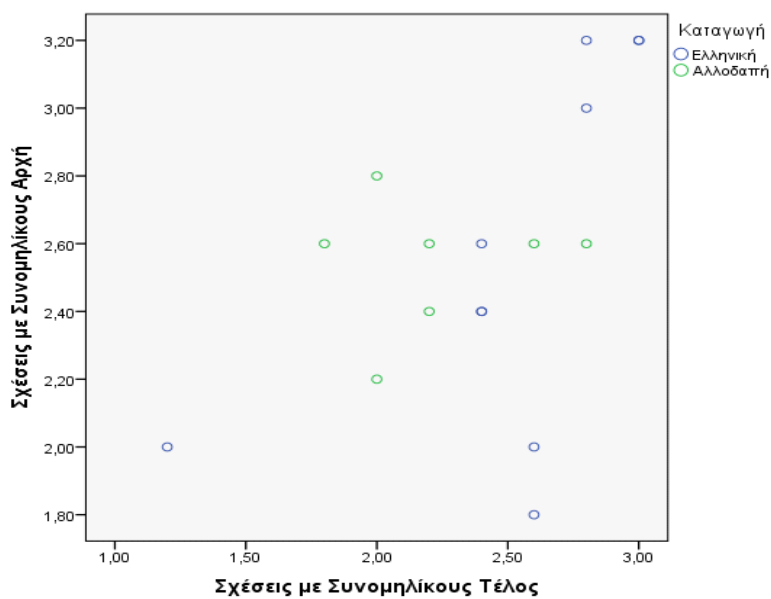
Πίνακας 4. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης (φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους, διαγωγή- συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση) των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση την εθνικότητά τους



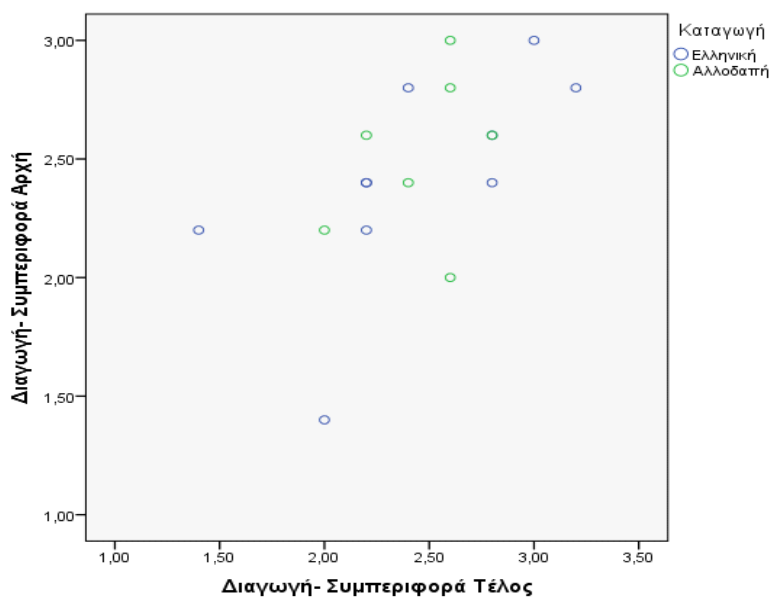
Γράφημα 11. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης (φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους, διαγωγή- συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση) των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση την εθνικότητά τους



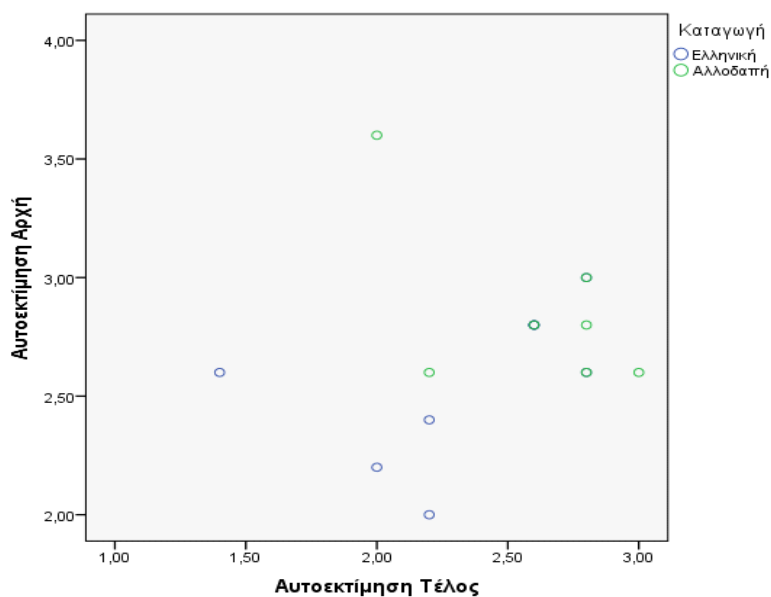
Γράφημα 12. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης -φυσική εμφάνιση- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση την εθνικότητά τους



Γράφημα 13. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης -σχέσεις με συνομηλίκους- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση την εθνικότητά τους



Γράφημα 14. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης -διαγωγή/συμπεριφορά- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση την εθνικότητά τους



Γράφημα 15. Ο μέσος όρος (Μ.Ο) της αυτοαντίληψης –αυτοεκτίμηση- των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση την εθνικότητά τους

Συμπερασματικά, μετά την εφαρμογή του προγράμματος της Δραματικής Τέχνης στους/στις εφήβους/ες με οριακή νοημοσύνη, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν μεγάλες και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας και ότι κινούνται στα ίδια επίπεδα

Ακόμη, φάνηκε ότι στα αγόρια η αυτοαντίληψη επηρεάστηκε θετικά μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος και η μεταβλητή που ενισχύθηκε περισσότερο ήταν η διαγωγή –συμπεριφορά

Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες παρουσίασαν υψηλότερη αυτοαντίληψη, στην αρχή, σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Οι Έλληνες μαθητές έχουν καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ οι αλλοδαποί φαίνεται να έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης στις κλίμακες, της φυσικής εμφάνισης και διαγωγής-συμπεριφοράς, με μικρές αποκλίσεις από τους γηγενείς.

3.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ/ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ

Στη συνέχεια, ακολουθούν τα αποτελέσματα από την άτυπη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας - εμπυχωτριάς. Η άτυπη συμμετοχική παρατήρηση πραγματοποιείται για να μελετηθεί και να κατανοηθεί σε βάθος η αλληλεπίδραση των σχέσεων και των γεγονότων των εμπλεκόμενων στην έρευνα (Σαραφίδου, 2011). Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της έρευνας, ήταν και η υπεύθυνη για την υλοποίηση της παρέμβασης στην τάξη, στοιχείο, ταυτόχρονα, θετικό και αρνητικό. Αφενός, αποτελούσε θετικό στοιχείο γιατί συμμετείχε η ίδια στην ερευνητική διαδικασία, και καθώς γνώριζε τα παιδιά, είχε τη δυνατότητα να ελίσσεται και να αναπροσαρμόζει την παρέμβαση. Αφετέρου, αποτελούσε αρνητικό στοιχείο, γιατί υπήρχε η πιθανότητα να της διαφύγει κάποια σημαντική πληροφορία, λόγω του φόρτου εργασίας και την πληθώρα αποφάσεων που καλούνταν να πάρει. Οι πληροφορίες της άτυπης συμμετοχικής παρατήρησης αφορούν την καταγραφή των αντιδράσεων και συμπεριφορών των υποκειμένων στις παρεμβάσεις, καθώς και οποιασδήποτε άλλης πληροφορίας που δίνουν οι μαθητές αλλά και οι προσωπικές σημειώσεις, σκέψεις και αντιδράσεις της ερευνήτριας, ως συμμετέχουσα στην έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί ότι για την πληρέστερη και αναλυτικότερη καταγραφή των πληροφοριών ακολουθήθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις- ερωτήματα ως άξονες.

Στην αρχή οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους ήταν πολύ περιορισμένες. Η μεταξύ τους επικοινωνία, για τα περισσότερα παιδιά, περιοριζόταν σε σύντομες συζητήσεις, σε θέματα που αφορούσαν την συνύπαρξή τους στο ίδιο τμήμα. Κάποιες φορές υπήρχαν εντάσεις ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια και εκδηλώνονταν εχθρότητες. Ακόμη, οι αλλοδαποί μαθητές παραπονιόντουσαν πως οι γηγενείς μαθητές τους κορόιδευαν και υπήρχαν συγκρούσεις. Όλα αυτά θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως κάτι το συνηθισμένο, αν λάβουμε υπόψη μας τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, αλλά καθώς παρατηρούσαμε σταδιακά μια αξιοπρόσεκτη αλλαγή στη στάση των μαθητών/τριων, επιβεβαιωνόταν η πεποίθησή μας για την αποτελεσματικότητα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Ως μια γενική παρατήρηση, θα μπορούσαμε να πούμε πως στην τάξη επικράτησε η χαρά, ο ενθουσιασμός για κάθε παιχνίδι, η ανάπτυξη της συνεργασίας, η αργή, αλλά

σταδιακά σημαντική ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών καθώς και της βλεμματικής και σωματικής επαφής μεταξύ τους.

Στην αρχή, τα παιδιά ήταν λίγο διστακτικά και συνεσταλμένα μπροστά στο καινούργιο «μάθημα» που καλούνταν να συμμετέχουν. Σταδιακά, άρχισαν να εκφράζονται πιο ελεύθερα και αυθόρμητα. Για παράδειγμα, στο αρχικό παιχνίδι ρόλων, ενώ ξεκινώντας δεν μιλούσαν ιδιαίτερα, και αντιμετώπιζαν αρκετές δυσκολίες *«Κυρία, δεν μπορώ, ντρέπομαι...»*, στη συνέχεια τα παιδιά που είχαν μεγαλύτερα αδέρφια είπαν ότι *«περνούν καλά, γιατί τα αδέρφια τους τα πάνε βόλτες, τους κάνουν εκπλήξεις, παίζουν μαζί τους, τους καταλαβαίνουν περισσότερο από τους γονείς τους»*, ενώ όσα ήταν μοναχοπαίδια είπαν πως είναι καλό που *«δε χρειάζεται να μοιραστείς κάτι με κάποιον και δεν μπορούν να σε κατηγορήσουν για το τίποτα»*. Συνεπώς, η συνθήκη του παιχνιδιού διευκόλυνε τα παιδιά να εκφραστούν, κάτι που δεν θα έκαναν σε άλλη περίπτωση.

