



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

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

*Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) ως μέσο για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της Γ' τάξης στο 92ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών .*



Αγγελική Βλασοπούλου - Α.Μ. 5052201501002  
Επιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος Νικολάου  
Συμβουλευτική Επιτροπή: Αθανάσιος Κατσής, Χριστίνα Ζώνιου

**ΝΑΥΠΛΙΟ 2019**

## ΑΥΤΗ ΤΗ ΦΟΡΑ

*Σήκωσε και ακούμπησε ξανά  
τη φλογέρα στα χείλη σου.  
Κάτι μπορεί να συμβεί αυτή τη φορά  
καθώς θα παίζεις.*

**Κάρολος Κουν**

*Η εικόνα εξωφύλλου είναι δημιουργία των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	v
Περίληψη	vi
Λέξεις- κλειδιά	vi
ABSTRACT	vii
KEYWORDS	vii
Εισαγωγή	1
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	1
1. Αυτοεκτίμηση	1
1.1 Η έννοια της αυτοεκτίμησης	1
1.2 Θεωρίες για την Αυτοεκτίμηση	3
1.3 Κλίμακες Αυτοεκτίμησης	5
1.4 Αυτοεκτίμηση και φύλο	6
2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	7
2.1 Βασικά χαρακτηριστικά	7
2.2 Βασικοί εκπρόσωποι	9
2.3 Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	10
2.4 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Αυτοεκτίμηση	11
3.1 Σκοπός της έρευνας	12
3.2. Υπόθεση	12
3.3 Το δείγμα- ερευνητικός πληθυσμός	12
3.4 Ερευνητική στρατηγική	13
3.5 Ερευνητικά εργαλεία	13
3.6 Ορισμός και περιγραφή μεταβλητών έρευνας	14
3.7 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	14
3.8 Σχεδιασμός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος	15
3.8.1 Επικεφαλίδες δραστηριοτήτων και τεχνικών Δ.Τ.Ε.	16
3.8.2 Αναλυτική περιγραφή παρεμβάσεων	18
3.9 Στατιστική ανάλυση και ευρήματα	29
3.10 Ερμηνεία ευρημάτων	39
5. Σύγκριση με αποτελέσματα άλλων ερευνών	41

6. Περιορισμοί της έρευνας	42
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	44
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	49
-ΚΛΙΜΑΚΑ COOPERSMITH	49
-ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	50
-ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΟΛΕΜΟ	51
-ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΥ	53

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους ήταν δίπλα μου και συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας.

Ευχαριστώ τον Διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος και αναπληρωτή καθηγητή κ. Αστέριο Τσιάρα που, πέρα από τις γνώσεις και την εμπειρία που μου μετέδωσε, ήταν παρών και υποστηρικτικός καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ευχαριστώ την πρώην Κοσμήτορα και ομότιμη καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κυρία Άλκηστη Κοντογιάννη για την έμπνευση και τη δημιουργικότητα που μου μεταλαμπάδευσε.

Ευχαριστώ όλο το διδακτικό προσωπικό του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τις γνώσεις που μοιράστηκαν με τόση γενναιοδωρία, καθώς και τη γραμματέα του τμήματος κ. Μαρία Καραγιάννη για την πολύτιμη συνεργασία της.

Ευχαριστώ τους συμφοιτητές μου για όσα ζήσαμε παρέα κατά τη διάρκεια των σπουδών και για τη σημαντική βοήθεια και συμπαράστασή τους κατά τη διάρκεια περάτωσης της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστώ τους αγαπημένους μου Τέτη Λουράκη, ηθοποιό- κουκλοπαίκτρια, και Γιώργο Καψάλη, μουσικό- ηθοποιό Playback Theatre, για την πολύτιμη βοήθειά τους στο στάδιο των παρεμβάσεων στη σχολική τάξη, καθώς και την κα. Αγγελική Παλαίνη, διευθύντρια του 92ου Δημοτικού σχολείου Αθηνών, για την εμπιστοσύνη της.

Τέλος, ευχαριστώ την εκλιπούσα κα. Χαρά Κοσεγιάν, εκπαιδευτικό- συγγραφέα, για τη γενναιοδωρία της και για τα μαθήματα ζωής που μου έδωσε και αφιερώνω στη μνήμη της αυτή την εργασία.

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία ερευνά την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) στην αυτοεκτίμηση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πραγματοποιήσαμε έρευνα δράσης κάνοντας 10 θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην Γ1΄ τάξη του 92 δημοτικού σχολείου Αθηνών τη σχολική χρονιά 2017-2018. Η τάξη Γ΄2 αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Χρησιμοποιήσαμε ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήσαμε ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, πριν και μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Επίσης, εφαρμόσαμε τα μεθοδολογικά εργαλεία της συμμετοχικής παρατήρησης και της ημιδομημένης συνέντευξης. Στόχος μας ήταν η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας μέσω της τριγωνοποίησης. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την ερευνητική υπόθεση αποδεικνύοντας πως οι τεχνικές της Δ.Τ.Ε. συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Αν λάβουμε υπόψη μας διεθνείς και εγχώριες μελέτες με παρόμοιο θέμα ενισχύεται η θέση μας, ότι η Δ.Τ.Ε. συμβάλλει θετικά στην αυτοεκτίμηση και σε περαιτέρω ατομικές, κοινωνικές, μαθησιακές δεξιότητες καθώς και στην αυτογνωσία και την ψυχική ισορροπία. Ως εκ τούτου, στηρίζουμε τη χρήση των τεχνικών της στην εκπαίδευση τυπική και άτυπη, καθώς και σε όλους τους κλάδους, ανθρωπιστικούς ή μη.

### Λέξεις- κλειδιά

Έρευνα, δραματική τέχνη, εκπαίδευση, μαθητής, αυτοεκτίμηση, παρέμβαση, παιχνίδι.

## ABSTRACT

This paper explores the effect of Drama in Education (DiE) on the self-esteem of primary school pupils. We conducted an action research performing 10 theatre-pedagogical interventions at the C1 Class of the Athens 92th Elementary School in the school year 2017-2018. Class C2 was the control group. We used quantitative and qualitative methods. In particular, we used the questionnaire as a methodological tool before and after the interventions. We also applied the methodological tools of participatory observation and the semi-structured interview. Our goal was the credibility and validity of the research through triangulation. The results confirmed the research case by demonstrating that the techniques of DiE contribute to enhancing the self-esteem of 9-year-old students. Taking into account international and domestic studies with a similar issue, our position is strengthened, that DiE contributes positively to self-esteem and further individual, social, learning skills as well as self-awareness and mental balance. Therefore, we support the use of its techniques in formal and informal education, as well as in all disciplines, whether humanitarian or not.

## KEYWORDS

Research, Drama in Education, DiE, Education, Pupil, Self-esteem, Intervention, Play

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί με ποιον τρόπο η Δραματική Τέχνη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβάλλει στην ενίσχυση της Αυτοεκτίμησης μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας εξετάζεται η έννοια της αυτοεκτίμησης και οι επιμέρους θεωρίες που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με αυτήν. Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται να καταδειχθεί στην πράξη ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζει η Δραματική Τέχνη στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης.

Η Έρευνα Δράσης είναι η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την οργάνωση της ερευνητικής διαδικασίας. Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί σε ομάδα μαθητών της Γ' τάξης του 92ου Δημοτικού σχολείου Αθηνών.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 1. Αυτοεκτίμηση

#### 1.1 Η έννοια της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση ορίζεται στο λεξικό ως η εκτίμηση που τρέφει κανείς για τον εαυτό του (Μπαμπινιώτης, 2006). Είναι άμεσα συνυφασμένη με την ιδέα της αυτοεικόνας, συνδέεται ωστόσο εξ ορισμού με τη θετική αυτοαντίληψη που έχει ο καθένας. Στη διαμόρφωση της καθοριστικό ρόλο παίζει η ενδοσκόπηση αλλά και η επικοινωνία με τον κοινωνικό περίγυρο. Η αυτοεκτίμηση συνδέεται στενά με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ικανότητας, δηλαδή, του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων (Δαλακούρα, 2011).

Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί για την έννοια της αυτοεκτίμησης, αλλά όχι ένας καθολικός. Είναι μια βασική ανθρώπινη ανάγκη με βασικά συστατικά την αυτοπεποίθηση, τον αυτοσεβασμό και την αίσθηση προσωπικής αξίας (Nathaniel Branden, 1969). Είναι η θετική ή αρνητική στάση ως προς τον εαυτό, προϊόν του περιβάλλοντος (κουλτούρα, κοινωνία, οικογένεια, διαπροσωπικές σχέσεις) μέσα στο οποίο το άτομο βρίσκεται (Rosenberg, 1986). Είναι μια δυναμική διαδικασία που σχετίζεται άμεσα με τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του ατόμου, με τις ικανότητες και τις αξίες του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001:21) και συναρτάται άμεσα από την απόδοσή του σε επιμέρους τομείς. Είναι η επιθυμία να είσαι άξιος -να σε εκτιμούν-, ανώτερος – σημαντικός– και καλός – να δίνεις αγάπη (Samuels, 1977). Τελικά, όλες οι θεωρίες συγκλίνουν στο ότι η αυτοπεποίθηση είναι η πεποίθηση που έχει το άτομο για τον εαυτό



του, η οποία τείνει να είναι θετική και με την οποία υπερασπίζεται τη θετική αξιολόγηση του εαυτού, όταν υπόκειται σε απειλή (Pyszczynski et al ., 2004).

Η αυτοεκτίμηση συνδέεται άμεσα με την εκπλήρωση των επιδιωκόμενων στόχων και την ικανοποίηση των αναγκών του κάθε ατόμου στη διάρκεια της ζωής του. Όταν το ισοζύγιο μεταξύ των στόχων-αναγκών από τη μια πλευρά και της πραγματικότητας από την άλλη είναι κατά κάποιον τρόπο αρνητικό, το άτομο βιώνει ματαίωση, που συνεπάγεται άμεσο πλήγμα στην αυτοεκτίμησή του. Το κατά πόσον ο «ιδανικός εαυτός» συμπίπτει ή αφίσταται από τον «αντιληπτό (πραγματικό) εαυτό» είναι τελικά η λυδία λίθος στην περίπτωση της αυτοεκτίμησης (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 21-23)

Έχουν καθοριστεί τρία επίπεδα αυτοεκτίμησης: α) η σφαιρική (γενική) αυτοεκτίμηση, global, β) η ενδιάμεση, intermediate και γ) η περιστασιακή, situational. Η σφαιρική –η γενική αντίληψη που έχει κάποιος για τον εαυτό του– και η ενδιάμεση –που σχετίζεται με ορισμένους τομείς της ζωής του– επηρεάζουν την περιστασιακή – όπως αυτή εκφάνεται σε ορισμένες περιστάσεις του βίου (Epstein, 1985). Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να έχει θετικά συναισθήματα για την εξωτερική του εμφάνιση και ταυτόχρονα να θεωρεί τον εαυτό του κακό μαθητή, είτε να έχει μια σφαιρική στάση, που να διαβαθμίζεται από την ολική αποδοχή μέχρι την ολική απόρριψη του εαυτού.

Σύμφωνα με τον Coopersmith (1967) ο σεβασμός, η αποδοχή και το ενδιαφέρον που δεχόμαστε από τους σημαντικούς άλλους της ζωής μας, οι επιτυχίες μας, η θέση μας στον κόσμο και το πώς ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας αποτελούν παράγοντες που συνδέονται με την αυτοεκτίμηση. Ο Coopersmith σχετίζει την αυτοεκτίμηση του ατόμου με τις αμοιβές που έχει δεχτεί το άτομο για τα θετικά αποτελέσματα που έχει παραγάγει, αλλά και με τις ποινές που έχει υποστεί για τα αρνητικά αποτελέσματα.

Η κοινωνική διάσταση της αυτοεκτίμησης φαίνεται και στην έννοια του «καθρεπτιζόμενου εαυτού» (looking-glass self). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η αυτοεικόνα μας διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα της εικόνας που έχουν οι άλλοι –γονείς, δάσκαλοι, σύντροφοι, φίλοι, συνάδελφοι– για μας. Ο «σημαντικός άλλος» γίνεται ο καθρέπτης μέσω του οποίου αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας, εσωτερικοποιούμε δηλαδή τη στάση ή τη γνώμη των άλλων απέναντί μας, στη δική μας αυτοεκτίμηση. (Μακρή-Μπότσαρη, 2001:22). Συνεπώς, ο καθρεπτιζόμενος εαυτός, εφόσον διαμορφώνεται από την επίδραση με τους άλλους, δεν διαθέτει παγιωμένη υπόσταση, αλλά έχει ποικίλες εκφάνσεις, ανάλογα με τις εξωτερικές συνθήκες, γνωστικές συναισθηματικές κ.ά.

Με τη σειρά του ο Mead υποστηρίζει την κοινωνική πλευρά της αυτοεκτίμησης με την παρατήρησή του, ότι στην αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του δίνει νόημα και μορφή η κοινωνία (Μακρή-Μπότσαρη, 2001:22).

Διακρίνονται σε αδρές γραμμές τέσσερα είδη αυτοεκτίμησης: α) η φαινομενική ή ψευδής ή αμυντική αυτοεκτίμηση, β) η μέση αυτοεκτίμηση, γ) η μέτρια προς χαμηλή αυτοεκτίμηση, δ) η υψηλή αυτοεκτίμηση. 1) Όσον αφορά τη φαινομενική ή ψευδή ή αμυντική αυτοεκτίμηση, στην πραγματικότητα η εικόνα που παρουσιάζει το άτομο σχετικά με την αυτοεικόνα του είναι επίπλαστη και υποκρύπτεται αίσθημα ανεπάρκειας

και μειονεξίας. 2) Στην περίπτωση της μέσης αυτοεκτίμησης είναι φανερή η προσπάθεια/ο αγώνας για την υλοποίηση των στόχων, αλλά στην προσπάθεια αυτή παρεμβαίνει καθοριστικά ή ανασχετικά η γνώμη των άλλων. 3) Όσον αφορά τη μέτρια προς χαμηλή αυτοεκτίμηση, το βασικό χαρακτηριστικό είναι η στασιμότητα, η μη ανάληψη τολμηρών πρωτοβουλιών. Οι αγχογόνοι παράγοντες επιδρούν ανασταλτικά και το άτομο προτιμά να βαδίζει στην πεπατημένη, καθώς υπερισχύει το αίσθημα της μειονεξίας. 4) Στην περίπτωση της υψηλής αυτοεκτίμησης το άτομο αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στο πλαίσιο της ομάδας, κοινωνικοποιείται πιο εύκολα, οπότε απολαμβάνει περισσότερο τα επιτεύγματά του (Μπακοπούλου, 2017:22-23).

## 1.2 Θεωρίες για την Αυτοεκτίμηση

Οι θεωρίες για την αυτοεκτίμηση καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα της ανθρώπινης εμπειρίας. Άλλες δίνουν έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο, άλλες στην ενδοσκόπηση και την ατομική προσπάθεια, ενώ άλλες επιχειρούν να συγκεράσουν τις δύο θεωρίες.

Οι θεωρίες σχετικά με την αυτοεκτίμηση που δίνουν έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο τονίζουν την ανάγκη της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, ενώ οι θεωρίες που την προσεγγίζουν από ψυχολογική/ψυχαναλυτική σκοπιά εστιάζουν περισσότερο στην αυτοαποτελεσματικότητα και στην έμφυτη δυνατότητα του ατόμου προς την αυτοπραγμάτωση, στο πλαίσιο της εξελικτικής διαδικασίας.

Μία από τις πρώτες ολοκληρωμένες θεωρίες για την αυτοεκτίμηση ονομάζεται Πυραμίδα των Αναγκών και ανήκει στον Maslow (1942). Το μοντέλο της πυραμίδας διαχωρίζει τις ανθρώπινες ανάγκες σε πέντε επίπεδα: βασικές ανάγκες (π.χ. ανάγκη για αέρα, τροφή, ύπνο κ.ο.κ.), ασφάλεια (σωματική ηθική, εργασιακή κ.ο.κ.), αγάπη / κοινωνική αποδοχή (στο πλαίσιο της οικογένειας, των φιλικών/συντροφικών δεσμών κ.ο.κ.), εκτίμηση/αυτοεκτίμηση (που πηγάζει από τη σχέση με τον εαυτό και με τους άλλους), αυτοπραγμάτωση (που βρίσκεται στο ανώτερο σημείο της πυραμίδας και αφορά την απαλλαγή από τις προκαταλήψεις και την αποδοχή γεγονότων και καταστάσεων ούτως ώστε να επιτευχθεί η ηθική πληρότητα).

Για να ικανοποιήσει το άτομο τις ανάγκες του κάθε επιπέδου, πρέπει να έχουν καλυφθεί οι ανάγκες του αμέσως προηγούμενου. Το άτομο αποτελεί μία ολοκληρωμένη οντότητα, μία ενότητα που εξελίσσεται στην πορεία του προς την αυτοπραγμάτωση, προς το ανώτερο επίπεδο (Maslow, 1942). Σύμφωνα με τον James (James W. στο Μπότσαρη Μακρή, 2001:21), η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις προσωπικές φιλοδοξίες και τις υποκειμενικές αυτοαξιολογήσεις του ατόμου και ενισχύεται ή υπονομεύεται από την εκπλήρωση ή τη μη εκπλήρωσή τους.

Η αναλογία ανάμεσα στις πραγματικές επιτεύξεις και τις φιλοδοξίες του ατόμου ισούται με την αυτοεκτίμησή του. Το κλάσμα που προκύπτει από την θεωρία αυτή είναι το εξής: Αυτοεκτίμηση= Επιτυχία+ Προσδοκίες (Λεονταρή, 1998). Αντίστοιχα, κατά τον Rosenberg (Μπακοπούλου, 2017), η αυτοεκτίμηση προέρχεται από μια διαδικασία

σύγκρισης, έχει λοιπόν κατά βάση κοινωνική διάσταση. Σύμφωνα με αυτόν, το κοινωνικό υπόβαθρο, έτσι όπως ορίζεται από την οικογένεια, την κοινωνία, τις λοιπές διαπροσωπικές σχέσεις, το πολιτισμικό πλαίσιο κ.ο.κ., διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Μπακοπούλου, 2017).

Ο «ιδανικός εαυτός» (τα όνειρα, οι προσδοκίες, οι ελπίδες) συγκρίνεται με τον «πραγματικό εαυτό» (όσα πιστεύουμε ότι είμαστε). Όσο μικρότερο είναι το χάσμα αυτής της σύγκρισης, τόσο υψηλότερη είναι η αυτοεκτίμηση κάποιου (Παπάνης, 2004). Το πηλίκο των επιτυχιών ενός ατόμου προς τους στόχους του μπορεί να αποτελέσει ένα οιονεί ασφαλές μέτρο για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησής του.

Ο White (Παπάνης, 2004), εξετάζοντας την αυτοεκτίμηση από ψυχαναλυτική σκοπιά, τη συνδέει με την εμπειρία της επιτυχίας που βιώνει το άτομο όταν αποδεικνύεται αποτελεσματικό. Θεωρεί πως η αυτοεκτίμηση εξελίσσεται σε συνάρτηση με την ηλικία του ατόμου. Με βάση αυτή τη θεώρηση τη χώρισε σε τρεις κατηγορίες: 1) τη βιολογική, δηλαδή το ένστικτο που οδηγεί το άτομο να ξεπερνά τις δυσκολίες και να επιβιώνει, 2) την κινητική- γνωστική, η οποία εξελίσσεται παράλληλα με τη νοητική ανάπτυξη του ατόμου και με την οποία αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του και 3) την αναζήτηση ταυτότητας, που συμβαίνει στα μετέπειτα στάδια της ζωής (Παπάνης, 2004).

Ο Coopersmith συναρτά την αυτοεκτίμηση τόσο με εσωτερικούς όσο και με εξωτερικούς παράγοντες. Σύμφωνα με αυτόν, η στάση των άλλων απέναντί μας παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας ανεξάρτητης προσωπικότητας. Κομβικός εν προκειμένω είναι ρόλος των γονέων, καθώς είναι οι κατεξοχήν υπεύθυνοι για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Αν αποτύχουν σε αυτή την αποστολή, επέρχεται ισχυρό πλήγμα στην υπόληψη του ατόμου, και κατά συνέπεια στην αυτοεκτίμησή του. Ο Coopersmith συνδέει, άλλωστε, την αυτοεκτίμηση με τη εμπειρία και τη συμπεριφορά. Κατ' αυτόν, η αυτοεκτίμηση είναι μία υποκειμενική εσωτερικευμένη κριτική της προσωπικής αξίας του ατόμου, την οποία εκφράζει, είτε λεκτικά, είτε με τις πράξεις και τις συμπεριφορές του στο περιβάλλον του (Coopersmith, 1967).

Η αυτοεκτίμηση είναι μετρήσιμη από το 5ο- 6ο έτος της ηλικίας ενός ατόμου. Στην πρώτη σχολική ηλικία γίνεται πιο αντιληπτή και σαφής, καθώς τα παιδιά σχηματίζουν εικόνα για την αξία τους από τις σχολικές τους επιδόσεις, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τις δεξιότητές τους, την αποδοχή που λαμβάνουν, την εμφάνισή τους κλπ. (Harter, 1983). Σύμφωνα με τη Harter, κατά την πρώιμη παιδική ηλικία τα παιδιά διαθέτουν απλώς μια γενική αίσθηση της αξίας τους (global self-worth). Μετά την ηλικία των οκτώ χρόνων αποκτούν σιγά τη απαραίτητη γνωστική και νοητική σκευή, ούτως ώστε αυτή η γενική αυτοεικόνα να εξελιχθεί σε ό,τι νοείται ως αυτοεκτίμηση. Ωστόσο, παρότι η αυτοεκτίμηση εδραιώνεται κατά την προεφηβική ηλικία, οπότε λαμβάνουν χώρα σημαντικές αλλαγές στον γνωστικό τομέα, τα θεμέλιά της ανάγονται ήδη στην πρώιμη παιδική ηλικία, οπότε γίνονται τα πρώτα βήματα προς την ανεξαρτητοποίηση.

Το παιδί στην ηλικία 5-8 ετών φεύγει από το αποκλειστικό οικογενειακό περιβάλλον και αρχίζει να χτίζει τον δικό του κόσμο, τις δικές του σχέσεις και την

προσωπικότητά του μακριά από τον οικείο και ασφαλή χώρο του. Οι «σημαντικοί άλλοι», ο δάσκαλος, οι συμμαθητές, οι φίλοι είναι τα νέα πρόσωπα τα οποία το καθρεφτίζουν. Η επιτυχία και η αποδοχή σε αυτή την περίοδο της ζωής καθορίζουν τα επίπεδα αυτοεκτίμησης του ατόμου στη συνέχεια της ζωής του, ακόμα και ως ενήλικας. Η αξιολόγηση και η σύγκριση, βασικά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, αποτελούν σημαντική πηγή αυτοεκτίμησης (Λεονταρή 1998:137- 140).

### 1.3 Κλίμακες Αυτοεκτίμησης

Σε σχέση με τον τρόπο μέτρησης της αυτοεκτίμησης στο πλαίσιο μιας επιστημονικής έρευνας, έχουν κατασκευαστεί από ερευνητές κλίμακες. Η κλίμακα του Coopersmith αποτελείται από 24 ερωτήσεις στις οποίες καλούνται να απαντήσουν τα υποκείμενα με Ναι ή Όχι. Η κλίμακα Coopersmith επιχειρεί μέσω ερωτήσεων που αφορούν τη σχέση του ατόμου με τον εαυτό του και με τους άλλους να αξιολογήσει τον βαθμό της αυτοεκτίμησής του. Π.χ. «Υπάρχουν πράγματα στον εαυτό μου που θα τα άλλαζα αν μπορούσα;» ή «Οι συμμαθητές μου με εκτιμούν πολύ;». Το αρνητικό στοιχείο όσον αφορά τη συγκεκριμένη κλίμακα είναι ότι αυτή δεν διαθέτει διαβαθμίσεις, οι οποίες, ωστόσο, είναι κύριο χαρακτηριστικό της αυτοεκτίμησης (Γεωργίου, 2007).

Σημαντική είναι και η κλίμακα του Rosenberg, η οποία αποτελείται από 10 ερωτήσεις –π.χ. «Αισθάνομαι άχρηστος μερικές φορές» ή «Αισθάνομαι ότι είμαι πρόσωπο που αξίζω, τουλάχιστον τόσο όσο οι άλλοι»- και έχει 4 διαβαθμίσεις απαντήσεων (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα). Το θετικό στοιχείο της κλίμακας είναι ότι προβλέπει την περίπτωση των διαβαθμίσεων, αλλά λόγω του μικρού αριθμού ερωτήσεων τις οποίες περιλαμβάνει αδυνατεί να καλύψει ολόκληρο το φάσμα της ανθρώπινης προσωπικότητας. Στην Ελλάδα, η κλίμακα αυτοεκτίμησης- αυτοαντίληψης του Γεωργογιάννη αποτελείται από 50 ερωτήσεις. Οι 25 μετρούν την αυτοεκτίμηση και οι υπόλοιπες 25 την αυτοαντίληψη των υποκειμένων. Το πρωτοποριακό στοιχείο όσον αφορά τη συγκεκριμένη κλίμακα είναι ότι εστιάζει με την ίδια έμφαση τόσο στην αυτοεκτίμηση/αυτοαντίληψη όσο και στην αντίληψη/εκτίμηση που το άτομο θεωρεί ότι έχουν οι άλλοι για το ίδιο. Π.χ. «Πιστεύω ότι είμαι έξυπνος», «Εκτιμώ ότι οι άλλοι πιστεύουν ότι είμαι έξυπνος». Οι ερωτήσεις ομαδοποιούνται σε 4 κατηγορίες (ποιότητες, συναισθήματα, δεξιότητες, εμφανισιακά χαρακτηριστικά) και οι απαντήσεις διαβαθμίζονται σε 11 επιλογές από «συμφωνώ απόλυτα» μέχρι «διαφωνώ απόλυτα», με μέση επιλογή το «δεν έχω γνώμη». Χάρη στο μεγαλύτερο πλήθος των δυνατών απαντήσεων καλύπτονται περισσότερες εκφάνσεις της προσωπικότητας του ατόμου.

#### 1.4 Αυτοεκτίμηση και φύλο

Ο επιστημονικός τομέας των Σπουδών Φύλου στις μέρες μας εξελίσσεται ραγδαία ανατρέποντας τις μέχρι τώρα αντιλήψεις για το δίπολο άρρενος- θήλεος. Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη λαμβάνεται το βιολογικό φύλο ως μεταβλητή που επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του ατόμου, λόγω των ισχυρών κοινωνικών στερεοτύπων που υπάρχουν γύρω από το θέμα των φύλων.

Ο Rosenberg το 1965 συγκρίνοντας διάφορες μεταβλητές μεταξύ τους εντόπισε μεγάλο βαθμό αλληλεπίδρασης των παραγόντων φύλο και αυτοεκτίμηση. Το 1979 ο Epstein παρατήρησε ότι για τις γυναίκες η αυτοεκτίμηση σχετιζόταν με την αποδοχή ή απόρριψη, ενώ για τους άντρες με την επιτυχία ή την αποτυχία (Παπάνης,2011). Αντίστοιχα σε μια έρευνα σε εφήβους οι Stein, Newcomb και Bentler (1992) διαπιστώνουν ότι οι άντρες επηρεάζονται ως προς την αυτοεκτίμησή τους περισσότερο από την επιτυχία ενός στόχου, ενώ οι γυναίκες από τις κοινωνικές σχέσεις. Μετά από πολύχρονες έρευνες οι Twenge και Keith (2001) διαπίστωσαν μια μικρή μείωση της αυτοεκτίμησης των κοριτσιών στην εφηβεία σε σχέση με εκείνη των αγοριών. Οι Marsh και Smith (1982) παρατηρούν πιο θετική αυτοεικόνα στα κορίτσια σε σχέση με τις θεωρητικές επιστήμες και αντίστοιχα περισσότερο θετική στα αγόρια σε σχέση με τις θετικές επιστήμες.

Στον ελλαδικό χώρο οι Χατζηχρήστου και Horf (1991) διαπιστώνουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεικόνας των αγοριών σε σχέση με εκείνα των κοριτσιών, λαμβάνοντας μεγάλο δείγμα μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η Αγγελική Λεονταρή το 1997 δεν εντόπισε διαφορές ως προς το φύλο και η Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη το 1996 διέκρινε διαφορές μόνο ως προς την αντίληψη αγοριών και κοριτσιών σε σχέση με την εξωτερική τους εμφάνιση (Φουντουλάκη, 2010). Το 1994 η Κουμή (Koumi, 1994) παρουσίασε διαφορές σε σχέση με το φύλο σε συνάρτηση με τις επιστήμες των μαθηματικών και της γλώσσας αντίστοιχα. Σε έρευνα σε μαθητές Στ' Δημοτικού παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συσχέτιση της αυτοεκτίμησης των αγοριών με τις αθλητικές ικανότητες και επιδόσεις και των κοριτσιών με τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά (Γιανέλλος, 2003). Η Μπακοπούλου (2017) διαπίστωσε πως η θετική επίδραση της δραματοποίησης ιστοριών και παραμυθιών αφορούσε σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το φύλο.