Γενικά, η ερευνήτρια - εμψυχώτρια σχεδίασε το πρόγραμμά της λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των παιδιών, ώστε να εξασφαλίσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες.

Στις πρώτες συναντήσεις τα παιδιά ξεκινούσαν με σχετικό δισταγμό και χρειαζόντουσαν την ενθάρρυνση της εμψυχώτριας, όμως σύντομα άρχισαν να ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλο, όπως στο παιχνίδι της μιμικής, *«είσαι ο καλύτερος σερβιτόρος της Αργυρούπολης»*.

Προοδευτικά, στους αυτοσχεδιασμούς με θέματα από τις προσωπικές τους εμπειρίες, άρχισαν αυθόρμητα να συνδέουν τις δραματοποιήσεις και τους αυτοσχεδιασμούς με τον εαυτό τους, όπως για παράδειγμα στην τρίτη συνάντηση είπαν: *«μακάρι να πήγαινα »* και *«ωραία ήταν που συνάντησα το φίλο μου και πήγαμε για καφέ»*.

Η ερευνήτρια προσπαθούσε να υποστηρίξει τις προτιμήσεις των παιδιών, κυρίως στην προετοιμασία, για να ενθαρρύνει το αίσθημα ότι συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του προγράμματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί το γεγονός, πως μερικά παιχνίδια (τα στρατιωτάκια, η φρουτοσαλάτα, κ.α.) ζητούσαν τα ίδια τα παιδιά να τα ξαναπαίξουν και εκφράζονταν σταδιακά πιο εύκολα: *«κυρία να παίζουμε φρουτοσαλάτα με ψάρια, να κάνουμε ψαρόσουπα»* ή *«τα στρατιωτάκια να είναι νευριασμένα»*.

Στη συνάντηση πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων οι ευχές των μαθητών φανέρωναν ότι είχε αρχίσει να αναπτύσσεται το αίσθημα της ομαδικότητας: *«εύχομαι να με αγαπάνε όλοι»* ή *«εύχομαι να είμαστε πάντα μια ομάδα στην τάξη»* ή από ένα καλό

μαθητή «να μπορώ να τους βοηθήσω στα μαθήματα». Επίσης, το γεγονός που φάνηκε να υποστηρίζει το αίσθημα της ομαδικότητας μεταξύ των παιδιών ήταν ότι στη πρώτη συνάντηση μετά τις διακοπές τα παιδιά άπλωσαν και μάζεψαν τη μοκέτα, που χρησιμοποιούσαν, αποκλειστικά για τις συναντήσεις, με δική τους πρωτοβουλία.

Όταν το πρόγραμμα έφτασε σχεδόν στη μέση, άρχισαν να είναι περισσότερο εμφανή τα θετικά αποτελέσματα. Εκτός από τις δεξιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω ότι αναπτύχθηκαν πιο γρήγορα, άρχισε η αυτορρύθμιση, η εμπιστοσύνη και η φαντασία των παιδιών να αναπτύσσεται σημαντικά και έδειχναν προθυμία να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες καθώς είχαν και περιέργεια να μάθουν τι θα συμβεί στη συνέχεια. Για παράδειγμα, στο παιχνίδι «Sport TV» τα παιδιά που έπαιζαν τους τηλεθεατές φώναζαν και μάλωναν σαν πραγματικοί οπαδοί όπως «*φύγε από τη μέση ά-μπαλε*» και «*έλα, κορίτσι μου, μη μας χαλάς το βράδυ*».

Ακόμη, τα παιδιά με αφορμή την κατασκευή της μάσκας, φαντάστηκαν το πώς θα ήθελαν να είναι, αν είχαν μια «υπερδύναμη» και μεταμορφώθηκαν σε «άρχοντα της θάλασσας», «powerman», «supergirl», «hairchanger».

Όταν ακολούθησε μια σειρά συναντήσεων, που απαιτούσαν μεγάλο βαθμό αυτοέκθεσης και αναφοράς τους σε προσωπικά βιώματα: «*με στεναχωρεί όταν η μαμά μου κουράζεται επειδή καθαρίζει σκάλες*», ή «*ο πατέρας μου δεν ασχολείται μαζί μου όσο θα ήθελα*» ή «*στεναχωριέμαι που οι φίλοι απ' το παλιό σχολείο δεν μου μιλάνε πια*», κάποια στιγμή τα παιδιά δήλωσαν ότι θα ήθελαν να παίξουν με πιο ανάλαφρες δραστηριότητες.

Έτσι, η εμπνευστή, ανταποκρινόμενη στο αίτημα των παιδιών, σχεδίασε το προγράμματα των τεσσάρων επόμενων συναντήσεων με τέτοιο τρόπο, ώστε οι δράσεις να περιλαμβάνουν περισσότερη κίνηση και οι δραματοποιήσεις να βασίζονται σε γνώριμο υλικό της διδακτέας ύλης, όπως το παιχνίδι της αλφαβήτας, σκηνές από την Οδύσσεια, ποίημα του Γιάννη Ρίτσου. Η ανατροφοδότηση από τις δραστηριότητες ήταν πολύ θετική γιατί τα παιδιά απόλαυσαν τόσο πολύ το ποίημα του Ρίτσου, αν και ήταν γνώριμο, γιατί κατάφεραν με τη δραματική δράση να κατανοήσουν πληρέστερα το νόημά του. Αυτό είναι ένα γεγονός που μας δείχνει ότι η διδακτική προσέγγιση οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών και να τους δίνει την ευκαιρία να μαθαίνουν βιωματικά και να νοηματοδοτούν με τον δικό τους τρόπο, όσα μαθαίνουν.

Στις τελευταίες συναντήσεις υπήρχε περισσότερος συντονισμός, αυθορμητισμός και εκφραστικότητα. Τα παιδιά έκαναν νοήματα με τα μάτια ή το σώμα τους για να

υποδείξουν τη σειρά συμμετοχής του συμμαθητή τους στα δρώμενα, γελούσαν πηγαία με κάθε αστείο και προσαρμόζονταν πολύ καλύτερα σε κάθε ρόλο. Αξίζει να τονιστεί η ασφάλεια που ένιωσαν για να εκφραστούν μέσα στην ομάδα, καθώς μέσα από το παιχνίδι «η τέλεια μέρα», έγινε μια σημαντική αποκάλυψη (τυχαίο συμβάν).

Μια μαθήτρια προσπαθώντας να θυμηθεί μια τέλεια μέρα της, πλησίασε την εμπυχώτρια και της εκμυστηρεύτηκε πως ντρέπεται για όσα συμβαίνουν στην οικογενειακή της ζωή. Ανέφερε ότι την κακοποιούσαν στο σπίτι και ότι πρώτη φορά μιλούσε γι' αυτό, γεγονός που μας έδειξε ότι η συμμετοχή της στην ομάδα ήταν ουσιαστική και τη βοήθησε να νιώσει προστατευμένη και να μοιραστεί τις προσωπικές της δυσκολίες. Αυτή η αποκάλυψη τάρραξε την ισορροπία της ομάδας και τα υπόλοιπα παιδιά ήταν ανήσυχα και λυπημένα, λόγω της αποκάλυψης των δυσκολιών της συμμαθήτριάς τους και της προσωρινής διακοπής φοίτησής της, από το σχολείο και από την ομάδα. Τα παιδιά της ομάδας φάνηκαν ιδιαίτερα υποστηρικτικά προς τη συμμαθήτριά τους από κείνη τη στιγμή και μέχρι τέλος του προγράμματος.

Στην 18^η συνάντηση τα παιδιά σχολίασαν με θετικό τρόπο το ένα το άλλο, δείχνοντας μέσα από τα σχόλιά τους, ότι έχουν γνωριστεί πολύ ουσιαστικότερα και έχουν μεγαλύτερη ανεκτικότητα ως προς τις μεταξύ διαφορές τους. Ακούστηκαν: *«νομίζω ότι από δω και πέρα δε θα μαλώνουμε»* ή *«κατάλαβα ότι νοιάζεσαι για όλους μας»* ή *«είναι χαριτωμένος όταν κυλιέται κάτω σαν κουτάβι»*.

Το πρόγραμμα της προτελευταίας συνάντησης το δημιούργησαν τα ίδια τα παιδιά, επιλέγοντας τα αγαπημένα τους παιχνίδια, από όλες τις προηγούμενες συναντήσεις. Έτσι, έγινε φανερό η ικανότητα που είχαν αποκτήσει να συζητούν και να διαπραγματεύονται μεταξύ τους, σεβόμενα ταυτόχρονα, και τις διαφορετικές απόψεις.

Το κλείσιμο της προτελευταίας συνάντησης ήταν μια από τις πιο ωραίες στιγμές που μας χάρισαν, καθώς ήταν, όλοι ξαπλωμένοι μπρούμυτα και αυθόρμητα σε κύκλο για να συντάξουν μια επιστολή προς τη συμμαθήτριά τους, που απουσίαζε γιατί βίωνε δύσκολες οικογενειακές και προσωπικές καταστάσεις. Τα παιδιά έδειχναν να έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη μεταξύ τους και να έχουν συσφίξει τις σχέσεις τους. Μπορούσαν να μπουν στη θέση του άλλου, να συμπάσχουν μαζί του και να τον υποστηρίξουν.

Η τελευταία συνάντηση ήταν συναισθηματικά φορτισμένη καθώς ολοκληρωνόταν το πρόγραμμα. Η συγκίνηση ήταν μεγάλη. Στη προθέρμανση, τα βλέμματα και οι αγκαλιές των παιδιών ήταν από όλους και προς όλους πολύ θερμά. Όλα τα παιδιά κατάφεραν να κάνουν την αυτοαξιολόγησή τους και έδειξαν πόσο καλά

αντιλαμβάνονταν τις δυνατότητες, αλλά και τις δυσκολίες του εαυτού τους και των συμμαθητών τους.