## 2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

### 2.1 Βασικά χαρακτηριστικά

Η παιδαγωγική επιστήμη ανάγει τις ρίζες της ήδη στην αρχαιότητα, οπότε εντοπίζονται οι πρώτες αναζητήσεις μεθόδων που συμβάλλουν στην αγωγή των παιδιών. Ανάλογες αναζητήσεις υπήρξαν και αργότερα –ιδιαίτερα εμβληματικές είναι εν προκειμένω οι μορφές των παιδαγωγών του Διαφωτισμού. Ωστόσο ως αυτοτελής επιστήμη η παιδαγωγική αναπτύχθηκε ιδιαίτερα τον 20ο αιώνα και, κυρίως, μετά τον 2ο Παγκόσμιο πόλεμο. Η ανάγκη για περισσότερο αποτελεσματική μάθηση και η πίστη ότι η ατομική αλλαγή θα οδηγήσει στην κοινωνική αλλαγή οδήγησε σε *«νέες μορφές προσέγγισης της γνώσης, όπου οι μαθητές γίνονται το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και οι διδάσκοντες αλλάζουν ρόλους»* (Κωστή, 2006:84).

Η εγκόλπωση της βιωματικότητας και της φαντασίας στη μαθησιακή διαδικασία έρχεται ως αποτέλεσμα αυτών των αλλαγών.

Κομβικός όσον αφορά την ενίσχυση της βιωματικότητας και της φαντασίας στο σχολικό περιβάλλον είναι ο ρόλος των γνωστικών/κιναισθητικών εμπειριών. Το ζητούμενο είναι το σχολικό περιβάλλον να αποτελέσει βασική δεξαμενή τέτοιου είδους εμπειριών. Στο πλαίσιο της καλλιέργειας των γνωστικών και κιναισθητικών εμπειριών των μαθητών ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει η ένταξη νέων διδακτικών αντικειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και μάλιστα εκείνων που ευνοούν τη διάδραση και γενικότερα την επικοινωνία.

Σ' αυτές τις ανάγκες ανταποκρίνεται η ένταξη της Δραματικής Τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση γεννιέται ως αποτέλεσμα της ανάγκης να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ πραγματικού και φαντασιακού, της ανάγκης να εισαχθεί η πραγματικότητα σε φαντασιακό πλαίσιο (Μπακοπούλου, 2017:7) Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να ανασύρουν καταστάσεις από το δικό τους οπλοστάσιο προσωπικών εμπειριών και να τις μετουσιώσουν σε τέχνη.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μία δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που αντλεί εργαλεία και τεχνικές από τη δραματική τέχνη ή, με σκοπό την αφομοίωση της γνώσης και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Η δραματική τέχνη στο πλαίσιο του σχολείου δεν ταυτίζεται βέβαια με την παραδοσιακή θεατρική διαδικασία. Από τη μία δανείζεται πολλά στοιχεία από την καθαυτό δραματουργία, από την άλλη ωστόσο βασικός της στόχος είναι η ενίσχυση της πρακτικής του αυτοχεδιασμού. Στόχος της είναι να συγκεράσει κάποια συστατικά της υποκριτικής τέχνης με στοιχεία της προφορικής λαϊκής παράδοσης. Κατά την εφαρμογή της, η έμφαση δίνεται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα-παράσταση. Πρόκειται για μία ομαδική- βιωματική διαδικασία την οποία δεν ορίζει ο δάσκαλος, αλλά συντονίζει ο εμπυχωτής της ομάδας. Η Αμερικάνικη Ένωση για το Θέατρο και την Εκπαίδευση (American Alliance for Theatre and Education) χαρακτηρίζει το Δράμα ως μία αυτοσχεδιαστική διαδικασία, η οποία ωθεί τους συμμετέχοντες να σκεφτούν, να

φανταστούν και να δράσουν με βάση τις ανθρώπινες εμπειρίες (Heinig, 1988). Η Heathcote, πρωτοπόρος- εισηγήτρια του Δράματος στην Εκπαίδευση, το έχει ορίσει ως μια συνειδητή υιοθέτηση των στοιχείων του Δράματος, που στοχεύει στην εκπαίδευση αναδεικνύοντας αυτό που τα παιδιά γνωρίζουν, μα δεν ξέρουν πως το γνωρίζουν (Wagner, 1976:13). Πρόκειται, λοιπόν, για αυτοσχεδιαστικό δημιουργικό παιχνίδι, το οποίο δε στηρίζεται σε κάποιο έτοιμο σενάριο, δεν έχει σκηνοθέτη και ηθοποιούς, ούτε ρόλους και κοινό, στήσιμο και σκηνικά, με την κλασική έννοια του Δράματος (Αλκηστis, 2008:15-16).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι άμεσα συνυφασμένη με την προαγωγή της διδακτικής αρχής του «learning by doing», την οποία εξήρε ιδιαίτερα ο John Dewey στα συγγράμματά του. Το πλαίσιο (τόπος/χρόνος/πρόσωπα) οριοθετείται σε αδρές γραμμές, ενώ η επίτευξη κάποιου ιδιαίτερου αισθητικού αποτελέσματος παίζει δευτερεύοντα ρόλο. Αντίθετα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της διαδικασίας του παιχνιδιού, ούτως ώστε να εκδιπλώνονται αυθόρμητα όλες οι πτυχές της προσωπικότητας του παιδιού (Hansen, 2012: 135).

Καθώς ανταποκρίνεται άμεσα στη νέα στοχοθεσία, η δραματική τέχνη κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο. Η μετουσίωση του απλού κειμένου σε θεατρική/δραματική πράξη αυξάνει καθοριστικά το πλήθος των εμπειριών του μαθητή.

Η Δραματική Τέχνη λειτουργεί πιο αποτελεσματικά σε διαθεματικό πλαίσιο. Κατεξοχήν οι ανθρωπιστικές επιστήμες –η Ελληνική Γλώσσα, η Ιστορία, τα Θρησκευτικά– συνεργάζονται γόνιμα δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ένταξη της Δραματικής Τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία και στη συμπερίληψή της και επισήμως στα Αναλυτικά Προγράμματα. Ωστόσο, η διδασκαλία της παραμένει μη υποχρεωτική και δεν έχει προς το παρόν αποκτήσει την περίοπτη θέση που της αρμόζει. Ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας της Δραματικής Τέχνης εξακολουθεί να υποσκελίζει τον διδακτικό.

Το παιχνίδι αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ταύτισης και της ενσυναίσθησης (Παπαδόπουλος, 2010) και μέσω της δράσης (learning by doing), της βίωσης και της αναβίωσης, ενώ οι συμμετέχοντες ενεργούν, παίζουν (Dewey, 1980). Καλλιεργούνται, παράλληλα, η φαντασία, η κριτική σκέψη, η αισθητική, η ομαδικότητα και η συνεργατικότητα των συμμετεχόντων (Παπαδόπουλος, 2010). Τα παιχνίδια ρόλων (role playing), επίσης βασικό χαρακτηριστικό του Δράματος, παρέχουν στο άτομο ανεξάντλητες δυνατότητες ταύτισης με το ξένο, το διαφορετικό, και ανάπτυξης της φαντασίας, καθώς το παιδί αφήνει για λίγο τα δικά του οικεία χαρακτηριστικά για να προσεγγίσει ένα ρόλο (Γραμματάς, 1999 · Αλκηστis, 2008).

Η επιλογή του εκάστοτε θέματος ανήκει στους μαθητές. Αξιοποιείται βέβαια το κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό, αλλά οι ρόλοι τους οποίους αναλαμβάνουν κάθε φορά προσαρμόζονται στις δικές ανάγκες, λειτουργώντας στην ουσία ως έναυσμα για να αναπτύξουν τη δική τους προσωπικότητα, αναζητώντας τα στοιχεία του εαυτού τους, παρεμβαίνοντας, ακόμα και δραστικά, στην πλοκή. Επιστέγασμα της όλης προσπάθειας

αποτελεί η διαδικασία της αξιολόγησης, όπου μέσω της συζήτησης ενισχύεται η δυναμική της ομάδας.

Ακρογωνιαίο λίθο της διαδικασίας της αξιολόγησης αποτελεί η ανταμοιβή, που ενισχύει τη μελλοντική προσπάθεια ως βασικό εργαλείο ανατροφοδότησης. Πέραν, βέβαια της σημαντικής συμβολής της παρουσίας του άλλου, στο πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης, ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην αξία της αυτοεκπαίδευσης μέσω της ενδοσκόπησης και της αυτοβελτίωσης. Η ανάληψη ρόλων ασύμβατων με τα εδραιωμένα στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού (π.χ. φυσική συστολή) λειτουργεί ευεργετικά. Πρόκειται στην πραγματικότητα για μια διαδικασία αυτουπέρβασης, που ενισχύει την ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Μπακοπούλου, 2017:14).

Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στη διεύρυνση του γνωστικού πεδίου των συμμετεχόντων, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων του (νοητικών, συναισθηματικών, κοινωνικών, κιναισθητικών κ.λπ.) και στην καλλιέργεια ανθρωπιστικών και πανανθρώπινων αξιών (ομαδικότητα, συνεργασία, αλληλεγγύη κ.ά.).

## 2.2 Βασικοί εκπρόσωποι

Βασικοί εκπρόσωποι της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι, αρχικά, οι πρωτοπόροι Harriet Finley-Johnson και Henry Caldwell Cook στη Βρετανία, και Winifred Ward και Viola Spolin στις Η.Π.Α.. Στους πρώτους ανήκει η ιδέα της διδασκαλίας της αγγλικής λογοτεχνίας στο σχολείο μέσω της δραματοποίησης, με κυρίαρχο το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού. Στις ΗΠΑ, η Winifred Ward εστίασε ιδιαίτερα στην καλλιέργεια των ιδιαίτερων ταλέντων των μαθητών στην οποία συμβάλλει η υπόδυση ρόλων, ενώ και η Spolin, με τη σειρά της, υπήρξε πρωτοπόρος όσον αφορά την ανάπτυξη της τεχνικής του αυτοσχεδιασμού.

Τη δεκαετία του 1950 εμβληματική προσωπικότητα όσον αφορά την ένταξη της Δραματικής Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία υπήρξε ο Peter Slade, ο οποίος διατύπωσε τη μαθητικοκεντρική θεωρία του και ήταν ο πρώτος που έκανε λόγο για «δραματοθεραπεία» εξάγοντας τη θεραπευτική συμβολή της Δραματικής Τέχνης.

Την επόμενη δεκαετία ο Brian Way διατύπωσε τη θεωρία του για την προσωπική ανάπτυξη μέσω της Δραματικής Τέχνης, εστιάζοντας ιδιαίτερα στον ψυχαγωγικό αλλά και στον διδακτικό της ρόλο.

Τις δεκαετίες 1970- 1980 οι Heathcote και Bolton δημιουργούν το μοντέλο τους για το Δράμα ως εργαλείο μάθησης. Μέσω της ανάληψης ρόλων μαθητές και διδάσκοντες εισδύουν βαθύτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τη δεκαετία του 1990 ο Hornbrook δίνει έμφαση στην καλλιτεχνική διάσταση του Δράματος θέτοντας τη διαδικασία της εκπαίδευσης μέσω της Δραματικής Τέχνης σε νέο, πιο σύγχρονο πλαίσιο (Τσιάρας, 2014).

Στην Ελλάδα πρωτοπόρος ήταν ο Μίλτος Κουντουράς τη δεκαετία του 1930, ο



οποίος εισήγαγε τη θεατρική πράξη στη διδασκαλία. Σύγχρονοι εκπρόσωποι της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι οι Λάκης Κουρετζής, Άλκηστis Κοντογιάννη, Αστέριος Τσιάρας, Νίκος Γκόβας, Αντώνης Λενακάκης κ.ά..

### 2.3 Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δανείζεται τεχνικές από το χώρο του θεάτρου για να τις εφαρμόσει σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο στόχος εφαρμογής τους είναι αυτός που διαφοροποιεί τον τρόπο χρήσης τους από παραστασιακό σε εκπαιδευτικό, δηλαδή οι ικανότητες και οι ποιότητες που ο εμπυχωτής επιδιώκει να καλλιεργήσει.

Έτσι, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010), οι τεχνικές της Δ.Τ.Ε. μπορούν να χωριστούν, με βάση τις ικανότητες που αναπτύσσουν στα παιδιά, ως εξής: α. Τεχνικές εικονικής- εκφραστικής αναπαράστασης (π.χ. παγωμένη- δυναμική εικόνα) β. Τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης (π.χ. ανίχνευση σκέψης) γ. Τεχνικές έρευνας (π.χ. συνέντευξη) δ. Τεχνικές αυτοσχεδιασμού (π.χ. παιχνίδι ρόλων) ε. Τεχνικές συμβολικής αναπαράστασης (π.χ. αναλογία) στ. “Τεχνικές θεάτρου Μάσκας και Παντομίμας

Οι ασκήσεις και τα παιχνίδια της Δ.Τ.Ε. προσβλέπουν στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων (Παπαδόπουλος, 2010): α. τα παιχνίδια γνωριμίας συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας της ομάδας. Βασικός τους ρόλος είναι να διαλύσουν την αμηχανία της ομάδας και να εμπνεύσουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία. β. τα παιχνίδια σωματικής κίνησης και έκφρασης αναπτύσσουν την εκφραστικότητα του σώματος και διευκολύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις. Δίνουν έμφαση στη μη λεκτική επικοινωνία και την ποικιλία- δημιουργικότητα. γ. τα παιχνίδια μεταμόρφωσης ενισχύουν τη φαντασία. δ. τα παιχνίδια χαλάρωσης, συγκέντρωσης και παρατηρητικότητας αναπτύσσουν τη μνήμη την παρατηρητικότητα, τη συγκέντρωση, τη χαλάρωση, την εστίαση στο σώμα και την αναπνοή. Οι αισθήσεις ευαισθητοποιούνται και δίνεται έμφαση στην ενδοπαρατήρηση και στην παρατήρηση του περιβάλλοντος. ε. τα λεκτικά και ρυθμικά παιχνίδια ενισχύουν τις λεκτικές φωνητικές και ρυθμικές δεξιότητες. Εδώ κυριαρχούν οι δραστηριότητες λόγου με σκοπό την καλλιέργειά του ως προς τη μορφή (λεξιλόγιο, ορθογραφία, ρυθμός, ομοιοκαταληξία κλπ) και ως προς τα νοήματα (αξίες, ύφος κλπ). στ. οι αυτοσχεδιασμοί εξελίσσουν τη δημιουργικότητα και την ετοιμότητα.

## 2.4 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Αυτοεκτίμηση

Σύμφωνα με τον Rogers (1983), η Δραματική Τέχνη δημιουργεί περιβάλλον αποδοχής, ελευθερίας και ανοιχτής επικοινωνίας, όπου το λάθος και το διαφορετικό είναι αποδεκτά. Κυριαρχούν ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη και η δυνατότητα για αυτενέργεια και ελεύθερη επιλογή. Μέσω της Δραματικής Τέχνης οι νοητικές εικόνες μετασχηματίζονται σε πράξη και ενισχύονται οι διαδικασίες της ταύτισης και της προβολής. Ο μαθητής ανακαλεί καταστάσεις παρόμοιες με τις δικές του βιωματικές εμπειρίες και ακολουθώς ταυτίζεται ή αποστασιοποιείται από αυτές.

Η Δραματική Τέχνη προσφέρεται ιδιαίτερα για την τόνωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού καθώς προϋποθέτει εκ των πραγμάτων συμμετοχή σε μια ομάδα, δεδομένου ότι η απομόνωση και η εχθρική διάθεση απέναντι στο περιβάλλον οδηγούν με μαθηματική ακρίβεια σε πτώση του αισθήματος της αυτοεκτίμησης. Το ζητούμενο είναι η διαμόρφωση ενός μη επικριτικού περιβάλλοντος, που παράλληλα εμπλουτίζει τις εμπειρίες των εμπλεκόμενων. Απώτερος στόχος είναι πάντα η επικοινωνία, οπότε οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία επιστρατεύουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους με σκοπό να επικοινωνήσουν. Έτσι, το περιβάλλον διαμορφώνεται κατάλληλα για την επίτευξη της μάθησης και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Ο Τσιάρας (2003) διερεύνησε τη συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της τάξης στο Δημοτικό. Διαπίστωσε ότι, μετά τις παρεμβάσεις του, οι μαθητές συνειδητοποίησαν τις προσωπικές τους ανάγκες, αναπτύχθηκε η αυτοεκτίμησή τους και βελτιώθηκαν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Έτσι, ως αποτέλεσμα των παραπάνω, διαπίστωσε ότι βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Τέλος η Μπάκα (2011) διαπίστωσε πως το θεατρικό παιχνίδι ενίσχυσε την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση μαθητών με τυπική νοητική ανάπτυξη (10-12 ετών) και με νοητική υστέρηση (16-23 ετών).

### 3. ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ - ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

#### 3.1 Σκοπός της έρευνας

Όπως συμπεραίνουμε από την μέχρι τώρα θεωρητική ανάλυση, έχει διαπιστωθεί από έρευνες η θετική συνεισφορά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στον τομέα της αυτοεκτίμησης. Σκοπός αυτής της ερευνητικής μελέτης είναι να διαπιστωθεί η μεταβολή της αυτοεκτίμησης παιδιών ηλικίας 9 ετών μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Πρόκειται για μια έρευνα δράσης, καθώς η ερευνήτρια πραγματοποίησε θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε μία σχολική τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες στόχευαν κατά κύριο λόγο, στην ενδυνάμωση της ομαδικότητας και της ενσυναίσθησης. Ενισχύοντας την ομάδα και την κάθε ατομικότητα ξεχωριστά μέσα από το δημιουργικό παιχνίδι, αποσκοπούμε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

#### 3.2. Υπόθεση

Το αν η αυτοεκτίμηση μαθητών της Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου επηρεάζεται θετικά από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί τη βασική ερευνητική υπόθεση αυτής της μελέτης. Επιπλέον, τέθηκαν τα παρακάτω διερευνητικά ερωτήματα:

1. Κατά πόσο βελτιώθηκε η αυτοεικόνα και η αυτοπεποίθηση των μαθητών, σε σχέση με τον εαυτό τους, τους γονείς και τους συνομηλίκους τους;
2. Ως προς το βιολογικό φύλο, τα κορίτσια ή τα αγόρια βελτίωσαν περισσότερο την αυτοεκτίμησή τους και σε ποιο βαθμό;

#### 3.3 Το δείγμα- ερευνητικός πληθυσμός

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της Γ' τάξης δημοτικού, ηλικίας 9 ετών, διαφορετικών εθνικοτήτων, οι οποίοι διαμένουν στην Αθήνα και φοιτούν σε δημόσια ελληνικά Δημοτικά σχολεία. Ακολουθήθηκε η μέθοδος της ευκαιριακής δειγματοληψίας για πρακτικούς λόγους (Σαραφίδου, 2011:39).

Επιλέχθηκαν ως δείγμα οι 29 μαθητές των 2 τμημάτων της Γ' τάξης του 92ου Δημοτικού Αθηνών. Οι 15 μαθητές του Γ1 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα. Το τμήμα αποτελούταν από 4 κορίτσια και 11 αγόρια. Οι 14 μαθητές του Γ2, με 5 κορίτσια και 9 αγόρια, αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Το δείγμα θεωρήθηκε αντιπροσωπευτικό, καθώς ήταν τυχαίο και προήλθε από δημόσιο σχολείο, ώστε να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μορφωτικού επιπέδου και οικονομικοκοινωνικού περιβάλλοντος. Σκοπός της έρευνας ήταν η δυνατότητα παραγωγής γενικεύσιμων αποτελεσμάτων.

### 3.4 Ερευνητική στρατηγική

«Η έρευνα δράσης είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff, 1995: 3).

Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε είναι η Έρευνα Δράσης, καθώς συνδυάζει την επιστημονική έρευνα με τη δράση. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η ύπαρξη ενός στοιχείου που επιδέχεται βελτίωση. Χρησιμοποιεί και ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα με αποτέλεσμα την αύξηση της αξιοπιστίας και της αποτελεσματικότητάς της. Από τα υπάρχοντα μοντέλα χρησιμοποιήσαμε το σπειροειδές μοντέλο του St. Kemmis, το οποίο ορίζει 4 στάδια στην ερευνητική διαδικασία (σχεδιασμός, δράση- εφαρμογή, παρατήρηση, στοχασμός- αξιολόγηση) (Παπαδόπουλος, 2004:53).

### 3.5 Ερευνητικά εργαλεία

Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν και ποιοτικού και ποσοτικού χαρακτήρα. Με σκοπό τη σφαιρική και πληρέστερη συλλογή αποτελεσμάτων ακολουθήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης (Cohen, Manion, & Morrison, 2000:321).

Όσον αφορά στα ποσοτικά μέσα, για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αυτοεκτίμησης του Coopersmith, αναθεωρημένη το 1981. Επιλέχθηκε γιατί είναι ευρέως χρησιμοποιημένη και σε σύγκριση με άλλες σταθμισμένες κλίμακες κρίθηκε από την ερευνήτρια βαθιά και κατανοητή για την ηλικία των 9 ετών, στην οποία βρίσκεται το δείγμα της έρευνας. Από τις 25 ερωτήσεις της κλίμακας αφαιρέθηκαν 4 για να αυξηθεί ο βαθμός συνοχής της κλίμακας και, συνεπαγωγικά, η αξιοπιστία της. Η αξιοπιστία της αναθεωρημένης αυτής κλίμακας έχει μετρηθεί με τον δείκτη Cronbach's alpha με τιμή .83, που θεωρείται αρκετά καλή. Η κλίμακα χρησιμοποιήθηκε μεταφρασμένη στα ελληνικά, όπως παρουσιάζεται στο παράρτημα της παρούσας έρευνας, με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι σαφής και κατανοητή. Πρόκειται για κλίμακα με διπολικές ερωτήσεις, με δυνατότητα απάντησης ΝΑΙ/ΟΧΙ. Οι κλίμακες με διπολικές ερωτήσεις ονομάζονται Louis Guttman και είναι αθροιστικής βαθμολογίας (Κυριαζή, 2002:74). Στη συγκεκριμένη κλίμακα κατά τη διάρκεια της στατιστικής ανάλυσης αντιστράφηκε η βαθμολογία σε 7 ερωτήσεις, λόγω αντίθετου νοήματος από τις υπόλοιπες. Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS.

Όσον αφορά στα ποιοτικά μέσα, η ερευνήτρια εφάρμοσε τη συμμετοχική παρατήρηση ως εργαλείο. Έλαβε μέρος ενεργά στις παρεμβάσεις ως εμπυχώτρια, συμμετείχε στις δραστηριότητες και παράλληλα κατέγραφε παρατηρήσεις για τα

εργαστήρια λεπτομερώς. Χρησιμοποίησε ημερολόγιο στο οποίο κατέγραφε σύντομες πληροφορίες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και αναλυτικές αμέσως μετά τη λήξη κάθε εργαστηρίου.

Μετά το τέλος των παρεμβάσεων εφάρμοσε την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, στην οποία κάθε μαθητής απάντησε ελεύθερα, χωρίς καθοδήγηση. Οι απαντήσεις συγκρίθηκαν με τα υπόλοιπα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα, για μια σφαιρική εικόνα (Σαραφίδου, 2011).

### 3.6 Ορισμός και περιγραφή μεταβλητών έρευνας

Στην έρευνα που διεξήγαμε εντοπίζουμε 2 μεταβλητές. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίζουμε τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.), οι οποίες επιφέρουν αλλαγή στην εξαρτημένη μεταβλητή, η οποία είναι η αυτοεκτίμηση.

Επιπλέον, από την ανάλυση των παραγόντων της κλίμακας Coopersmith προκύπτουν 3 υποκλίμακες, οι οποίες ορίζουν 3 επιμέρους εξαρτημένες μεταβλητές: την προσωπική αυτοεκτίμηση, την αυτοεκτίμηση που συνδέεται με τους γονείς και την αυτοεκτίμηση που συνδέεται με τους συνομηλίκους. Από τις 21 ερωτήσεις της κλίμακας οι 13 (3-15) αφορούν στην προσωπική αυτοεκτίμηση, οι 5 (16-20) στην αυτοεκτίμηση που προέρχεται από τη σχέση με τους γονείς και οι 3 (21-23) σε εκείνη που προέρχεται από τη σχέση με τους συνομηλίκους. Για να μετρήσουμε τη συνολική αυτοεκτίμηση χρησιμοποιούμε τις 21 ερωτήσεις (3-23) που, όπως είδαμε νωρίτερα, για λόγους συνοχής, λάβαμε υπόψη στην παρούσα έρευνα.

Η ερευνητική υπόθεση, που θέλουμε να αποδείξουμε, ορίζει ότι οι 3 εξαρτημένες μεταβλητές και η βασική εξαρτημένη μεταβλητή συνολική αυτοεκτίμηση θα έχουν ενισχυθεί μετά το τέλος των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων.

### 3.7 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα στο 92ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών κατά τη διάρκεια του 2ου εξαμήνου του σχολικού έτους 2017-2018 και διήρκεσε 3 μήνες. Αρχικά, ήρθαμε σε επικοινωνία με την διευθύντρια του σχολείου στην οποία παρουσιάσαμε το πρόγραμμα των 10 θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων που είχαμε σχεδιάσει στο 1ο στάδιο της έρευνας. Εκθέσαμε το ζητούμενό μας από το σχολείο και, αφού πήραμε την άδειά της να μπορούμε στην τάξη και να εφαρμόσουμε το πρόγραμμα, ξεκίνησε το 2ο στάδιο της έρευνας.

Πριν ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις μοιράστηκαν και στα 2 τμήματα της Γ τάξης τα ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση. Τονίστηκε ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Για λόγους προστασίας των προσωπικών δεδομένων, κάθε ερωτηματολόγιο είχε έναν αριθμό που αντιστοιχούσε σε κάθε παιδί. Δεν δόθηκε χρονικός περιορισμός. Η

διαδικασία ολοκληρώθηκε όταν είχε τελειώσει και ο τελευταίος μαθητής. Δόθηκαν διευκρινίσεις σχετικές με το νόημα των ερωτήσεων και άγνωστων λέξεων.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η υλοποίηση του προγράμματος στην πειραματική ομάδα, η οποία ήταν το Γ'1, από την ερευνήτρια φιλόλογο-θεατροπαιδαγωγό Αγγελική Βλασοπούλου. Εφαρμόστηκε συμμετοχική παρατήρηση από την εμπυχώτρια. Η παρακολούθηση έγινε κατά κύριο λόγο από την ηθοποιό-κουκλοπαίκτρια Τέτη Λουράκη, αλλά και από τον μουσικό-ηθοποιό playback theatre Γιώργο Καψάλη σε δύο εργαστήρια. Οι δέκα παρεμβάσεις έλαβαν χώρα στην αίθουσα των καλλιτεχνικών του σχολείου, μία φορά την εβδομάδα, κάθε Τρίτη, στην ώρα την Ευέλικτης Ζώνης. Επομένως, δεν άλλαξε κάτι στη σχολική ρουτίνα των μαθητών. Επειδή η εμπυχώτρια δεν γνώριζε τη δυναμική και τις ανάγκες του τμήματος, προσαρμόζε κάθε φορά το αρχικό πρόγραμμα παρεμβάσεων που είχε σχεδιάσει, έτσι ώστε να ταιριάζει στις ανάγκες που εντόπιζε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι παρεμβάσεις επαναλήφθηκε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και από τις 2 ομάδες (πειραματική ομάδα- ομάδα ελέγχου) με αντιστροφή των ερωτήσεων.

### 3.8 Σχεδιασμός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος

Για τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων η εμπυχώτρια ακολούθησε τη βασική δομή των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, λαμβάνοντας υπόψη και το σύνολό τους και κάθε μία ξεχωριστά.