Επίσης, πολύ θετική εντύπωση μας έκανε πόσο εύστοχη ήταν η επιλογή «των δώρων» προς τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά γνώριζαν πολύ καλά ποιος χρειάζεται τι και απλόχερα το χάριζαν. Αν ένα παιδί χρειαζόνταν θάρρος, του χάριζαν θάρρος, αν χρειαζόταν φαντασία, του χάριζαν φαντασία, αν χρειαζόνταν εμπιστοσύνη, του χάριζαν εμπιστοσύνη, αν χρειαζόνταν επικοινωνία, του χάριζαν επικοινωνία, κι αν χρειαζόνταν συνεργασία, του χάριζαν συνεργασία.

Για άλλη μια φορά τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, γηγενείς και αλλοδαποί, μέσα από το πρόγραμμα έδειξαν πως είχαν έρθει πολύ κοντά, ενισχύοντας την οικειότητα μεταξύ τους, την εμπιστοσύνη, την αίσθηση του ανήκω σε μια ομάδα, τη συνεργασία, το σεβασμό, την κατανόηση και την αποδοχή τους ενός προς τον άλλον.

Ακόμη, σημαντικό είναι να αναφερθεί πως η ερευνήτρια συμμετείχε σε αρκετές δραστηριότητες, αναλαμβάνοντας κάποιο ρόλο. Όπως αναφέρει και ο Τσιάρας (2006:71), όταν ο εκπαιδευτικός συμμετέχει *«η απόσταση των ρόλων του εκπαιδευτικού και του μαθητή εκμηδενίζεται και όλοι αισθάνονται ισότιμοι σε μια ατμόσφαιρα δράσης και δημιουργίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξαφανίζεται και εμφανίζεται ο ρόλος του εμπυχωτή. Ο εκπαιδευτικός γίνεται συμπαίκτης και συνδημιουργός»*. Η εμπειρία ήταν μοναδική και καθώς καταργούνταν οι αποστάσεις όλοι αισθανόμασταν πως συνδεόμαστε με ένα διαφορετικό τρόπο. Οι δεσμοί γινόντουσαν πιο ισχυροί, όσο περισσότερο γνωριζόμασταν. Τα παιδιά αισθάνονταν πιο ελεύθερα και αυτόνομα να εκφραστούν και να δράσουν. Η ερευνήτρια-εμπυχωτή είχε την ευκαιρία να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές της και τις μαθήτριάς της, να εντοπίσει τα δυνατά τους σημεία, να τα αναδείξει και να τα βοηθήσει να πιστέψουν περισσότερο στον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους.

Προς επίρρωση των ανωτέρω θεωρούμε σημαντικό να αναφερθούν οι επισημάνσεις, τόσο της ερευνήτριας όσο και των εκπαιδευτικών και της ψυχολόγου του σχολείου, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Συγκεκριμένα, στην τρίτη παιδαγωγική συνεδρία του Συλλόγου Διδασκόντων, στο τέλος του Ιουνίου του 2017, του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου, στο οποίο διεξήχθη η έρευνα, η φιλόλογος, ο μαθηματικός, η θεολόγος και η ψυχολόγος του σχολείου ανέφεραν πως οι μαθητές και μαθήτριάς του συγκεκριμένου τμήματος Πληροφορικής, της Γ΄ Γυμνασίου, τόσο στα μαθήματα, όσο και στα διαλείμματα τα παιδιά της ομάδας είχαν αλλάξει συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, επισήμαναν πως στην ώρα των μαθημάτων συμμετείχαν περισσότερο

στο μάθημα, δεν μιλούσαν όλοι μαζί, άκουγαν με περισσότερο σεβασμό τον εκπαιδευτικό και το συμμαθητή τους και είχε περιοριστεί η αντιπαλότητα και ο ανταγωνισμός μεταξύ τους. Γενικά, είχαν μειωθεί οι εντάσεις μεταξύ τους και είχαν ενισχυθεί οι φιλικές τους σχέσεις. Στα διαλείμματα συναναστρέφονταν ο ένας τον άλλον, έπαιζαν μαζί περισσότερο και πολλές φορές επεδίωκαν την επαφή και με άλλα παιδιά του σχολείου. Το ενδιαφέρον είναι πως τα παιδιά του συγκεκριμένου τμήματος συνεχίζουν να παρουσιάζουν καλή συμπεριφορά πολλούς μήνες αφότου ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως τα ποιοτικά ευρήματα ανέδειξαν πως η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των μαθητών βελτιώθηκε ικανοποιητικά, καθώς μπόρεσαν μέσα από τις δραστηριότητες να κατανοήσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τους άλλους και να αναπτύξουν σχέσεις και φιλίες, στοιχεία τα οποία δεν αναδύθηκαν από την ποσοτικοποίηση και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ποιοτικά ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι συναφή με ερευνητικές μελέτες, στις οποίες αναδεικνύονται η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, μέσω θεατρικού παιχνιδιού ή εκπαιδευτικού δράματος, τόσο σε παιδιά τυπικής εκπαίδευσης, όσο και σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Άλκηστις, 2008· Μπάκα 2011· Τσιάρας, 2014).

Τα ποσοτικά ευρήματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση, φάνηκε να μην μπορούν να επιβεβαιώσουν τις περισσότερες ερευνητικές υποθέσεις. Αυτό είναι δυνατόν να προκύψει, καθώς τα ποσοτικά και τα ποιοτικά αποτελέσματα μιας μεικτής έρευνας μπορεί να διαφέρουν. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο γιατί με τα ποιοτικά δεδομένα εντοπίζονται οπτικές του υπό μελέτη φαινομένου, οι οποίες διαφεύγουν από τα ποσοτικά δεδομένα. Ακόμη, είναι αρκετά επιθυμητό αποτέλεσμα στις έρευνες μεικτών μεθόδων, καθώς αποτελεί τροφή και έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση (Σαραφίδου, 2011).

Κατά την άποψή μας, το μεθοδολογικό εργαλείο της ποσοτικοποίησης και της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων μιας έρευνας είναι αναμενόμενο να επηρεάζεται ως προς την εφαρμογή του και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του, από τα ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά και τις αντικειμενικές ιδιαιτερότητες του δείγματος. Η συσχέτιση αυτή δεν θέτει σε αμφισβήτηση την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ποσοτικών ευρημάτων, αντίθετα ενισχύει την σημασία της τριγωνοποίησης στην έρευνα, καθώς τα στοιχεία της στατιστικής ανάλυσης μπορούν να ερμηνευθούν περαιτέρω από την αξιολόγηση και αξιοποίηση των ποιοτικών δεδομένων.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τη φυσική εμφάνιση, τα παιδιά ένιωσαν άνετα με το σώμα τους και μέσω αυτού να εκφραστούν, να υποδυθούν ρόλους. Σχετικά με τη διαγωγή- συμπεριφορά, τα αποτελέσματα ήταν θετικά, όπως φάνηκε και στη στατιστική ανάλυση. Τα παιδιά έγιναν πιο κοινωνικά, πιο ομιλητικά και μπορούσαν να ανταποκριθούν στις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, που απαιτούσαν οι δραματοποιήσεις, τα παιχνίδια ρόλων αλλά και η ίδια η συμμετοχή τους σε μια ομάδα.

Άρχισαν να αντιλαμβάνονται περισσότερο ποια συμπεριφορά είναι αρεστή και αποδεκτή και ποια όχι, αλλά και τι αποτελέσματα ή επιπτώσεις έχει στους υπόλοιπους μια αρνητική συμπεριφορά. Ανάλογα θετικά αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και στην παράμετρο των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Όταν μοιράστηκαν ενδόμυχα συναισθήματα και προσωπικά τους προβλήματα εισέπραξαν κατανόηση, συμπάθεια και υποστήριξη από τους συμμαθητές τους. Ενίσχυσαν την ικανότητα της ενσυναίσθησης, καθώς κατάφεραν να μπουν με επιτυχία στη θέση του άλλου και δημιούργησαν φιλικές και ομαδικές σχέσεις μεταξύ τους, στοιχεία που δεν υπήρχαν πριν την παρέμβαση. Ακόμη, ανέπτυξαν την αίσθηση του εαυτού και της αυτονομίας τους (Τσιάρας, 2006· Μπάκα 2011).

Ακόμη, από τη στατιστική επεξεργασία, αναδείχτηκε πως η αυτοαντίληψη επηρεάστηκε θετικά στα αγόρια, συγκριτικά με τα κορίτσια, μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος και ενισχύθηκε η παράμετρος της αυτοαντίληψης, διαγωγή- συμπεριφορά γεγονός που συνάδει με τις έρευνες πως η αυτοεκτίμηση των αγοριών είναι μεγαλύτερη (Kling et al., 1999· Birndorf et al., 2005).

Στην ποσοτική ανάλυση, αρχικά οι αλλοδαποί μαθητές/τριες παρουσίασαν υψηλότερη αυτοαντίληψη, σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, αλλά μετά την παρέμβαση, η αυτοαντίληψή τους μειώθηκε και αυξήθηκε των γηγενών, όπως συνέβη και σε όλες τις παραμέτρους της. Από την ποιοτική ανάλυση φάνηκε πως οι αλλοδαποί μαθητές/τριες παρουσίαζαν χαμηλότερη αυτοαντίληψη, που συνδέονταν με αισθήματα μειονεξίας και κατωτερότητας και η παρέμβαση βοήθησε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους και να νιώσουν αποδεκτοί/ες στην ομάδα. Αυτό το εύρημα συνάδει με την άποψη της Άλκηστις (2008) και Wright & Taylor (1995) πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και να οδηγήσει σε αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων. Η εφαρμογή του προγράμματος δραματικής τέχνης στους εφήβους με οριακή νοημοσύνη, επέδρασε θετικά στην αύξηση της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως από την αξιοποίηση και ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων, επιβεβαιώθηκε η κύρια ερευνητική υπόθεση πως με την εφαρμογή ενός προγράμματος Δραματικής Τέχνης μπορεί να ενισχυθεί η αυτοαντίληψη των εφήβων με οριακή νοημοσύνη στις παραμέτρους: φυσική εμφάνιση, σχέσεις με τους συνομηλίκους, διαγωγή -συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση. Σημαντική βελτίωση

παρουσίασαν οι διαπροσωπικές σχέσεις των υποκειμένων, καθώς κατόρθωσαν να ανταλλάξουν απόψεις, να συνεργαστούν, να μοιραστούν τις ίδιες εμπειρίες, να μπου ο ένας στη θέση του άλλου, να περιορίσουν την αρνητική συμπεριφορά και να νιώσουν πιο άνετα με τον εαυτό τους (Τσιάρας, 2006).