Η πορεία όλων των παρεμβάσεων θα έπρεπε να έχει μια κλιμακούμενη δομή, Αρχικά, στις πρώτες παρεμβάσεις η έμφαση έπρεπε να δοθεί στη γνωριμία της ομάδας με την εμπυχώτρια και την οριοθέτηση του παιχνιδιού με κανόνες και συμφωνίες μεταξύ των μελών της ομάδας. Στη συνέχεια, οι παρεμβάσεις θα εστίαζαν στην απελευθέρωση των δυσκολιών της ομάδας και ατομικά του κάθε μαθητή, όπως θα τις εντόπιζε η εμπυχώτρια. Φτάνοντας στο τέλος του προγράμματος, θα γινόταν προτεραιότητα η δημιουργική διαδικασία.

Αντίστοιχα, κάθε παρέμβαση ξεχωριστά ήταν σχεδιασμένη ώστε να ανοίγει με συγκέντρωση και ζέσταμα, να συνεχίζεται με πιο έντονο παιχνίδι και να καταλήγει με σύντομο αναστοχασμό. Τα 45 λεπτά που διαρκεί η διδακτική ώρα είναι σύντομος χρόνος για ένα τέτοιο πρόγραμμα, γι' αυτό και οι δραστηριότητες έπρεπε να είναι εύστοχες και περιεκτικές. Επιλέχθηκε το “σχήμα κύκλου” στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων, έτσι ώστε να εμπνεύσει οικειότητα και ένα κλίμα ‘συνωμοτικό’ μέσα στην ομάδα. Η επανάληψή του είχε στόχο τη δημιουργία μιας ευχάριστης ρουτίνας που να συμβολίζει την έναρξη και το κλείσιμο της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας. Για εναρκτήρια δραστηριότητα επιλέχθηκε η άσκηση “Οι χτύποι της καρδιάς μου”, όπως τη διδάχτηκαμε από τη δασκάλα μας κα Άννα Τσίχλη στα εργαστήρια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Η άσκηση κλεισίματος “Ένα βότσαλο στη λίμνη” ονομάστηκε από την

εμψυχώτρια, η οποία την έχει διδαχθεί σε θεατρικά μαθήματα, χωρίς τίτλο. Όλες σχεδόν οι δραστηριότητες του προγράμματος είναι παραλλαγές γνωστών παιχνιδιών ή αυτοσχέδιες ασκήσεις και οι τίτλοι έχουν δοθεί από την εμψυχώτρια.

Οι βασικές γραμμές των προσχεδιασμένων παρεμβάσεων τηρήθηκαν, ωστόσο έγιναν κάποιες αλλαγές ακολουθώντας τις ανάγκες της ομάδας και των μελών της. Ρυθμικές και μουσικές δραστηριότητες προστέθηκαν για να ενισχυθεί η συγκέντρωση, η πειθαρχία και η ομαδικότητα. Η δραματοποίηση του κειμένου της Άννας Φρανκ προστέθηκε για να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και το φιλειρηνικό συναίσθημα, καθώς παρατηρήθηκαν συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού. Οι απαιτητικές δραματοποιήσεις έδωσαν τη θέση τους σε δραστηριότητες ενίσχυσης των εκφραστικών μέσων και της συνεργασίας, καθώς η ομάδα δεν ήταν έτοιμη σε αυτό το χρονικό διάστημα για πιο θεατρικές φόρμες. Άλλωστε στόχος μας ήταν η τόνωση της αυτοεκτίμησης μέσω των δραματικών τεχνικών και όχι το Δράμα καθεαυτό.

### 3.8.1 Επικεφαλίδες δραστηριοτήτων και τεχνικών Δ.Τ.Ε.

#### 1.ΤΙΤΛΟΣ: ΓΝΩΡΙΜΙΑ 20.2.2018

Παρουσίαση εμψυχωτριών- Συμβόλαιο συνεργασίας

Οι χτύποι της καρδιάς μου

Μπέρδευε-ξεμπέρδευε

Ο χαρακτηριστικός Εγώ

Ζωγραφίζω τον εαυτό μου

Ένα βότσαλο στη λίμνη

#### 2.ΤΙΤΛΟΣ: ΑΣ ΠΑΙΞΟΥΜΕ 27.2.2018

Οι χτύποι της καρδιάς μου

Φρουτοσαλάτα (Abernethy, 1997:111)

Ρυθμός σε κύκλο

Μάγισσα

Μπαλόκι

Ένα βότσαλο στη λίμνη

#### 3.ΤΙΤΛΟΣ: ΕΓΩ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ 6.3.2018

Οι χτύποι της καρδιάς μου

Ποιός είναι πίσω σου;

Βρες το χέρι

Αλήθεια και ψέμα

Αναδιήγηση

Ένα βότσαλο στη λίμνη

4.ΤΙΤΛΟΣ: ΑΙΣΘΗΣΕΙΣ 13.3.2018

Οι χτύποι της καρδιάς μου  
Η αόρατη μπάλα  
Χαλασμένο τηλέφωνο σε παραλλαγή  
Βόμβες- ασπίδες  
Ο τυφλός  
Ένα βότσαλο στη λίμνη

5.ΤΙΤΛΟΣ: ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ 1 20.3.2018

Ρυθμικά παιχνίδια  
Μελωδικά παιχνίδια  
Εξάσκηση στην παύση  
Σταγόνες  
Μαέστρος  
Ένα βότσαλο στη λίμνη

6.ΤΙΤΛΟΣ: ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ 2 27.3.2018

Οι χτύποι της καρδιάς μου  
Σουίπ- σουάπ  
Ποιός νυστάζει;  
Ορχήστρα  
Μαέστρος 2  
Ένα βότσαλο στη λίμνη

7.ΤΙΤΛΟΣ: ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ 17.4.2018

Οι χτύποι της καρδιάς μου  
Σελίδα χαρτί  
Σκυταλοδρομία λέξεων  
Ομαδική ιστορία  
Ένα βότσαλο στη λίμνη

8.ΤΙΤΛΟΣ: ΠΟΛΕΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΡΗΝΗ 24.4.2018

Οι χτύποι της καρδιάς μου  
Ιδεοθύελλα  
Αγάλματα  
Γράμμα σ' αυτούς που ξεκινάνε τους πολέμους  
Ένα βότσαλο στη λίμνη

9.ΤΙΤΛΟΣ: ΑΛΙΚΕ 8.5.2018

Οι χτύποι της καρδιάς μου  
Πως νιώθω σήμερα



Στιγμές της μέρας

Alike

Δυναμικές εικόνες

Ένα βότσαλο στη λίμνη

10.ΤΙΤΛΟΣ: ΑΞΙΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ 15.5.2018

Οι χτύποι της καρδιάς μου

Σαλάτα με μαχαίρι, κουτάλι και πιρούνι

Διαφήμιση

Εντυπώσεις ζωγραφιστές

Ένα βότσαλο στη λίμνη

### 3.8.2 Αναλυτική περιγραφή παρεμβάσεων

#### ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 1ης ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ: ΓΝΩΡΙΜΙΑ

Δραστηριότητα 1η: Παρουσίαση εμπυχωτριών- Συμβόλαιο συνεργασίας

Στόχος: Γνωριμία, δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και η θέσπιση κανόνων για την ομαλή διεξαγωγή των παρεμβάσεων.

Οι εμπυχώτριες συστήνονται. Τα παιδιά θέτουν τα ίδια τους κανόνες που θέλουν να βάλουν στο παιχνίδι τους, έτσι ώστε να το χαρούν. Η εμπυχώτρια τους καταγράφει συγκεντρωτικά στον πίνακα.

Δραστηριότητα 2η: Οι χτύποι της καρδιάς μου

Στόχος: Συντονισμός της ομάδας και προετοιμασία για ομαδικό παιχνίδι.

Βρίσκονται όλοι σε κύκλο πιασμένοι χέρι χέρι. Η εμπυχώτρια σφίγγει το χέρι του διπλανού της δίνοντας έναν 'χτύπο', ο οποίος πρέπει να περάσει από χέρι σε χέρι και να φτάσει πάλι σ' εκείνη. Στη συνέχεια οι χτύποι μπορεί να δίνονται σε μεγαλύτερη συχνότητα και στην άλλη φορά του κύκλου, εφόσον η ομάδα ανταπεξέρχεται στη δραστηριότητα.

Δραστηριότητα 3η: Μπέρδευε-ξεμπέρδευε

Στόχος: Το δέσιμο της ομάδας. Συνεργασία, ομαδικότητα, σωματικό ζέσταμα.

Όλοι σε κύκλο. Η εμπυχώτρια καλεί τους συμμετέχοντες να παρατηρήσουν ποιός βρίσκεται δεξιά τους και ποιός αριστερά τους. Στη συνέχεια περπατάνε ελεύθερα στο χώρο. Με οδηγία της εμπυχώτριας σταματάνε όπου έχουν βρεθεί και δείχνουν με το δεξί τους χέρι αυτόν που είχαν στα δεξιά τους και αντίστοιχα με το αριστερό αυτόν που είχαν στα αριστερά τους. Πλησιάζονται και πιάνουν χέρια. Έχει δημιουργηθεί μια μάζα

από μπερδεμένα σώματα. Ο σκοπός είναι να βρεθούν πάλι σε κύκλο χωρίς να αφήσουν τα πιασμένα τους χέρια.

Δραστηριότητα 4η: Ο χαρακτηριστικός Εγώ

Στόχος: Η γνωριμία των μελών της ομάδας, η παρουσίαση στοιχείων του εαυτού τους.

Σε κύκλο όλοι μαζί κάνουν από μία παγωμένη εικόνα με κάτι που τους χαρακτηρίζει. Παρατηρούμε μία μία κάθε παγωμένη εικόνα και μαντεύουμε το χαρακτηριστικό που παρουσιάζει.

Δραστηριότητα 5η: Ζωγραφίζω τον εαυτό μου

Στόχος: Η μη λεκτική παρουσίαση του εαυτού. Μία πρώτη εντύπωση για την αυτοεικόνα των παιδιών.

Τα παιδιά ζωγραφίζουν τον εαυτό τους ελεύθερα, χωρίς καθοδήγηση και περιορισμούς.

Δραστηριότητα 6η: Ένα βότσαλο στη λίμνη

Στόχος: Αναστοχασμός, ανατροφοδότηση.

Σε κύκλο ρίχνουμε λέξεις και φράσεις που μας έχουν εντυπωθεί από το μάθημα που τελειώνει στο κέντρο του κύκλου, σαν να ρίχνουμε φανταστικά βότσαλα στη λίμνη.

Συμμετοχική παρατήρηση

Η ομάδα δεν είναι δουλεμένη στο δημιουργικό παιχνίδι. Παρατηρήθηκε δυσκολία ακολούθησης απλών οδηγιών, όπως για παράδειγμα το να φτιάξουν ένα κύκλο. Το συμβόλαιο συνεργασίας και οι χτύποι της καρδιάς μου ήταν από τις πιο δημοφιλείς δραστηριότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά έδωσαν έμφαση στο να θεσπίσουν κανόνες ενάντια στη μεταξύ τους βία.

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 2ης ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ: ΑΣ ΠΑΙΞΟΥΜΕ

Δραστηριότητα 1η: Οι χτύποι της καρδιάς μου

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Δραστηριότητα 2η: Φρουτοσαλάτα

Στόχος: Σωματικό ζέσταμα, εγρήγορση/ετοιμότητα.

Η ομάδα καθιστή σε κύκλο. Η εμψυχώτρια μοιράζει στα παιδιά ονόματα τριών φρούτων (μήλο, πορτοκάλι, μπανάνα) κι έτσι χωρίζονται αυτόματα σε τρεις ομάδες. Κάθε φορά που καλεί ένα από τα τρία ονόματα, όσοι ανήκουν στην αντίστοιχη ομάδα σηκώνονται και κάθονται σε άλλη θέση. Η εμψυχώτρια αφαιρεί μία καρέκλα την πρώτη φορά, έτσι ώστε πάντα να μένει κάποιος όρθιος. Στη συνέχεια του παιχνιδιού, το ρόλο της

εμψυχώτριας αναλαμβάνει εκείνος που βρίσκεται στο κέντρο κάθε φορά.

Δραστηριότητα 3η: Ρυθμός σε κύκλο

Στόχος: Καλλιέργεια των αισθητηριακών μέσων, ετοιμότητας/εγρήγορσης.

Η ομάδα σε κύκλο. Η συντονίστρια δίνει με τα χέρια της ένα ρυθμό τον οποίο πρέπει να επαναλάβει η ομάδα. Όλοι οι παίκτες με τη σειρά δίνουν τον δικό τους πρωτότυπο ρυθμό. Στη συνέχεια εξελίσσουμε την άσκηση προσθέτοντας όλα τα εκφραστικά μας μέσα για την παραγωγή του ήχου (στοματική κοιλότητα, φωνή, σώμα).

Δραστηριότητα 4η: Μάγισσα

Στόχος: Καλλιέργεια των αισθησιοκινητικών δεξιοτήτων.

Ένας παίκτης με κλειστά μάτια στην μία άκρη της αίθουσας 'φυλάει' κάτι πολύτιμο. Οι υπόλοιποι παίκτες ξεκινούν αθόρυβα από την άλλη άκρη της αίθουσας με σκοπό να της το πάρουν. Κάθε φορά που η μάγισσα ακούει κάποιον να κινείται τον δείχνει και αυτός πρέπει να ξεκινήσει πάλι από την αφετηρία. Αυτός που θα καταφέρει να κλέψει από τη μάγισσα το αντικείμενο παίρνει το ρόλο της μάγισσας στον επόμενο γύρο.

Δραστηριότητα 5η: Μπαλόκι

Στόχος: Καλλιέργεια των αισθησιοκινητικών δεξιοτήτων, ομαδικότητα/συνεργασία, συγκέντρωση.

Η εμψυχώτρια παρουσιάζει ένα φουσκωμένο μπαλόκι. Το πετάει στον αέρα και η ομάδα προσπαθεί να συνεργαστεί έτσι ώστε το μπαλόκι να μην ακουμπήσει καθόλου στο πάτωμα. Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια μοιράζει μπαλόκια σε όλους τους μαθητές, στα οποία ο καθένας μπορεί να δώσει ένα όνομα. Οι μαθητές πετάνε όλα τα μπαλόκια και προσπαθούν ομαδικά να μη αγγίξει το έδαφος κανένα μπαλόκι, ούτε το δικό τους, ούτε των συμμαθητών τους.