Επειδή το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι περιορισμένο, για πιο ασφαλή συμπεράσματα, θα προτείνουμε συλλογή δεδομένων από μεγαλύτερο δείγμα, διότι, όταν τα αποτελέσματα μιας έρευνας στηρίζονται σε μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, τότε οι θεωρητικές υποθέσεις υποβάλλονται σε πιο αυστηρό και έγκυρο έλεγχο (Κυριαζή, 2011). Ωστόσο, δεν μπορούμε να μην επισημάνουμε την αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, για τα παιδιά με οριακή νοημοσύνη, με στόχο την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής τους.

Τέλος, σημαντικό είναι να επισημανθεί, πως παρόλο που έχουν διεξαχθεί αρκετές ερευνητικές μελέτες για την συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος ή θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και συγκεκριμένα με νοητική καθυστέρηση, δεν υπάρχουν εξειδικευμένες έρευνες για το συγκεκριμένο πληθυσμό των εφήβων με οριακή νοημοσύνη και θα είχε ενδιαφέρον να υπάρξει περισσότερη ερευνητική δραστηριότητα.

4.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως σε κάθε ερευνητική μελέτη, υπάρχουν και στην παρούσα έρευνα περιορισμοί, οι οποίοι έχουν επιπτώσεις στα γενικά συμπεράσματα των αποτελεσμάτων μας, δηλαδή στη γενίκευσή τους. Πρώτον, η έρευνα αυτή διενεργήθηκε σε δείγμα παιδιών ηλικίας 13-15 ετών, από ένα μόνο σχολείο, με αποτέλεσμα τα συμπεράσματά της να μην μπορούν να γενικευτούν σε πληθυσμούς, οι οποίοι παρουσιάζουν άλλα χαρακτηριστικά από εκείνα του δείγματός μας, καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό.

Δεύτερον, το μέγεθος του δείγματος ήταν αρκετά μικρό, δεδομένου ότι ο πληθυσμός της τάξης σε αυτού του τύπου τα σχολεία μπορεί να περιλαμβάνει μέχρι εννιά (09) μαθητές, με αποτέλεσμα τα ευρήματα της έρευνας να μην μπορούν να γενικευτούν σε όλα τα παιδιά με οριακή νοημοσύνη. Επίσης, όσον αφορά το φύλο, ο αριθμός των αγοριών που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή δεν ήταν ίσος με τον αριθμό των κοριτσιών, έτσι ώστε να προκύψουν ασφαλή στατιστικά συμπεράσματα.

Τρίτον, ως περιορισμός της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί η μη εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση και τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, λόγω της οριακής τους νοημοσύνης. Επίσης, η ίδια η φύση του ερωτηματολογίου με κλειστές ερωτήσεις παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς, όταν πρόκειται για στάσεις και απόψεις, οι οποίοι αυξάνονται στην περίπτωση των παιδιών με οριακή νοημοσύνη. Οι έτοιμες εναλλακτικές απαντήσεις τα διευκολύνουν να δώσουν την πιο εύκολη απάντηση ή κάποια που δεν είχαν σκεφτεί ποτέ. *«Με τις κλειστές ερωτήσεις, σύνθετα θέματα μετατρέπονται πολλές φορές σε σύντομες πεζές κατηγορίες, που μπορεί να οδηγήσουν σε επιφανειακά και αναξιόπιστα αποτελέσματα»* (Κυριαζή, 2011: 127). Δεν αποκλείουμε πως τα περιορισμένα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης να συνδέονται με την έλλειψη κατανόησης εκ μέρους των μαθητών/τριων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος, που τα οδήγησαν να δώσουν απαντήσεις που δεν ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα. Στη συνέχεια, μέσω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα δραματικής τέχνης, κατανόησαν περισσότερο τις έννοιες και τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, όπως καταδεικνύουν τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, και είναι πιθανό οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο να εξέφραζαν περισσότερο τις στάσεις και τις απόψεις τους (Κυριαζή, 2011).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα ποσοτικά και τα ποιοτικά αποτελέσματα μιας μεικτής έρευνας μπορεί να διαφέρουν. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί θετικό στοιχείο γιατί με τα ποιοτικά δεδομένα εντοπίζονται διαφορετικές οπτικές του υπό μελέτη φαινομένου που διαφεύγουν από τα ποσοτικά δεδομένα. Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μια έρευνα δράσης που συνέθεσε στοιχεία των ποσοτικών και των ποιοτικών μεθόδων με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Παρόλο που δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοαντίληψη και στα στοιχεία της στους εφήβους με οριακή νοημοσύνη, μετά από τη θεατρική εκπαιδευτική παρέμβαση, οι παρατηρήσεις της ποιοτικής έρευνας έρχονται να αναδείξουν πολλά σημαντικά στοιχεία που εξελίχθηκαν μέσα από την εφαρμογή της συγκεκριμένης παρέμβασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Άλκηστις. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (2008) *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργίου, Μ. (2007). *Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Δ' Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΕ), Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης μαθητών Στ' Δημοτικού Σχολείου και η σχέση της με την σχολική τους επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 128-143.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις*. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ., Πλειός, (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός* (pp.33-37). Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου,.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ78/14-03-2000).
- Κασίμου, Δ. Χ. (1998). *Γενική παιδιατρική Β*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Kempe, A. (2001). *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Πατάκης.

- Kempe, A. (2005). (Επιμ.). *Εκπαιδευτικό Δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (Μετάφραση Αθηνά Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωστή Α. (2016). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Κατανιώτης.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα ανάπτυξης, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2007). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2012) *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή (το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Μάνος Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Αθήνα: University Studio Press.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2011). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο νέο λύκειο*. Υ.ΠΑΙ.Θ./ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτος, Κ. (1987). *Επίτομη παιδιατρική*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.

- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1980). *Νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Σ. Πολυχρονοπούλου.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999). *Νοητική υστέρηση. Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση (Β΄ έκδοση)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρόγεωργα, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: GRAPHOTONE ΕΠΕ.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. & Συμεού, Λ. (2006). *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρούσσης, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις Επιστήμες της Συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του θέατρο-παιδαγωγού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σταθοπούλου (2014). Έφηβοι με οριακή νοημοσύνη στο γενικό σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το άγχος των αξιολογητικών διαδικασιών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014, 526-535.
- Σταύρου, Σ. Λ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή: Λογικομαθηματικές έννοιες και νοητική υστέρηση*. Αθήνα: Άνθρωπος.

- Τσιάρας, Α. (2006). Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες αγωγής: "πρώην σχολείο και ζωή"*, 2, 63-74.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η Αυτοσχέδια Θεατρική Έκφραση στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιμπιδάκη, Α., Κλαδάκη, Μ., Αρτεμίου, Χ., Βασιλείου, Α., Βενέτη, Π., Κωνσταντίνου, Ε., Παναγίδου Χ., & Παπαδάμου, Τ. (n.d.). Θεατρικό Παιχνίδι Από και Για Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η καταγραφή ενός προγράμματος σε κέντρο ημερήσιας φροντίδας. (Πτυχιακή εργασία) Ανακτήθηκε από: <https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=282&cid=71>
- Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση*. Τμήμα ειδικής αγωγής. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253-277.
- Wenar, C., & Kerig, K. P. (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία. Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P., & Aten, M. (2005). High self-esteem among adolescents: Longitudinal trends, sex differences, and protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 37, 194 -201.
- Bong, M. & Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Burns, R. (1982). *Self – concept development and education*. London: Holt, Rinehart

&Winston.

- Burns, R. (1979). *The self - concept: theory, measurement, development and behaviour*. New York: Longman.
- Burton, S. L.& Parks, A. L. (1994).The self-esteem, locus of control, and career aspirations of college-aged siblings of individuals with disability. *Social work research, 18*(3), 178-185.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practise, 24*(3), 151-157.
- Cantwell, D. P. (1990). Depression across the early life span. In M., Lewis, M. Suzanne & M. S.Miller, (Eds), *Handbook of developmental psychopathology* (pp.293-309). New York and London: Plenum Press.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. London: A & C Black.
- Clay, D., Vignoles, V. & Dittmar, H. (2005). Body image and self-esteem among adolescent girls: testing the influence of sociocultural factors. *Journal of research on adolescence, 15*(4), 451-477.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Conard, F., & J. Asher, W. (2000) Self-concept and self esteem through drama: a meta-analysis. *Youth Theatre Journal, 14*(1), 78-84.
- Copeland, S.R., Hughes, C., Agran, M., Wehmezer, M.L., & Fowler S.E. (2002). An intervention package to support high school students with mental retardation in general education classrooms. *American Journal of Mental Retardation, 107*, 32-45.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.

- Creswell, J.W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed- methods approaches* (2nded.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dagnan, D., & Sandhu, S. (1999). Social comparison, self-esteem and depression in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43(5), 372-379.
- De la Cruz R E., Lian, M-G. J., & Morreau, L. E. (1998) The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth theatre journal*, 12(1), 89-95.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Mc Graw- Hill.
- Dewey, J. (1959). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.
- Dusek, J., & Flaherty, J. (1991).The development of the self-concept during the adolescent years. *Monographs of the society for research in child development*, 46(4), 1-67.
- Embregts, P. (2000). Effectiveness of video feedback and selfmanagement on inappropriate social behavior of youth with mild mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 409-423.
- Erickson, K. (1988). Building castles in the classroom. *Language Art*, 65 (10), 14-19.
- Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004) The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in drama education: the journal of applied theatre and performance*, 9(2), 177-197.
- Frumkin, B. (2003). Mental retardation a primer to cope with expert testimony. *National Legal Aid & Defender Association Cornerstone*. 6, 1-6.
- Gresham, F., & MacMillan, D. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377-415.
- Jindal-Snape, D., & Vettraino, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of

social-emotional development in people with special needs. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.

- Haier, R. J. (1993). Cerebral glucose metabolism and intelligence. In P.A Venom (Ed.), *Biological approaches to the study of human intelligence* (pp.317-332). Norwood, NJ: Ablex.
- Harter, S. (1999). *The construction of self. A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Harter, S. (1985). *Manual of the self-perception profile for children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hay, I., Ashman, A., & Van Kraayenoord, C. (1985). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35(4), 391-400.
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, D., & Herbert, P. (1985). A drama of learning: Mantle of the expert. *Theory into practice*, 24(3), 173-180.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2010). *Qualitative research methods*. London: Sage Publications Ltd.
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: The impact of youth theatre in young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57-73.
- Jahoda, A., Markova, I., & Cattermole, M. (1988). Stigma and the self-concept of people with a mild mental handicap. *Journal of Mental Deficiency Research*, 32, 103-115.
- Kaiafa, E. (2012). *Drama and children with special education needs: A case study exploring how games, storytelling, teacher-in role and multisensory environment can help children to engage in drama*, Master's thesis, University of Warwick.
- Kardash, C. & Wright, L. (1987). Does creative drama benefit elementary school

- students: a meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 1, 11–18.
- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school. *Support for Learning*, 27(3), 97-102.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500.
- Leffert, J.S. & Siperstein, G.N. (1996). Assessment of social-cognitive processes in children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 441-55.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. (Gertrude W. Lewin (ed)). New York: Harper&Row.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MacMillan, D., Gresham, F., Bocian, K., & Lambros, K. (1998). Current plight of borderline students: where do they belong? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(3), 83-94.
- MacMillan, G., Siperstein, G., & Gresham, F. (1996). A Challenge to the viability of mild mental retardation as a diagnostic category. *Exceptional Children*, 62(4), 356-371.
- Marion, P. & Felix, M. (1980). From denial to self-esteem: art therapy with the mentally retarded. *The Arts in Psychotherapy*, 7, 201-205.
- Marsh, H., & O' Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Society for Personality and Social Psychology*, 34(4), 542-552.
- McCarthy, J., & Light, J. (2001). Instructional effectiveness of an integrated theater arts program for children using augmentative and alternative communication and their nondisabled peers: preliminary study. *Augmentative and Alternative Communication*, 17, 88-98.

- McClintok, N. (1984). *Drama for mentally handicapped children*. London: Human Horizons Series.
- Miller, H., Rynders, J., & Schleien, S. (1993). Drama: a medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. *Mental Retardation (now called Intellectual and Developmental Disabilities)*, 31, 228-233.
- Niglas, K. (2004). *The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research*. PhD Thesis, Tallinn Pedagogical University, Tallinn, Estonia.
- Ninot, G., Billard, J. & Delignieres, D. (2000). Effects of integrated sport participation on perceived competence for adolescents with mental retardation. *Adaptive Physical Activity Quarterly*, 17, 208-221.
- O' Neil, C. & Lambert, A. (1982). *Drama structures: a practical handbook for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Ozbek, C. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Journal contemporary educational studies*, 1, 46-61.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British journal of special education*, 30(1), 21-27.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill /Prentice Hall.
- Polloway, E.A. (1997) Developmental principles of the Luckasson et al. (1992) AAMR Definition of mental retardation: a retrospective. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32, 174-178.
- Radley, K.E. (2002). The Teaching of drama in secondary schools: how Cambridge hire teachers feel the subject should be taught in relationship to the National curriculum (Doctoral Dissertation) Retrieved from <https://oro.open.ac.uk/18810/1/pdf122.pdf>.
- Reda, A. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students'

approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20(1), 19-26.

Richards, B. S., Brady, P., M., & Taylor, L., R. (2015) *Cognitive and intellectual disabilities: historical perspectives, current practices and future direction*. New York: Routledge.

Robson, C. (2007). *How to do a research project: A guide for undergraduate students* Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger, Publishing Company.

Roy, D., & Ladwig, J. (2015). Identity and the arts: using drama and masks as a pedagogical tool to support identity development in adolescence. *Creative education*, 6, 907-913.

Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M.F., Lacroix, L., Alain, N., Rojas, M.V., Moran, A., & Bourassa, D. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: a pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451-465.

Schnapp, L., & Olsen, C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 211-219.

Scott, R., & Scott, A.W. (1998). *Adjustment of adolescents: cross cultural similarities and differences*. London: Routledge.

Shaw, S. (2008). An educational programming framework for a subset of students with diverse learning needs. *Intervention in School and Clinic*, 43(5), 291-299.

Stough, L., & Baker, L. (1999) Identifying depression in students with mental retardation. *Teaching exceptional children*, 31, 62-66.

Tipton, L., Christensen, L., & Blacher, J. (2013). Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 26(6), 522-532.

Toivanen, T., Komulainen., & Ruismaki, H. (2011). Drama education and improvisation

as a resource of teacher student's creativity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 60–69.

Üstündag, T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89-94.

Wagner, B. J. (1976). *Drama as a learning medium*. Washington, DC: National Educational Association.

Walsh, R. T., Myra, K., & Lynn, S. (1991). Promoting social-emotional development through creative drama for students with special needs. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 10(1), 153-166.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievements values and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138.

Willis, P. (1990). *Common culture*. Milton Keynes: Open University Press.

Wright, P. (2006). Drama aducation and development of self: myth or reality. *Social Psychology of Education*, 9(1), 43-65.

Wright, S., C., & Taylor, D. M. (1995). Identity and the language of the classroom: investigating the impact of heritage versus second-language instruction on personal and collective self-esteem. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 241-252.

Yun, J., & Ulrich, D. (1997). Perceived and Actual Physical Competence in Children With Mild Mental Retardation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 285-297.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ-ΕΜΨΥΧΩΤΡΙΑΣ

1^η Συνάντηση

Με το παιχνίδι «Μαντηλάκια- ουρές», το οποίο έπαιζαν τα παιδιά για ζέσταμα, χάρηκαν και διασκέδασαν. Το παιχνίδι επαναλήφτηκε τρεις φορές επειδή το ζητούσαν τα παιδιά.

Στο κυρίως θέμα όπου τα παιδιά έπρεπε να δημιουργήσουν μια ραδιοφωνική διαφήμιση, και στη συνέχεια να τη δραματοποιήσουν, μας έκανε εντύπωση το γεγονός πως όλα τα παιδιά που είχαν μεγαλύτερα αδέρφια είπαν ότι «περνούν καλά γιατί τα αδέρφια τους τα πάνε βόλτες, τους κάνουν εκπλήξει, παίζουν μαζί τους, τους καταλαβαίνουν περισσότερο από τους γονείς τους». Χαρακτηριστικά ένα παιδί ανέφερε πως «όταν σε πειράξει κάποιος, ο μεγάλος αδελφός, μπαίνει στη μέση, του δίνει μία και καταλαβαίνει». Η ομάδα που ήταν μοναχοπαίδια και μικρότερα αδέρφια είπαν πως είναι καλό που «δε χρειάζεται να μοιραστείς κάτι με κάποιον και δεν μπορούν να σε κατηγορήσουν για το τίποτα». Η συνθήκη του παιχνιδιού διευκόλυνε τα παιδιά να εκφραστούν κάτι που δεν θα έκαναν σε άλλη περίπτωση.

Μας εξέπληξαν θετικά τα στιγμιότυπα που επέλεξαν να παρουσιάσουν, γιατί η εκφραστικότητά τους και ο αυθορμητισμός τους ήταν αξιοπρόσεκτα για την εμψυχώτρια. Συγκεκριμένα, μία μαθήτρια, η οποία παρουσίαζε δυσκολία στην έκφραση, κατάφερε να μπει στο πετσί του ρόλου και τη στιγμή που δύο παιδιά μάλωναν κατά τη δραματοποίηση πετάχτηκε αυθόρμητα και είπε την ατάκα «ησυχία να μιλήσει το ΠΑΣΟΚ».

Επίσης στον δεύτερο αυτοσχεδιασμό όπου τα παιδιά σπρώχνονται για να βγάλουν εισιτήρια ήταν πολύ πειστικά και κατάφεραν να το υποδυθούν εξαιρετικά, αποδίδοντας και λεκτικά και σωματικά την ένταση που απαιτούσε η συγκεκριμένη σκηνή.

2^η Συνάντηση

Στην παντομίμα αυτής της συνάντησης τα παιδιά που έπρεπε να μεταφέρουν σαράντα δύο ποτήρια πάνω σε δίσκο το έκαναν τόσο πετυχημένα που τα παιδιά-θεατές ενθουσιάστηκαν και φώναζαν ενθαρρυντικά λόγια. Μία μαθήτρια, η οποία δεν μιλάει πολύ φώναξε: «είσαι ο καλύτερος σερβιτόρος της Αργυρούπολης». Στο παιχνίδι όπου περπατούν με βαριά παπούτσια, ένας μαθητής το περιέγραψε πολύ ευφάνταστα : «πως περπατούσε με σιδερένια παπούτσια πάνω σε μαγνήτη».

Στη δραματοποίηση του κυρίως θέματος , ντροπαλά στην αρχή και πιο θαρρετά στην πορεία έκαναν μια βόλτα στο χώρο της συνάντησης, τα περισσότερα παιδιά, επέλεξαν κυρίως την πλατεία της περιοχής τους και κάποια το Mall. Στις συστάσεις που έκαναν ντρέπονταν και έδειχναν αμηχανία. Κρυφογελούσαν και έβγαιναν από το ρόλο, επαναλαμβάνοντας «Κυρία, δεν μπορώ, ντρέπομαι..», αλλά με λίγη παρότρυνση και ενθάρρυνση από την εμπυχώτρια, όλα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και στη φάση του αναστοχασμού, από τα πρόσωπά τους και τα σχόλιά τους, μπορούσε να διακρίνει κανείς τον ενθουσιασμό και τη χαρά τους για το συγκεκριμένο παιχνίδι ρόλων.

3^η Συνάντηση

Το παιχνίδι «Το μαντηλάκι» το έπαιζαν με πολύ ενθουσιασμό γιατί το γνώριζαν, τους ήταν οικείο. Όλα τα παιδιά ήθελαν να παίξουν το ρόλο της «μάννας».

Τα παιδιά όταν αυτοσχέδιασαν το κλείσιμο του τηλεφωνικού ραντεβού ήταν συγκρατημένα και οι τοποθεσίες που επέλεξαν ως τόπο συνάντησης ήταν αυτές της γειτονιάς τους. Ωστόσο, στη φάση του αναστοχασμού περιέγραφαν με ενθουσιασμό και ευχαρίστηση τη συμμετοχή στη δράση, παρά το γεγονός πως ήταν συγκρατημένα όταν την παρουσίαζαν, και έλεγαν «μακάρι να πήγαινα», «ωραία ήταν που συνάντησα τον φίλο μου και πήγαμε για καφέ». Η δυνατότητα να πραγματοποιήσουν μια φανταστική έξοδο με φίλους , κάτι που δε συνηθίζουν στην πραγματική τους ζωή, τα χαροποίησε ιδιαίτερα.