Δραστηριότητα 6η: Ένα βότσαλο στη λίμνη

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Συμμετοχική παρατήρηση

Ένας μαθητής (στο φάσμα του αυτισμού, όπως ενημερωθήκαμε από τον δάσκαλο του τμήματος) αρχικά δε συμμετείχε στα παιχνίδια, με την άδεια των εμψυχωτριών. Ωστόσο, στη συνέχεια, με δική του πρωτοβουλία εντάχθηκε με προθυμία.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 3ης ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ: ΕΓΩ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ

Δραστηριότητα 1η: Οι χτύποι της καρδιάς μου

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Δραστηριότητα 2η: Ποιός είναι πίσω σου;

Στόχος: Καλλιέργεια αισθησιοκινητικών δεξιοτήτων και καλής αντίληψης του χώρου.

Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο γεμίζοντας τα κενά. Κάθε φορά που η εμπυχωτρία δίνει ένα χτύπο σταματάμε. Η εμπυχωτρία ρωτάει κάθε φορά άλλο παιδί ποιός συμμαθητής του πιστεύει ότι βρίσκεται πίσω του εκείνη τη στιγμή.

Δραστηριότητα 3η: Βρες το χέρι

Στόχος: Καλλιέργεια των αισθητηριακών μέσων, έμφαση στη διαφορετικότητα.

Η τάξη χωρίζεται σε 3 ομάδες των 5 ατόμων. Τα παιδιά έχουν 3' στη διάθεσή τους για να παρατηρήσουν τα χέρια των συμμαθητών τους. Στη συνέχεια, κάποιος κλείνει τα μάτια και αγγίζει τα υπόλοιπα χέρια προσπαθώντας να καταλάβει σε ποιόν ανήκουν. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να έχουν περάσει όλοι οι μαθητές από τη θέση εκείνου που κλείνει τα μάτια.

Δραστηριότητα 4η: Αλήθεια και ψέμα

Στόχος: Γνωριμία, αυτοπαρουσίαση, φαντασία.

Η ομάδα βρίσκεται καθισμένη σε κύκλο. Ο καθένας γράφει σ' ένα χαρτί 2 αλήθειες και 1 ψέμα για τον εαυτό του. Ένας ένας με τη σειρά διαβάζει τις προτάσεις του. Επαναλαμβάνει με κάθε μία ξεχωριστά και οι συμμαθητές ψηφίζουν για την κάθε πρόταση, αν πιστεύουν ότι είναι αλήθεια ή ψέμα.

Δραστηριότητα 5η: Αναδιήγηση

Στόχος: Γλωσσική καλλιέργεια, καλλιέργεια παρατηρητικότητας και μνήμης.

Η ομάδα βρίσκεται όρθια σε κύκλο. Κάποιος αφηγείται μία σύντομη ιστορία. Έπειτα, ένας εθελοντής κάνει αναδιήγηση της ιστορίας προσπαθώντας να μιμηθεί τον τρόπο, τη φωνή και τις κινήσεις του σώματος και του προσώπου του αφηγητή.

Δραστηριότητα 6η: Ένα βότσαλο στη λίμνη

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Συμμετοχική παρατήρηση

Τα παιδιά έχουν την τάση, όταν χωρίζονται σε ομάδες, να επιλέγουν να συνεργάζονται με τους φίλους τους. Σε παιχνίδια που χωρίζονται τυχαία έχουν αντιρρήσεις και προσπαθούν να αλλάξουν ομάδες. Οι εμπυχωτρίες εργάστηκαν, έτσι ώστε να μπορούν να συνεργάζονται όλοι μεταξύ τους, χωρίς διακρίσεις. Η επανάληψη των δραστηριοτήτων έναρξης και κλεισίματος των εργαστηρίων λειτουργεί θετικά, δημιουργεί κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης.

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 4ης ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

### ΤΙΤΛΟΣ: ΑΙΣΘΗΣΕΙΣ

Δραστηριότητα 1η: Οι χτύποι της καρδιάς μου  
(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Δραστηριότητα 2η: Η αόρατη μπάλα

Στόχος: Σωματικό ζέσταμα, καλλιέργεια συγκέντρωσης, ετοιμότητας/εγρήγορης, φαντασίας.

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Η συντονίστρια πετάει σε έναν παίκτη μία αόρατη μπάλα, αφού πρώτα έχει αποκτήσει βλεμματική επαφή μαζί του. Η μπάλα πετιέται από τον ένα παίκτη στον άλλο. Στην εξέλιξη του παιχνιδιού η ταχύτητα αυξάνεται, καθώς και ο αριθμός των μπαλών.

Δραστηριότητα 3η: Χαλασμένο τηλέφωνο σε παραλλαγή.

Στόχος: Καλλιέργεια της αίσθησης της αφής, ομαδικότητα, εγρήγορηση/ετοιμότητα, συγκέντρωση.

Η τάξη χωρίζεται σε 2 ομάδες. Ο ένας στέκεται πίσω από τον άλλον. Η εμπυχώτρια δείχνει ταυτόχρονα στους τελευταίους από κάθε ομάδα ένα γραμμικό σχέδιο με σκοπό να το απομνημονεύσουν. Με το σύνθημά της αρχίζουν από πίσω να σχεδιάζουν το σχήμα με το δάχτυλό τους στην πλάτη του μπροστινού τους. Όταν το σχέδιο φτάσει στον πρώτο εκείνος το σχεδιάζει στον πίνακα. Η ομάδα που έχει πέσει πιο κοντά στο αυθεντικό σχήμα κερδίζει. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι ο τελευταίος παίκτης να έρθει μπροστά.

Δραστηριότητα 4η: Βόμβες- ασπίδες

Στόχος: Καλλιέργεια της αίσθησης της όρασης, εγρήγορηση/ετοιμότητα, παρατηρητικότητα.

Περπατάμε αργά σε εξάρτηση από κάποιον που είναι στην περιφερειακή μας όραση, τον οποίο έχουμε βάλει στο μυαλό μας ως βόμβα. Πρέπει πάντα να βρισκόμαστε σε απόσταση από εκείνον χωρίς να το καταλάβει. Στη συνέχεια προσθέτουμε κάποιον άλλον ως ασπίδα. Πρέπει να βρίσκεται πάντα ανάμεσα σε μας και τη βόμβα μας. Στη συνέχεια, μπορούμε να αλλάξουμε βόμβα ή ασπίδα ή και να προσθέσουμε περισσότερες.

Δραστηριότητα 5η: Ο τυφλός

Στόχος: Καλλιέργεια των αισθήσεων και της εμπιστοσύνης.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένα κλείνει τα μάτια και ο άλλος αναλαμβάνει να τον καθοδηγεί στο χώρο σιωπηλά, αλλάζοντας ρυθμό και επίπεδα και προσέχει να μην

συγκρουστούν με κανένα αντικείμενο και κανέναν άλλο συμμετέχοντα. Η εμπυχωτρία παρατηρεί φροντίζοντας για τη σωματική ακεραιότητα όλων. Στη συνέχεια, ο τυφλός γίνεται οδηγός και το αντίστροφο.

Δραστηριότητα 6η: Ένα βότσαλο στη λίμνη  
(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Συμμετοχική παρατήρηση

Τα ανταγωνιστικά παιχνίδια, στα οποία υπάρχει νικητής, κινούν περισσότερο το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των μαθητών σε σχέση με τα παιχνίδια συνεργασίας. Ωστόσο, ο τυφλός ενεργοποίησε ιδιαίτερα μαθητές που θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ως 'χαμηλών τόνων'.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 5ης ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ: ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ 1

Δραστηριότητα 1η: Ρυθμικά παιχνίδια

Στόχος: Εισαγωγή στα ρυθμικά μέτρα, γνωριμία, ζέσταμα σώματος, ομαδικότητα.

1) Όρθιοι σε κύκλο, ο ένας μετά τον άλλον παράγει έναν δικό του ρυθμό χρησιμοποιώντας όποιο εκφραστικό του μέσο θέλει. Οι υπόλοιποι αναπαράγουν.

2) Όρθιοι σε κύκλο, ο εμπυχωτής δίνει ένα μουσικό μέτρο 4/4 και ζητάει παλαμάκια στον 4ο χτύπο. Στη συνέχεια χωρίζει σε ομάδες. Η μία αναλαμβάνει τον 1ο και τον 3ο χτύπο του μέτρου και η άλλη τον 2ο και 4ο.

Δραστηριότητα 2η: Μελωδικά παιχνίδια

Στόχος: Συγκέντρωση, εξάσκηση στην ακοή και στη διάκριση των ήχων.

1) Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες, την ομάδα της κιθάρας και την ομάδα της καλίμπας. Οι εμπυχωτές παρουσιάζουν τα δύο αυτά μουσικά όργανα στα παιδιά και εξηγούν τα χαρακτηριστικά τους. Έπειτα, παράγουν διαδοχικά ήχους από κιθάρα και από καλίμπα. Τα παιδιά, χωρίς να βλέπουν την πηγή του ήχου, καλούνται να ανταποκριθούν κάθε φορά που ακούν τον ήχο της ομάδας τους, χορεύοντας με τα χέρια τους. Οι ομάδες ενδέχεται να αλλάξουν μουσικό όργανο.

2) Ίδιο παιχνίδι με το παραπάνω με τη διαφορά ότι οι δύο διαφορετικοί ήχοι παράγονται από το ίδιο μουσικό όργανο. Πρόκειται για δύο διαφορετικές συγχορδίες στην κιθάρα, μία μινόρε και μία ματζόρε. Ο εμπυχωτής τις παράγει αρχικά, και εξηγεί τη διαφορά στα παιδιά και έπειτα παίζει το ίδιο παιχνίδι.

Δραστηριότητα 3η: Εξάσκηση στην παύση

Στόχος: Ετοιμότητα/εγρήγορηση, εξάσκηση στην ακοή, συγκέντρωση.

Ο εμπυχωτής παίζει μουσική με την κιθάρα και τα παιδιά κινούνται ελεύθερα σε όλο το

χώρο σύμφωνα με το ρυθμό και τη μελωδία. Κάθε φορά που η μουσική σταματάει “παγώνουν”.

Δραστηριότητα 4η: Σταγόνες

Στόχος: Ομαδικότητα, συνεργασία, καλλιτεχνική έκφραση.

Τα παιδιά καθισμένα στο κέντρο της αίθουσας αφουγκράζονται τη μουσική που παίζει ο εμπυχωτής. Η οδηγία είναι η εξής: Είστε μία σταγόνα νερό και κινείστε ελεύθερα. Κάθε φορά που αλλάζει η μουσική ψάχνεται μία άλλη σταγόνα νερό για να ενωθείτε.

Δραστηριότητα 5η: Μαέστρος

Στόχος: Συνεργασία, συγκέντρωση, δημιουργικότητα, καλλιτεχνική έκφραση.

Όλοι βρίσκονται σε ημικόκλιο και απέναντί τους ο εμπυχωτής, σαν μαέστρος χορωδίας, τους δίνει έναν τόνο και τους ζητάει να τον τραγουδήσουν. Έπειτα, η οδηγία είναι η εξής: Τα χέρια μου ορίζουν την ένταση του ήχου. Τα παιδιά τραγουδάνε σε διαφορετικές εντάσεις ανάλογα με την χειρονομία του μαέστρου και με τον ίδιο τρόπο χωρίζονται σε υποομάδες που τραγουδάνε σε διαφορετικές εντάσεις. Στη συνέχεια, μπορούν εθελοντές να αναλάβουν το ρόλο του μαέστρου.

Δραστηριότητα 6η: Ένα βότσαλο στη λίμνη

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Συμμετοχική παρατήρηση

Χρειάστηκαν επαναλήψεις στα ρυθμικά παιχνίδια για να καταλάβουν τη λογική τους. Παρατηρήθηκε ότι παιδιά με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα ήταν πιο θερμά σ' αυτού του τύπου τα παιχνίδια και έπαιρναν πρωτοβουλίες.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 6ης ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ: ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ 2

Δραστηριότητα 1η: Οι χτύποι της καρδιάς μου

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Δραστηριότητα 2η: Σουίπ- σουάπ

Στόχος: Σωματικό ζέσταμα, εγρήγορση/ετοιμότητα, συνεργασία.

Όλοι σε κύκλο. Η εμπυχωτήρια στέλνει πρώτη ένα σουίπ στα δεξιά της το οποίο ακολουθεί τη φορά του κύκλου, καθώς όποιος το λαμβάνει το στέλνει δίπλα. Όποιος θέλει να αλλάξει φορά σχηματίζει με τα χέρια του ένα Χ και η φορά γίνεται αριστερόστροφη. Και όποιος θέλει μπορεί να στείλει την κίνηση σε κάποιον που βρίσκεται απέναντι λέγοντας σουάπ. Η ταχύτητα αυξάνεται όσο εξοικειώνονται οι παίκτες.

Δραστηριότητα 3η: Ποιός νυστάζει;

Στόχος: Χαλάρωση, ησυχία, συγκέντρωση, εσωστρέφεια, διόγκωση της αίσθησης της ακοής.

Ποιό ζώο νυστάζει; Κάθε παιδί επιλέγει σιωπηλά να αναπαραστήσει ένα ζώο που πέφτει ή όχι σε χειμερία νάρκη. Ακούστε προσεκτικά τους ήχους που υπάρχουν μέσα στο δωμάτιο. Και μετά προσπαθήστε να ακούσετε τι γίνεται έξω από την τάξη και ακόμα πιο μακριά. Με μια γλυκιά μελωδία από την κιθάρα επιστρέφουν στην θέση τους στον κύκλο.

Δραστηριότητα 4η: Ορχήστρα

Στόχος: Δημιουργικότητα, φαντασία, εξάσκηση στην ακοή.

Όλα είναι μουσική. Η ομάδα σε κύκλο και ένας ένας παράγει κάποιον ήχο, με όποιον τρόπο θέλει. Στη συνέχεια παίζουν όλοι ταυτόχρονα. Ανά διαστήματα ο εμπυχωτής κάνει σήμα σε 4 παιδιά τη φορά να σταματήσουν να παράγουν τον ήχο τους για να αφουγκραστούν τους υπόλοιπους.

Δραστηριότητα 5η: Μαέστρος 2

Στόχος: Συνεργασία, συγκέντρωση, δημιουργικότητα, καλλιτεχνική έκφραση.

Κάθε παιδί επινοεί έναν ήχο, είτε με η φωνή του, είτε με το σώμα του και τον παρουσιάζει ο ένας μετά τον άλλον. Ο εμπυχωτής παίζει το ρόλο του μαέστρου και οι υπόλοιποι αναλαμβάνουν να αναπαράγουν τον ήχο τους στη συχνότητα και την ταχύτητα που ζητάει με χειρονομίες ο μαέστρος. Στη συνέχεια, εθελοντές μπορούν να αναλάβουν το ρόλο του μαέστρου.

Δραστηριότητα 6η: Ένα βότσαλο στη λίμνη

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Συμμετοχική παρατήρηση

Στην 3η δραστηριότητα τα παιδιά έκαναν μία παρέμβαση, με δική τους πρωτοβουλία. Έφεραν μαξιλάρια και κουβερτούλες που υπήρχαν στο χώρο και δημιούργησαν ένα χώρο χαλάρωσης και ζεστασιάς. Είχαν ανάγκη από λίγη ησυχία και σιωπή και απόλαυσαν πολύ τη δραστηριότητα. Στη συνέχεια, η δημιουργικότητά τους εντυπωσίασαν τους εμπυχωτές, καθώς είχαν πρωτότυπες ιδέες γεμάτες φαντασία.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 7ης ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ: ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ

Δραστηριότητα 1η: Οι χτύποι της καρδιάς μου

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)



Δραστηριότητα 2η: Σελίδα χαρτί

Στόχος: Συγκέντρωση, ισορροπία, συνεργασία, ομαδικότητα.

Μοιράζουμε μία κόλλα χαρτί σε κάθε παιδί. Κινούμαστε όλοι στο χώρο αργά, ισορροπώντας στο κεφάλι μας το χαρτί. Αν σε κάποιον πέσει κάτω, μένει ακίνητος μέχρι κάποιος συμπαίκτης του το ξαναβάλει στο κεφάλι. Σκοπός είναι να μην παγώσουν όλοι οι παίκτες ταυτόχρονα και χάσει η ομάδα.

Δραστηριότητα 3η: Σκυταλοδρομία λέξεων

Στόχος: Γλωσσική ανάπτυξη, ομαδικότητα, συνεργασία, εγρήγορση/ετοιμότητα.

Η τάξη χωρίζεται σε 2 ομάδες που δημιουργούν δύο σειρές. Δίνεται ένα θέμα από τον εμπυχωτή και ένας μαρκαδόρος στον πρώτο κάθε σειράς. Οι παίκτες κάθε ομάδας πρέπει σε περιορισμένο χρόνο και δίνοντας τον μαρκαδόρο κάθε φορά στον επόμενο, να γράψουν όσες περισσότερες λέξεις προλάβουν σχετικές με το θέμα.

Δραστηριότητα 4η: Ομαδική ιστορία

Στόχος: γλωσσική ανάπτυξη, καλλιέργεια φαντασίας, δημιουργικότητα.

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Δίνεται σε κάθε παιδί ένα χαρτί στο οποίο ζωγραφίζουν όποιο αντικείμενο θέλουν. Η εμπυχωτή μαζεύει τα χαρτιά, τα ανακατεύει και τα ξαναμοιράζει. Ξεκινάει η ίδια να διηγείται μία φανταστική ιστορία, την οποία συνεχίζουν με τη σειρά τα παιδιά εντάσσοντας στην αφήγησή τους το ζωγραφισμένο αντικείμενο που τους έτυχε.

Δραστηριότητα 5η: Ένα βότσαλο στη λίμνη

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Συμμετοχική παρατήρηση

Οι γλωσσικές ελλείψεις και αδυναμίες των παιδιών έγιναν φανερές και τα δυσκόλεψαν σε κάποιες δραστηριότητες. Ωστόσο, στην ομαδική ιστορία συνεργάστηκαν με πολλή όρεξη δημιουργώντας μια ιστορία σουρεαλιστική, που συμπεριλάμβανε λιβάδια, ανεμόμυλους, σπίτια, ταξίδια στο εξωτερικό και ποδοσφαιρικές ομάδες κλειδωμένες με ένα λουκέτο στην κουφάλα ενός δέντρου!

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 8ης ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ: ΠΟΛΕΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΡΗΝΗ

Δραστηριότητα 1η: Οι χτύποι της καρδιάς μου

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Δραστηριότητα 2η: Ιδεοθύελλα

Στόχος: Η αυθόρμητη κατάθεση των σκέψεων των παιδιών γύρω από τα θέματα του πολέμου και της ειρήνης. Εισαγωγή στο θέμα.

Η εμπυχωτρία καλεί την ομάδα, η οποία είναι καθισμένη σε κύκλο, να αναφέρει ό,τι της έρχεται στο μυαλό ακούγοντας το θέμα του εργαστηρίου. Καταγράφει συνοπτικά στον πίνακα.

Δραστηριότητα 3η: Αγάλματα

Αφόρμηση: Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ

Στόχος: συγκίνηση και ένταξη της ομάδας σε μία άλλη συνθήκη, ενσυναίσθηση.

Η εμπυχωτρία διαβάζει ένα απόσπασμα από το βιβλίο της Άννας Φρανκ (Frank,2010).

Η ομάδα βρίσκεται καθισμένη σε κύκλο και τα φώτα είναι χαμηλωμένα για να ενισχυθεί η συγκέντρωση. Έπειτα, ζητάει από την ομάδα να χωριστεί σε ζευγάρια. Ο ένας γίνεται γλύπτης και ο άλλος άγαλμα. Οι γλύπτες διαμορφώνουν τα αγάλματά τους σε μία στάση που να αποτυπώνει κάτι από αυτά που άκουσαν. Γίνεται συζήτηση για τα αγάλματα που δημιουργήθηκαν. Οι ρόλοι αλλάζουν και η διαδικασία επαναλαμβάνεται.

Δραστηριότητα 4η: Γράμμα σ' αυτούς που ξεκινάνε τους πολέμους

Στόχος: Ενσυναίσθηση, ενεργοποίηση, ευαισθητοποίηση.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων και καλούνται να γράψουν ένα γράμμα σ' αυτούς που ξεκινάνε τους πολέμους.

Δραστηριότητα 5η: Ένα βότσαλο στη λίμνη

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Συμμετοχική παρατήρηση

Τα αποσπάσματα από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ κέρδισαν γρήγορα το ενδιαφέρον των παιδιών. Ενεργοποιήθηκαν σε όλες τις δραστηριότητες και συνεργάστηκαν καλύτερα από κάθε άλλη φορά. Κάποια από αυτά είχαν αρκετές γνώσεις γύρω από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Έλαβαν την 4η δραστηριότητα πολύ σοβαρά και έγραψαν με αφοσίωση και συγκέντρωση.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 9ης ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ: ALIKE

Δραστηριότητα 1η: Οι χτύποι της καρδιάς μου

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Δραστηριότητα 2η: Πως νιώθω σήμερα

Στόχος: Έκφραση των συναισθημάτων, ενσυναίσθηση, αποφόρτιση.

Όρθιοι σε κύκλο, κάποιος δείχνει με μία σύντομη κίνηση που καταλήγει σε άγαλμα, πώς νιώθει σήμερα. Οι υπόλοιποι, αφού παρακολουθήσουν, κάνουν το ίδιο για το αντίθετο συναίσθημα από αυτό που παρουσίασε ο παίκτης. Συνεχίζει όποιος νιώθει έτοιμος

μέχρι να κάνουν όλοι.

Δραστηριότητα 3η: Στιγμές της μέρας

Στόχος: Σωματικό ζέσταμα, ετοιμότητα/εγρήγορση, ενσυναίσθηση.

Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο γεμίζοντας τα κενά. Με τον χτύπο της εμψυχώτριας σταματάμε σε μία παγωμένη εικόνα που δείχνει μία στιγμή της καθημερινότητάς μας. Όλοι βλέπουν τα αγάλματα όλων και μαντεύουν αυτό που αναπαριστούν.

Δραστηριότητα 4η: Alike

Αφόρμηση: Προβολή της ταινίας μικρού μήκους animation *Alike*.

Στόχος: Ενσυναίσθηση, επεξεργασία της σχέσης των παιδιών με τον κόσμο των μεγάλων, με τους γονείς και τους δασκάλους τους.

Μετά την προβολή ακολουθεί συζήτηση γύρω από τις εντυπώσεις των παιδιών. Τί τους δίνει χαρά στη ζωή τους;

Δραστηριότητα 5η: Δυναμικές εικόνες

Στόχος: Ενσυναίσθηση, ενεργοποίηση στην επίλυση προβλημάτων, ομαδικότητα, συνεργασία.

Χωρισμένα σε ομάδες των 5 ατόμων τα παιδιά καλούνται να σχηματίσουν από 2 δυναμικές εικόνες. Η πρώτη αναπαριστά ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους και η δεύτερη μία λύση σ' αυτό το πρόβλημα. Κάθε ομάδα παρουσιάζει ξεχωριστά και οι εικόνες σχολιάζονται και συζητούνται από όλη την ομάδα.

Δραστηριότητα 6η: Ένα βότσαλο στη λίμνη

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Συμμετοχική παρατήρηση

Η προβολή της ταινίας είχε μεγάλη επίδραση στα παιδιά. Μετά το τέλος της μία μαθήτρια έβαλε τα κλάματα όταν, προσπαθώντας να περιγράψει τί ήθελε να πει η ταινία, μίλησε για τη δυσκολία που έχουν οι γονείς στο να κατανοήσουν τα παιδιά τους. Τα προβλήματα στα οποία εστίασαν κυρίως είχαν σχέση με καταπίεση από τους γονείς και τους δασκάλους και σχολικό εκφοβισμό από συνομηλίκους τους.

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 10ης ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ: ΑΞΙΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Δραστηριότητα 1η: Οι χτύποι της καρδιάς μου

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Δραστηριότητα 2η: Σαλάτα με μαχαίρι, κουτάλι και πιρούνι

Πρόκειται για την Φρουτοσαλάτα που περιγράφεται παραπάνω (βλ. Περιγραφή 2ης Παρέμβασης) με μια μικρή παραλλαγή. Στη θέση των ονομάτων των φρούτων βρίσκονται οι λέξεις Μαχαίρι, Κουτάλι και Πιρούνι.

Δραστηριότητα 3η: Διαφήμιση

Στόχος: Ενσυναίσθηση, συμβολική απόδοση ίσης αξίας στις αρετές κάθε ατόμου, ενίσχυση του αισθήματος της αποδοχής στο διαφορετικό.

Τα παιδιά προετοιμάζουν σε 10' μία διαφήμιση στις τρεις ομάδες στις οποίες έχουν ήδη χωριστεί από την προηγούμενη δραστηριότητα. Κάθε ομάδα θα υπερασπιστεί το όνομά της και θα διαφημίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Παρουσιάζουν όλες διαδοχικά και χειροκροτούνται από τους θεατές.

Δραστηριότητα 4η: Εντυπώσεις ζωγραφιστές

Στόχος: Η αβίαστη αποτύπωση των ισχυρότερων εντυπώσεων των παιδιών από το τρίμηνο εργαστήριο.

Η εμπυχώτρια μοιράζει γραφική ύλη στα παιδιά και τους ζητάει να ζωγραφίσουν ελεύθερα ό,τι τους έμεινε από τις συναντήσεις.

Δραστηριότητα 5η: Ένα βότσαλο στη λίμνη

(Βλ. Περιγραφή 1ης Παρέμβασης)

Συμμετοχική παρατήρηση

Η δραστηριότητα της διαφήμισης ενθουσίασε τα παιδιά. Αρχικά, ήθελαν οι περισσότεροι να είναι στην ομάδα του μαχαιριού, αλλά τελικά η παραλλαγή της Φρουτοσαλάτας βοήθησε στο να χωριστούν οι ομάδες ομαλά. Τα παιδιά μας αποχαιρέτησαν με ζωγραφιές γεμάτες χαρά και αγάπη.

### 3.9 Στατιστική ανάλυση και ευρήματα

#### Αποτελέσματα

Το δείγμα αποτελείται από 29 παιδιά, μαθητές της 3ης Δημοτικού και ηλικίας 9 ετών. Οι Πίνακας 1 και 2 περιλαμβάνουν τα περιγραφικά στοιχεία του δείγματος ως προς το τμήμα και το φύλο. Σύμφωνα με τα περιγραφικά δεδομένα 15 άτομα (51.7%) πήραν μέρος στην πειραματική συνθήκη ενώ 14 άτομα (48.3%) αποτελούν την ομάδα ελέγχου. Ως προς το φύλο, συνολικά το δείγμα περιλαμβάνει 20 αγόρια (68.9%) και 9 κορίτσια (31.1 %). Πιο συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα περιλαμβάνει 11 αγόρια (73.3%) και 4 κορίτσια (26.7%) ενώ η ομάδα ελέγχου περιλαμβάνει 9 αγόρια (64.3%) και 5 κορίτσια (35.7%).

Πίνακας 1. Περιγραφικά δεδομένα ως προς το τμήμα

Τμήμα	Συχνότητα	Ποσοστό
Γ1 – Πειραματική Ομάδα	15	51.7
Γ2 – Ομάδα Ελέγχου	14	48.3

Πίνακας 2. Περιγραφικά δεδομένα ως προς το φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγόρια		
Γ1 – Πειραματική Ομάδα	11	73.3
Γ2 – Ομάδα Ελέγχου	9	64.3
Σύνολο	20	68.9
Κορίτσια		
Γ1 – Πειραματική Ομάδα	4	26.7
Γ2 – Ομάδα Ελέγχου	5	35.7
Σύνολο	9	31.1

Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος της κανονικότητας των μεταβλητών της έρευνας με το Kolmogorov - Smirnov. Ο Πίνακας 3 περιγράφει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Συμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης μόνο η μεταβλητή Αυτοεκτίμηση από Συνομηλίκους – Μετά την Παρέμβαση δεν παρουσιάζει κανονική κατανομή για την Πειραματική Ομάδα. Για την συγκεκριμένη μεταβλητή θα πραγματοποιηθεί επιπρόσθετη μη-παραμετρική ανάλυση για να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα της θα είναι συνεπή με την παραμετρική.