Με μεγάλο ενθουσιασμό στολίσαμε ένα αυτοσχέδιο χριστουγεννιάτικο δέντρο με υλικά (σωλήνες κλπ) από το εργαστήριο των υδραυλικών και οι ευχές για το νέο έτος, που έγραψαν και κρέμασαν σ αυτό ήταν: «εύχομαι να με αγαπάνε όλοι», «εύχομαι να πάρουν όλοι δώρα», «να μπορώ να τους βοηθήσω στα μαθήματα», «εύχομαι να είναι η πιο καλή χρονιά», «εύχομαι να είμαστε πάντα μια ομάδα στην τάξη».

4^η Συνάντηση

Πρώτη συνάντηση μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων. Τα παιδιά για πρώτη φορά άπλωσαν και μάζεψαν τη μοκέτα που χρησιμοποιούσε η ομάδα με δική τους πρωτοβουλία. Ήταν μια σημαντική ένδειξη πως τα παιδιά άρχισαν να αισθάνονται ως ομάδα.

Με το παιχνίδι της Φρουτοσαλάτας, άγνωστο στα παιδιά, ενεργοποιήθηκαν έντονα όχι μόνο σωματικά, αλλά και ως προς τη διάθεσή τους και ζητούσαν να το παίζουν ξανά και ξανά.

Στο παιχνίδι του κυρίως θέματος, της τέταρτης συνάντησης, τα παιδιά προσφώνούσαν τους συμπαίκτες τους αυστηρά, θυμωμένα, χαρούμενα, τρυφερά και με σκανταλιάρικη διάθεση. Ήταν πολλές οι συναισθηματικές αποχρώσεις και η εκφραστικότητά τους είχε αρχίσει να βελτιώνεται.

Για πρώτη φορά έπαιζαν τον «παλμό της καρδιάς», αλλά χωρίς επιτυχία, γιατί με παιχνιδιάρικη διάθεση προσπαθούσαν να μπερδέψουν τους διπλανούς τους. Το παιχνίδι δεν πέτυχε, αλλά πέτυχε η σύσφιξη των σχέσεων.

5^η Συνάντηση

Τα παιδιά ήταν ευχαριστημένα και ικανοποιημένα γιατί επανέλαβαν το παιχνίδι της φρουτοσαλάτας με παραλλαγές δικής τους εμπνεύσεως, όπως ψαρόσουπα, χορτόσουπα και ζωολογικό κήπο.

Στη συνάντηση αυτή φάνηκε τα παιδιά να ελευθερώνονται σωματικά και ψυχικά. Παρουσίασαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για παιχνίδι και συνεργασία μεταξύ τους. Ακόμη και ο μαθητής με τη μεγαλύτερη δυσκολία στην έκφραση συμμετείχε με ενθουσιασμό στο παιχνίδι «Τσικιρικιτρόμ».

Ενδιαφέρον είχε στη φάση του κλεισίματος, το παιχνίδι «Ο παλμός της καρδιάς», όπου τα παιδιά άρχισαν να συντονίζονται περισσότερο μεταξύ τους.

6^η Συνάντηση

Στο παιχνίδι για το ζέσταμα ένα κορίτσι της ομάδας αρνήθηκε να πάρει μέρος στο κνηγητό διότι ντρέπονταν να περάσει κάποιος κάτω από τα πόδια της για την «ξεκοκαλώσει». Τα υπόλοιπα παιδιά την παρότρυναν δείχνοντάς της αστεία αγγίγματα

και περάσματα κάτω από τα πόδια και μετά τα πολλά ξεσπάσματα γέλιου η μαθήτρια εντάχτηκε στο παιχνίδι.

Για τη δραματοποίηση μιας τηλεοπτικής εκπομπής, δύο μαθητές αυτενέργησαν και πολύ εμπνευσμένα σήκωσαν δύο θρανία στα χέρια τους για να δημιουργήσουν το σκηνικό- οθόνη της τηλεόρασης.

Η εμπυχώτρια σε ρόλο παρουσιάστριας της εκπομπής τούς ενθάρρυνε και σταδιακά η παρουσίαση των αθλημάτων γινόταν πιο εκφραστική από τα παιδιά. Ενδιαφέρον παρουσίαζαν και οι τηλεθεατές της εκπομπής, οι οποίοι χωρίς άγχος φώναζαν και μάλωναν σαν πραγματικοί οπαδοί. «φύγε από τη μέση άμπαλε» και «έλα κορίτσι μου μη μα χαλάς το βράδυ» Ακόμη, οι μαθητές/τριες έδειξαν ενθουσιασμό που συμμετείχαν τόσο ενεργά στο παιχνίδι ρόλων.

Στη φάση του κλεισίματος, αρχικά τα παιδιά έδειξαν αμηχανία όταν κλήθηκαν να κάνουν μασάζ στους διπλανούς τους, σαν φυσιοθεραπευτές, γεγονός που φανέρωνε και τη δυσκολία που είχαν στη μεταξύ τους σωματική επαφή. Προοδευτικά αισθάνθηκαν πιο άνετα.

7^η Συνάντηση

Τα παιδιά, στο κινητικό παιχνίδι «Τα νησιά που εξαφανίζονται», έπαιξαν πολύ ζωντανά, μιμήθηκαν την κίνηση της κολύμβησης, προσποιήθηκαν με επιτυχία τον τρομαγμένο λουόμενο, που προκάλεσε η εμφάνιση του καρχαρία. Αρχικά για να γελάσουν έσπρωξαν ένα συμμαθητή τους στα δόντια του καρχαρία, αλλά στο τέλος σφιχταγκαλάστηκαν όλοι μαζί στο ένα και μοναδικό νησί.

Οι δύο αυτοσχεδιασμοί με θέμα ιστορίες από το «Αστυνομικό δελτίο» ήταν ξεκαρδιστικοί. Στον πρώτο, τα παιδιά με πολύ χιούμορ και φαντασία παρουσίασαν τον κλέφτη που τρέχει να ξεφύγει από τον αστυνομικό, προκαλώντας το γέλιο και τα αυθόρμητα σχόλια των θεατών, όπως «να πας να δουλέψεις τσαντάκια». Στον δεύτερο, δύο μαθήτριες υποδύονται δύο φοιτήτριες που διαβάζουν και όταν ξεσπά πυρκαγιά στο διαμέρισμα ή μία ήταν τόσο απορροφημένη από το διάβασμα που δεν μπορούσε να πιστέψει πως πήραν φωτιά. Πολύ πειστική ήταν και η αντίδραση του αρχηγού της πυροσβεστικής, ο οποίος έδινε οδηγίες με πολλή αγωνία, για να σωθούν οι φοιτήτριες.

Στο κλείσιμο, όλα τα παιδιά σχολίασαν τους αυτοσχεδιασμούς με ευχάριστη διάθεση, μεγαλύτερη προθυμία και πλουσιότερο λεξιλόγιο.

8^η Συνάντηση

Στο παιχνίδι «Στρατιωτάκια ακούνητα, αμίλητα, αγέλαστα», ήταν εντυπωσιακή η αυτοσυγκέντρωση των παιδιών.

Στο κυρίως θέμα που αφορούσε στην κατασκευή μάσκας, τα περισσότερα παιδιά, ανέφεραν πως οι μάσκες τους ήταν ήρωες που διέθεταν υπερφυσικές δυνάμεις (να σηκώνουν τεράστια βάρη, να πετούν σαν πουλιά, να δίνουν γρήγορες μπουνιές κλπ). Μια ήταν ο άρχοντας της θάλασσας και μια άλλη “Hair-changer», που θα μπορούσε με τις μαγικές της δυνάμεις να κάνει όποια αλλαγή επιθυμούσε στα μαλλιά της. Η φαντασία των παιδιών είχε κινητοποιηθεί με δημιουργικό και πρωτότυπο τρόπο.

Στο κλείσιμο τα παιδιά προσγειώθηκαν στην πραγματικότητα και σχολίασαν με ζωντάνια τις μάσκες τους και τους ήρωες-χαρακτήρες που αντιπροσώπευαν.

9^η Συνάντηση

Τα παιδιά έπαιξαν με ενθουσιασμό τα «Στρατιωτάκια, ακούνητα, αμίλητα...» σε διάφορες εκδοχές, όπως στρατιωτάκια θυμωμένα, αγχωμένα, έκπληκτα, ευχαριστημένα κλπ. Η άνεση μεταξύ τους, ο αυθορμητισμός τους και η εκφραστικότητά τους ήταν εντυπωσιακά. Τα παιδιά πλέον δεν εμφάνιζαν ανασφάλειες και δεν ανησυχούσαν για την εικόνα τους. Η χαρά της συμμετοχής ήταν μεγάλη.

Η εκφραστικότητα και η αυτοέκθεσή τους ήταν αποκαλυπτική για τον καθένα μαθητή. Όλοι είχαν μεγάλη διάθεση για συμμετοχή και παρουσίαζαν τον ήρωά τους με σοβαρότητα. Οι θεατές-μαθητές παρακολουθούσαν με προσοχή και σεβασμό τις παρουσιάσεις των υπολοίπων, ήταν σοβαροί και με ενδιαφέρον περίμεναν να δουν την εμφάνιση του κάθε ήρωα και ηρωίδας.

Στο κλείσιμο φάνηκε η ευχαρίστηση για όλα όσα μοιράστηκαν στην ομάδα. Ήταν σημαντικό για τα παιδιά που κατάφεραν να αποκαλύψουν τη βαθιά τους επιθυμία να έχουν μια δύναμη εξωπραγματική. Ακόμη, επαινούσαν ο ένας τον άλλον για όσα μπορούσε να καταφέρει ο ήρωας τους και θαύμαζαν τις δυνάμεις τους.

10^η Συνάντηση

Στο παιχνίδι «Το περπάτημα του τυφλού» το κάθε παιδί έδειξε μεγάλη εμπιστοσύνη στον οδηγό του. Ακόμη, διασκέδασαν πολύ με το τρενάκι των τυφλών που το οδηγούσε ένας, που έβλεπε, ακολουθώντας τις οδηγίες των τυφλών επιβατών (πήγαινε αργά, γρήγορα, λακκούβες, χαλίκια στο δρόμο, νερά κλπ). Δύο μαθητές με χαμηλό προφίλ ζήτησαν να γίνουν οδηγοί στο τρενάκι.

Στο κυρίως μέρος τα παιδιά αναφέρθηκαν στα πρόσωπα που τους κάνουν και θυμώνουν: Πρώτη μίλησε η εμχυχώτρια και στη συνέχεια τα μέλη της ομάδας. Στη δραστηριότητα αυτή υπήρξε περιορισμός να μην αναφερθούν σε πρόσωπα που συμμετείχαν στην ομάδα, καθώς υπήρχαν εντάσεις μεταξύ των μαθητών. Η αυτοαποκάλυψη των παιδιών μας εντυπωσίασε.

Στη συνέχεια τα παιδιά επέλεξαν να δραματοποιήσουν την ιστορία του παιδιού, που θυμώνει με τον πατέρα του, επειδή δεν του επιτρέπει να παίζει στον υπολογιστή και την ιστορία του παιδιού που θυμώνει με την αδιαφορία ενός φίλου του.

Στο κλείσιμο τα παιδιά έπαιζαν “ το παλμό της καρδιάς”.

11^η Συνάντηση

Στο ζέσταμα τα παιδιά ενεργοποιούνται και επικοινωνούν μεταξύ τους με διαφορετικούς χαιρετισμούς άλλοτε πολύ σοβαροί και άλλοτε πολύ αστείοι.

Στο κυρίως θέμα, «τι με στενοχωρεί περισσότερο...» τα παιδιά αποκαλύπτουν όσα τους στενοχωρούν και αναφέρουν χαρακτηριστικά: «με στεναχωρεί όταν η μαμά μου κουράζεται επειδή καθαρίζει σκάλες», «στεναχωριέμαι όταν πονάει το πόδι του μπαμπά μου και δεν μπορεί να δουλέψει», « ο πατέρας μου δεν ασχολείται μαζί μου όσο θα ήθελα», «στεναχωριέμαι επειδή ο πατέρας μου έχει έναν κατάλογο με δουλειές που πρέπει να κάνω για να μην ακούω μουσική», «στεναχωριέμαι που οι φίλοι απ’ το παλιό σχολείο δεν μου μιλάνε πια».

Στην ιστορία του πατέρα που δεν αφήνει το παιδί να ακούει μουσική ήταν ενδιαφέρον που σκέφτηκαν να παίξουν του ρόλους γονιών που διαφωνούν για τον τρόπο που μεγαλώνουν τα παιδιά τους.

Στο κλείσιμο τα παιδιά αγκαλιάστηκαν με τους διπλανούς τους. Η τρυφερότητα και η κατανόηση που έδειξαν, επιβεβαίωσαν την εντύπωση που είχα, ότι οι σχέσεις τους γίνονται πιο στενές και προσωπικές με μεγαλύτερη κατανόηση ο ένα για τον άλλον.

12^η Συνάντηση

Στο ζέσταμα φάνηκε η άνεση που είχαν πλέον τα παιδιά μεταξύ τους και ο τρόπος που προσφώνουσαν ο ένας τον άλλον ανέδειξε τη μεγάλη οικειότητα που είχαν αναπτύξει.

Στο κυρίως θέμα αν και δυσκολεύτηκαν να θυμηθούν ιστορίες που τους έκαναν χαρούμενους κατέληξαν στα εξής: «χαίρομαι με τα πάρτι έκπληξη γενεθλίων», «όταν παίζω επιτραπέζια παιχνίδια», «ένα δώρο έκπληξη», «όταν βλέπω ποδόσφαιρο σε γιγαντοοθόνη στην πλατεία», Η δραματοποίηση της τελευταίας έγινε με πολύ κέφι και φαντασία. Τα παιδιά έβαλαν σε δυο σειρές τις καρτέλες και σχολίαζαν τον αγώνα πολύ εύστοχα, σαν να ήταν σε πραγματικό αγώνα.

Στο κλείσιμο τα παιδιά δήλωσαν πως «βαρέθηκαν να παίζουν θέατρο και ρόλους». Αυτό δήλωνε πως η συνεχής αυτοέκθεση των παιδιών και οι συναισθηματικά απαιτητικές δραματοποιήσεις τα δυσκόλεψε.

13^η Συνάντηση

Τα παιδιά διασκέδασαν και χαλάρωσαν με το παιχνίδι «Μουσικές καρτέλες». Ήταν ενεργητικά και χαρούμενα.

Στο πρώτο μέρος του κυρίως θέματος, στο παιχνίδι του καθρέφτη, τα περισσότερα παιδιά ήταν συνεργάσιμα και άλλα ξεσπούσαν σε γέλια. Η βλεμματική επαφή μεταξύ των παιδιών έγινε πιο εύκολη γιατί έπρεπε να κοιτάζουν τον άλλον για να καταφέρουν να «καθρεφτίσουν» την εικόνα του. Η επιτυχία του παιχνιδιού "ομαδικός καθρέφτης" μας επιβεβαιώνει πως η ομαδικότητα έχει αναπτυχθεί καθώς η ομάδα μπόρεσε να ανταποκριθεί και να συντονιστεί στη κίνηση του ενός.

Στο δεύτερο μέρος του κυρίως θέματος η μουσική, αν και τους άρεσε, φάνηκε να τα δυσκολεύει ως πηγή έμπνευσης για τη ζωγραφική. παρόλο που ήταν εξοικειωμένα από το μάθημα των καλλιτεχνικών. Στη συνέχεια δημιούργησαν εμπνευσμένες ζωγραφιές και έδωσαν χαριτωμένους τίτλους σε αυτές όπως: «το τίποτα» στο λευκό χαρτί τους ή «η τσαπατσουλιά» στις σβησμένες τους ζωγραφιές. Άλλες ζωγραφιές ήταν «γιαγιά που τραγουδάει μαγειρεύοντας», «το κορίτσι που χορεύει παραδοσιακό χορό».

Στο κλείσιμο τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για τις ζωγραφιές των συμμαθητών τους και έκαναν ερωτήσεις ο ένας στον άλλον γιατί ήθελαν να μάθουν λεπτομέρειες για το έργο τους.

14^η Συνάντηση

Στην άσκηση σωματικής έκφρασης, γελάσαμε με τον τρόπο που περπατούσαν. Αστείες εικόνες, ήταν τα παιδιά που περπατούσαν σαν να τους πονάει ένα μέρος του σώματός τους ή σαν κουρασμένοι γέροι.

Στο κυρίως θέμα οι δραματοποιήσεις είχαν θέμα ατύχημα με μηχανάκι και ατύχημα με αυτοκίνητο. Βλέποντας μια μαθήτρια να αναλαμβάνει το ρόλο της παρουσιάστριας, του αστυνομικού δελτίου, αντιλαμβανόμαστε ότι η ομάδα έχει εξοικειωθεί με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης. Παρατηρούμε επίσης, ότι η εκφραστικότητα των παιδιών έχει αυξηθεί σημαντικά. Παρόλο, που η αφετηρία για τις ιστορίες είναι πράγματα που βλέπουν στην τηλεόραση, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στην απαίτηση της άσκησης, να ξεπεραστεί η δυσκολία. Έδειχνε ενδιαφέρον το ότι χρησιμοποίησαν ιδέες από τις εμπειρίες τους, ώστε να δώσουν λύση και να ξεπεράσουν μια δύσκολη κατάσταση.

Στο κλείσιμο ήταν φανερό το ενδιαφέρον του ενός για τον άλλον, καθώς έκαναν μασάζ στους διπλανούς τους, με ιδιαίτερη φροντίδα.

15^η Συνάντηση

Στο παιχνίδι της αλφαβήτας, μας εντυπωσίασε η εξαιρετική απόδοση των μαθητών με χαμηλή σχολική απόδοση.

Στη δραματοποίηση ήταν η πρώτη φορά που τα παιδιά έπαιζαν όλα μαζί. Η συνεργασία τους ήταν αξιοθαύμαστη. Συζήτησαν και επέλεξαν μόνοι τους τις σκηνές που θα δραματοποιούσαν. Στον μαθητή που ήταν πολύ καλός στη μυθολογία, του έδωσαν το ρόλο του αφηγητή, ώστε να τους θυμίζει την ιστορία, το ρόλο του Οδυσσέα τον έδωσαν στον πιο μικρόσωμο αλλά και πιο αγαπητό τους και ο μαθητής που του αρέσει η διακόσμηση και η ενδυματολογία έφτιαξε υπέροχους μανδύες από τα πανιά του τμήματος της ραπτικής. Ωραία εικόνα ήταν τα πολύχρωμα πρόβατα, που περπατούσαν στα τέσσερα (σκηνή από τη δραματοποίηση στο νησί των κυκλώπων) καθώς και οι πεθαμένοι ήρωες στον Άδη όπου και ακούστηκε η ατάκα, «μη στενοχωριέστε, χαρείτε αφού ο Οδυσσέας δε πέθανε, θα ανέβει πάνω στη Γή ζωντανός».

Στο κλείσιμο, στην ερώτηση, πως τους φάνηκε που δούλεψαν όλοι μαζί οι απαντήσεις ήταν: «καλύτερα που παίζαμε όλοι μαζί», «μου άρεσε πολύ». Η δική μας εντύπωση ήταν ότι λειτούργησε εξαιρετικά η ομαδική συνεργασία. Τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα και προσπαθούσαν να θυμηθούν τις ιστορίες του Οδυσσέα, τις οποίες ζήτησαν να συνεχίσουν να παίζουν την επόμενη φορά.

16^η Συνάντηση

Για ζέσταμα τα παιδιά επέλεξαν την αγαπημένη τους "φρουτοσαλάτα". Συνδύασαν και τις δικές τους παραλλαγές Έδειχναν να παίζουν ξέγνοιαστα και χαρούμενα.

Στη δραματοποίηση του ποιήματος, απήγγειλαν το μέρος που τους αναλογούσε με σοβαρότητα και αυτοπεποίθηση. Είτε με το βλέμμα, είτε με κίνηση του σώματος υπενθύμιζαν στον επόμενο αφηγητή τη σειρά του. Έδειχναν να νοιάζονται για το καλύτερο αποτέλεσμα της ομαδικής συνεργασίας που απαιτούσε αυτή η διαφορετική απόδοση του ποιήματος.

Στο κλείσιμο είπαν, ότι πρώτη φορά τους άρεσε ένα ποίημα και παρόλο που το γνώριζαν από το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, τώρα κατάλαβαν το νόημα του ποιήματος. Σχολίασαν επίσης, πόσο τους άρεσαν οι τρόποι που απήγγειλαν κάποιοι συμμαθητές τους.

17^η Συνάντηση

Στο Ζέσταμα φαινόταν η προσπάθεια, των παιδιών, για συγκέντρωση και συντονισμό ώστε να κυλάει το παιχνίδι χωρίς να χάνουν, αλλά και όταν μπερδεύονταν, το διασκέδαζαν.

Στην περιγραφή της «τέλειας ημέρας», που ονειρεύεται το κάθε παιδί, μεγάλη εντύπωση μας έκανε η αποκάλυψη από ένα μαθητή, ο οποίος δεν ήταν ιδιαίτερα ομιλητικός, σχετικά με το πάθος του με το ποδόσφαιρο. Ο ίδιος έπαιξε άψογα το ρόλο ενός παγκοσμίου φήμης ποδοσφαιριστή, ο οποίος περιγράφει το τέλειο γκολ του. Ακόμη και οι «ζωηροί» τηλεθεατές παρακολουθούσαν έκπληκτοι. Η δεύτερη δραματοποίηση ήταν σχετική με την τέλεια μέρα ενός μαθητή, που αφορούσε σε ένα πάρτι στο σπίτι, χωρίς τους γονείς.

Καθώς ξεκινούσε αυτή η δραστηριότητα ένα μέλος της ομάδας πλησίασε την εμψυχώτρια και της είπε σιγά πως ντρέπεται για όσα συμβαίνουν στην οικογενειακή της ζωή. Η συντονίστρια της πρότεινε να γράψει αν ήθελε κάτι γι αυτό. Η μαθήτρια έγραψε ένα σημείωμα και το έδωσε στη συντονίστρια η οποία αφού το διάβασε τη ρώτησε αν ήθελε να το μοιραστεί με τα παιδιά της υποομάδας της. Η μαθήτρια το ήθελε και η συντονίστρια στάθηκε δίπλα της ενόσω μοιράζονταν το κείμενο της με κάποιους από τους συμμαθητές της. Η αντίδραση των παιδιών ήταν άμεσα στηρικτική και ενθαρρυντική. Κατόπιν επέστρεψαν στην ολοκλήρωση και παρουσίαση της δραματοποίησης τους.

Στο κλείσιμο, τα παιδιά ζωγράφισαν την «τέλεια μέρα τους», έδειξαν τις ζωγραφιές τους στο κύκλο και μίλησαν γι αυτές. Οι περισσότερες από αυτές είχαν να κάνουν με το σπίτι και τους γονείς τους.

18^η Συνάντηση

Στη συνάντηση αυτή τα παιδιά ήταν ανήσυχα και λυπημένα, λόγω της αποκάλυψης των δυσκολιών της συμμαθήτριάς τους και της προσωρινής διακοπής φοίτησής της από το σχολείο και από την ομάδα. Η εμψυχώτρια καθησύχασε τα παιδιά και προχώρησε στην υλοποίηση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων του κυρίως θέματος.

Όλα τα παιδιά χάρηκαν το παιχνίδι και περίμεναν με αγωνία τα θετικά σχόλια, για το άτομό τους, από τους συμπαίκτες τους. Μερικά σχόλια που ακούστηκαν ήταν: «καλός στα μαθήματα», «ευγενικός», «προσπαθεί, δεν το βάζει κάτω», «είναι φίλαθλος της Μπαρτσελόνα», και «είναι χαριτωμένος όταν κυλιέται κάτω σαν κουτάβι», «νομίζω ότι από δω και πέρα δε θα μαλώνουμε» και «κατάλαβα ότι νοιάζεται γι όλους μας».

Στο κλείσιμο φάνηκε η εξοικείωση των παιδιών μεταξύ τους ακόμη και σε σωματικό επίπεδο, γιατί έπαιζαν το παιχνίδι του κλεισίματος χωρίς να δυσφορούν από τη στενή σωματική επαφή που είχαν μεταξύ τους.

19^η Συνάντηση

Στη συνάντηση υπήρξε εναλλαγή συναισθημάτων καθώς στενοχωρήθηκαν μαθαίνοντας τα νέα για τη συμμαθήτριά τους αλλά διασκέδασαν και χάρηκαν με την ευκαιρία να παίξουν τα αγαπημένα τους παιχνίδια που τα ίδια πρότειναν να παίξουν τα

παιχνίδια που τους άρεσαν πιο πολύ. Επιλέχτηκαν τρία παιχνίδια με δημοκρατικό τρόπο και όλα τα παιδιά σεβάστηκαν το αποτέλεσμα της ψηφοφορίας.

Το κλείσιμο, ήταν μια από τις πιο ωραίες εικόνες που μας χάρισαν, καθώς ήταν, όλοι ξαπλωμένοι μπρούμυτα και αυθόρμητα σε κύκλο για να συντάξουν μια επιστολή προς τη συμμαθήτριά τους που απουσίαζε.

Τα παιδιά έδειχναν να έχουν αποκτήσει εμπιστοσύνη μεταξύ τους και να έχουν συσφίξει τις σχέσεις τους.

20^η Συνάντηση

Η τελευταία συνάντηση ήταν συναισθηματικά φορτισμένη καθώς ολοκληρωνόταν το πρόγραμμα. Η συγκίνηση ήταν μεγάλη. Στο ζέσταμα, τα βλέμματα και οι αγκαλιές των παιδιών ήταν από όλους και προς όλους πολύ θερμά.

Στο κυρίως θέμα παρατηρήσαμε πως όλα τα παιδιά κατάφεραν να κάνουν την αυτοαξιολόγησή τους και έδειξαν πόσο καλά αντιλαμβάνονταν τις δυνατότητες αλλά και τις δυσκολίες του εαυτού τους και των συμμαθητών τους.

Επίσης πολύ θετική εντύπωση μας έκανε πόσο εύστοχη ήταν η επιλογή «των δώρων» προς τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά γνώριζαν πολύ καλά ποιος χρειάζεται τι και πόσο και απλόχερα το χάρισαν. Αν ένα παιδί χρειάζονταν θάρρος, του χάριζαν θάρρος, αν χρειαζόταν φαντασία, του χάριζαν φαντασία, αν χρειάζονταν εμπιστοσύνη, του χάριζαν εμπιστοσύνη, αν χρειάζονταν επικοινωνία, του χάριζαν επικοινωνία, κι αν χρειάζονταν συνεργασία, του χάριζαν συνεργασία.

Για άλλη μια φορά τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα έδειξαν πως είχαν έρθει πολύ κοντά, ενισχύοντας την οικειότητα μεταξύ τους, την εμπιστοσύνη, την αίσθηση του ανήκω σε μια ομάδα, τη συνεργασία, το σεβασμό, την κατανόηση και την αποδοχή τους ενός προς τον άλλον.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
 «Selfperceptionprofileforchildren» τηςHarter (1985)
 Όπως διαμορφώθηκε από τη Μακρή - Μπότσαρη(2012)
 «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου» ΠΑΤΕΜ II»

• ΣΕΛΙΔΑ 1 •

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

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		ΟΜΩΣ		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
1	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> είναι και τόσο καλά στη σχολική τους εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά κάνουν πολύ εύκολα φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλή εξωτερική εμφάνιση.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλή εξωτερική εμφάνιση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται <u>δεν</u> είναι καλός.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται είναι καλός.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι συχνά δυσαρεστημένα με τον εαυτό τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά είναι αρκετά ευχαριστημένα με τον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου όπως οι συνομήλικοί τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά έχουν πολλούς φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν πολλούς φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να είναι καλύτερα στα σπορ και τα αθλήματα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι είναι αρκετά καλά στα σπορ και τα αθλήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό ύψος και βάρος.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλό ύψος ή βάρος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΣΤΗ ΣΕΛΙΔΑ 2

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει	
11 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συνήθως κά- νουν αυτό που είναι σωστό.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> κά- νουν αυτό που είναι σωστό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Σε μερικά παιδιά <u>δεν</u> αρέ- σει η ζωή που κάνουν.	ΟΜΩΣ Σε άλλα παιδιά αρέσει η ζωή που κάνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν τη σχολική τους εργασία.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά τελειώνουν γρήγορα τη σχολική τους εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν περισσότερους φίλους.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να τα καταφέρουν καλά σχεδόν σε κάθε νέο σπορ με το οποίο δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά αναρωτιού- νται μήπως <u>δεν</u> τα καταφέ- ρουν καλά σε σπορ με τα οποία δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλό σώμα.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό σώμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συνήθως βρίσκουν το μπελά τους με αυτά που κάνουν.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά συνήθως <u>δεν</u> κάνουν πράγματα που τα βάζουν σε μπελάδες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι ικα- νοποιημένα με τον εαυτό τους ως άτομο.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> εί- ναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά τα κατα- φέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα κα- ταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να τα συμπαθούν περισσό- τεροι συνομήλικοί τους.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα συμπαθούν οι περισσό- τεροι από τους συνομηλί- κους τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι καλύτερα στα σπορ και τη γυμναστική από ό,τι οι συνομήλικοί τους.	ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> μπορούν να τα κατα- φέρουν στα σπορ και τη γυμναστική το ίδιο καλά με τους συνομηλίκους τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• ΣΕΛΙΔΑ 3 •

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει			Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει	
22 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>συχνά</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>σπάνια</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δε θα έπρεπε να κάνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα περισσότερα πράγματα στη ζωή τους τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι πολλά πράγματα στη ζωή τους <u>δεν</u> τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά σχεδόν πάντα βρίσκουν τις σωστές απαντήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι δημοφιλή ανάμεσα στους συμμαθητικούς τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> είναι και τόσο δημοφιλή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια (βόλεϊ, ποδόσφαιρο, μπάσκετ).	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν ωραίο πρόσωπο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο ωραίο πρόσωπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συμπεριφέρονται πολύ καλά.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>δεν</u> είναι πολύ ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΣΤΗ ΣΕΛΙΔΑ 4