Πίνακας 3. Έλεγχος κανονικότητας με τη χρήση του Kolmogorov – Smirnov test

Μεταβλητές	Πειραματική Ομάδα (N=15)		Ομάδα Ελέγχου (N=14)	
	Kolmogorov Smirnov Z	ρ	Kolmogorov Smirnov Z	ρ
Πριν την παρέμβαση				
Αυτοεκτίμηση Σύνολο	0.76	0.606	0.76	0.603
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	0.64	0.804	0.55	0.923
Αυτοεκτίμηση απο	1.16	0.137	0.66	0.776

Γονείς				
Αυτοεκτίμηση από				
Συνομηλίκους	0.97	0.30	1.29	0.069
Μετά την παρέμβαση				
Αυτοεκτίμηση Σύνολο	0.99	0.277	0.47	0.980
Προσωπική	0.79	0.551	0.64	0.808
Αυτοεκτίμηση				
Αυτοεκτίμηση από	0.99	0.273	0.67	0.755
Γονείς				
Αυτοεκτίμηση από				
Συνομηλίκους	1.49	0.023	0.98	0.287

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τις μεταβλητές της αυτοεκτίμησης ανά ομάδα και ανά συνθήκη πριν/μετά. Σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου, η Πειραματική Ομάδα κατά την αρχική εκτίμηση της Αυτοεκτίμησης (πριν την παρέμβαση) παρουσιάζει μια τάση να σημειώνει υψηλότερη βαθμολογία τόσο στο συνολικό σκορ της κλίμακας Αυτοεκτίμησης όσο και στους επιμέρους παράγοντες. Συμφωνα με Κλίμακα Αυτοεκτίμησης, υψηλότερη βαθμολογία σημαίνει χαμηλότερο επίπεδο αυτοεκτίμησης και το αντίθετο. Επιπρόσθετα, οι μέσοι όροι της Πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση, τόσο στο συνολικό σκορ της κλίμακας Αυτοεκτίμησης όσο και στους επιμέρους παράγοντες, υποδηλώνουν μία τάση για χαμηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους μέσους όρους που σημειώθηκαν πριν τη παρέμβαση. Το αντίθετο παρατηρείται για την ομάδα ελέγχου καθώς από τους μέσους όρους πριν και μετά την παρέμβαση παρατηρείται μία μικρή τάση για υψηλότερη βαθμολογία.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της αυτοεκτίμησης και των επιμέρους παραγόντων που αφορούν την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση.

Μεταβλητές	Πειραματική Ομάδα (N=15)		Ομάδα Ελέγχου (N=14)	
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
Πριν την παρέμβαση				
Αυτοεκτίμηση Σύνολο	7.73	2.98	6.35	2.30
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	5.60	2.35	4.29	1.68
Αυτοεκτίμηση από Γονείς	1.40	1.18	1.05	1.09
Αυτοεκτίμηση από				
Συνομηλίκους	0.73	0.70	0.57	0.75

Μετά την παρέμβαση				
Αυτοεκτίμηση Σύνολο	5.53	2.58	7.57	2.44
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	4.06	1.66	5.00	1.66
Αυτοεκτίμηση από Γονείς	1.06	1.09	1.78	1.31
Αυτοεκτίμηση από Συνομηλίκους	0.40	0.50	0.78	0.69

Για τη σύγκριση της αυτοεκτίμησης πριν και μετά την παρέμβαση σε κάθε επιμέρους ομάδα ξεχωριστά πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις t-test εξαρτημένων δειγμάτων στην μεταβλητή της αυτοεκτίμησης καθώς και στους επιμέρους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των αναλύσεων.

Όσον αφορά την πειραματική ομάδα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται α) στην συνολική αυτοεκτίμηση και β) στην προσωπική αυτοεκτίμηση. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης, στην πειραματική ομάδα φαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση βελτιώθηκε μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Οριακά στατιστικώς αποτελέσματα, επίσης, σημειώνονται στους επιμέρους παράγοντες, αυτοεκτίμηση από γονείς και αυτοεκτίμηση από συνομηλίκους, όπου παρατηρείται επίσης βελτιωση της αυτοεκτίμησης κατά την αξιολόγηση μετά την παρέμβαση.

Για την ομάδα ελέγχου, στατιστικώς σημαντικές διαφορές σημειώνονται στην συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης γεγονός που φανερώνει ότι μετά την παρέμβαση η αυτοεκτίμηση της ομάδας μειώθηκε σημαντικά. Δεν παρατηρούνται άλλες στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους επιμέρους παράγοντες της αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 5. Σύγκρισεις t-test εξαρτημένων δειγμάτων για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ως προς την αυτοεκτίμηση και των επιμέρους παραγόντων, πριν και μετά την παρέμβαση.

Μεταβλητές	Αναλύσεις t-test	
	t	p
Πειραματική Ομάδα		
Αυτοεκτίμηση Σύνολο	5.60	0.000
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	4.22	0.001
Αυτοεκτίμηση από Γονείς	2.09	0.055
Αυτοεκτίμηση από Συνομηλίκους	2.09	0.055

Ομάδα Ελέγχου		
Αυτοεκτίμηση Σύνολο	-2.35	0.035
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	-1.51	0.156
Αυτοεκτίμηση από Γονείς	-1.47	0.165
Αυτοεκτίμηση από Συνομηλίκους	-1.15	0.272

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για να διερευνηθεί η σύγκριση μεταξύ της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου ως προς τις μεταβλητές της αυτοεκτίμησης πριν και μετά την παρέμβαση. Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των αναλύσεων των δύο ομάδων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν σημειώνονται στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς την αυτοεκτίμηση κατά την αρχική χορήγηση της κλίμακας πριν από την παρέμβαση. Για τη μεταβλητή Αυτοεκτίμηση από Συνομηλίκους – Μετά την Παρέμβαση πραγματοποιήθηκε επιπρόσθετη μη –παραμετρική ανάλυση Mann–Whitney U test όπου το αποτέλεσμα ήταν στατιστικά μη σημαντικό ( $p = 0.533$ ) γεγονός που επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της παραμετρικής ανάλυσης.

Μετά την παρέμβαση, παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης, όπου η πειραματική ομάδα παρουσιάζει σημαντικά χαμηλότερη συνολική βαθμολογία σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Το γεγονός αυτό φανερώνει υψηλότερη αυτοεκτίμηση στην ομάδα των μαθητών μετά από την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε. Δεν σημειώνονται άλλες στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων στους επιμέρους παράγοντες της αυτοεκτίμησης. Τελος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Levene's Test πληρείται το κριτήριο της ομογένεια της διακύμανσης ανάμεσα στις ομάδες.

Πίνακας 6. Σύγκρισεις t-test ανεξάρτητων δειγμάτων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την αυτοεκτίμηση και των επιμέρους παραγόντων, ξεχωριστά, πριν και μετά την παρέμβαση.

Μεταβλητές	Αναλύσεις t-test	
	t	p
Πριν την παρέμβαση		
Αυτοεκτίμηση Σύνολο	1.38	0.179
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	1.72	0.097
Αυτοεκτίμηση από Γονείς	-0.24	0.815
Αυτοεκτίμηση από Συνομηλίκους	0.59	0.555



---

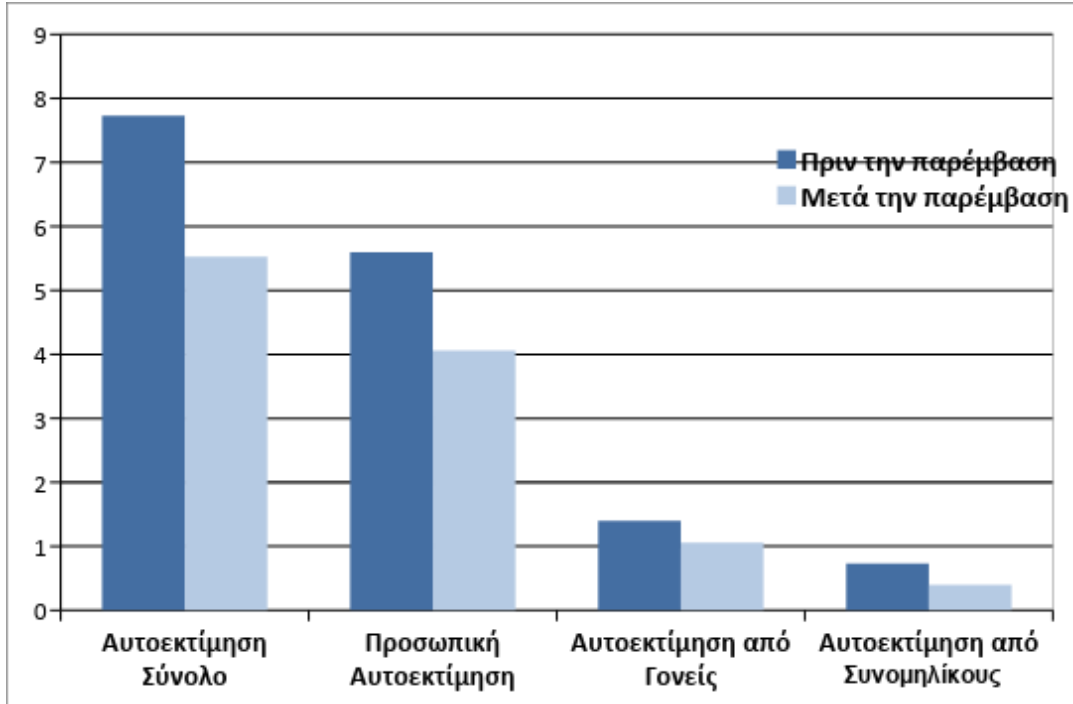
Μετά την παρέμβαση

---

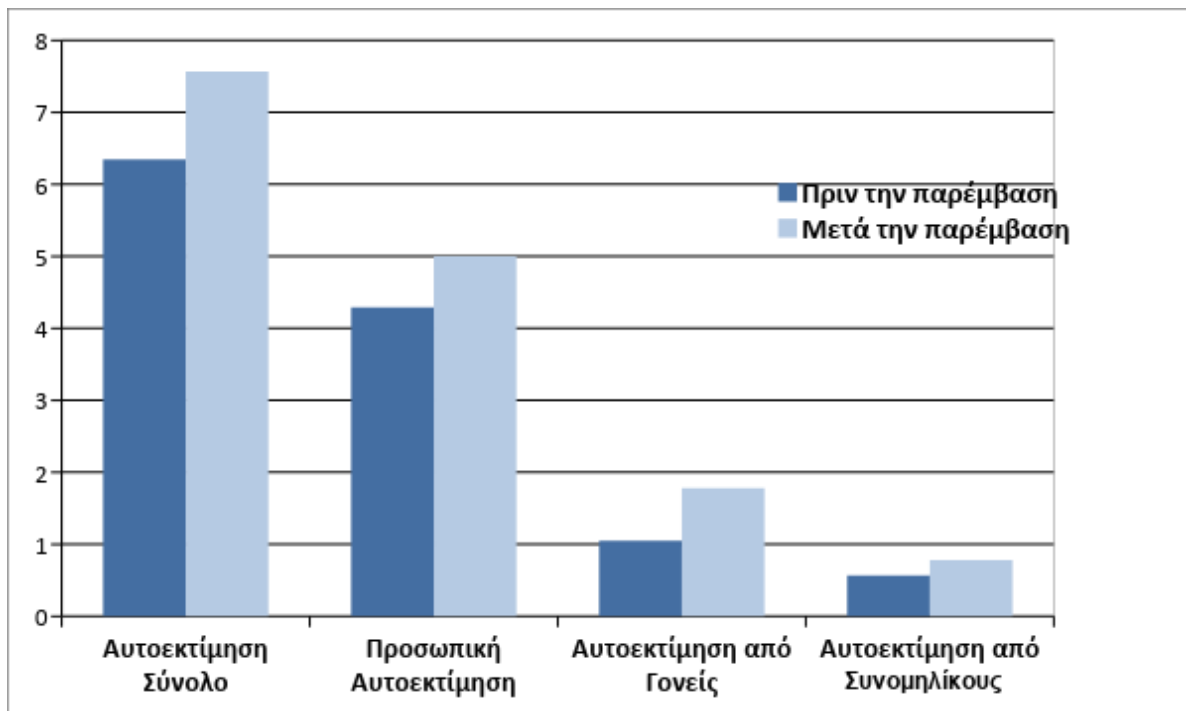
Αυτοεκτίμηση Σύνολο	-2.18	0.038
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	-1.51	0.143
Αυτοεκτίμηση από Γονείς	-1.60	0.120
Αυτοεκτίμηση από Συνομηλίκους	-1.71	0.099

---

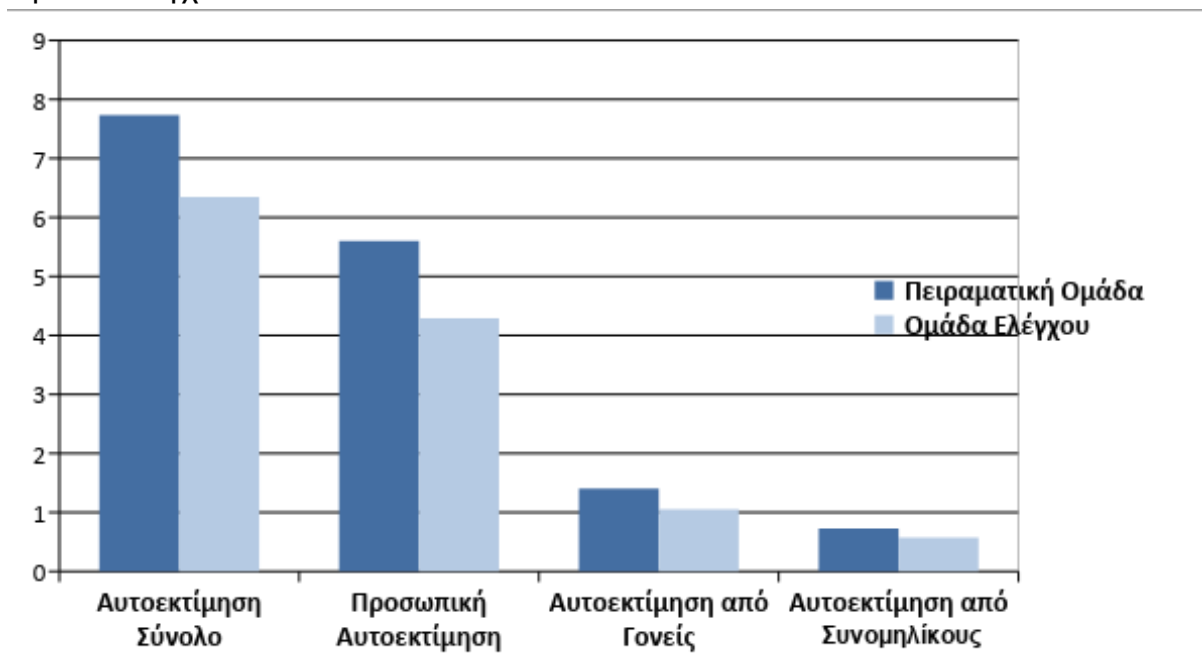
Σχεδιάγραμμα Μέσων όρων Πριν και Μετά την Παρέμβαση για την Πειραματική Ομάδα



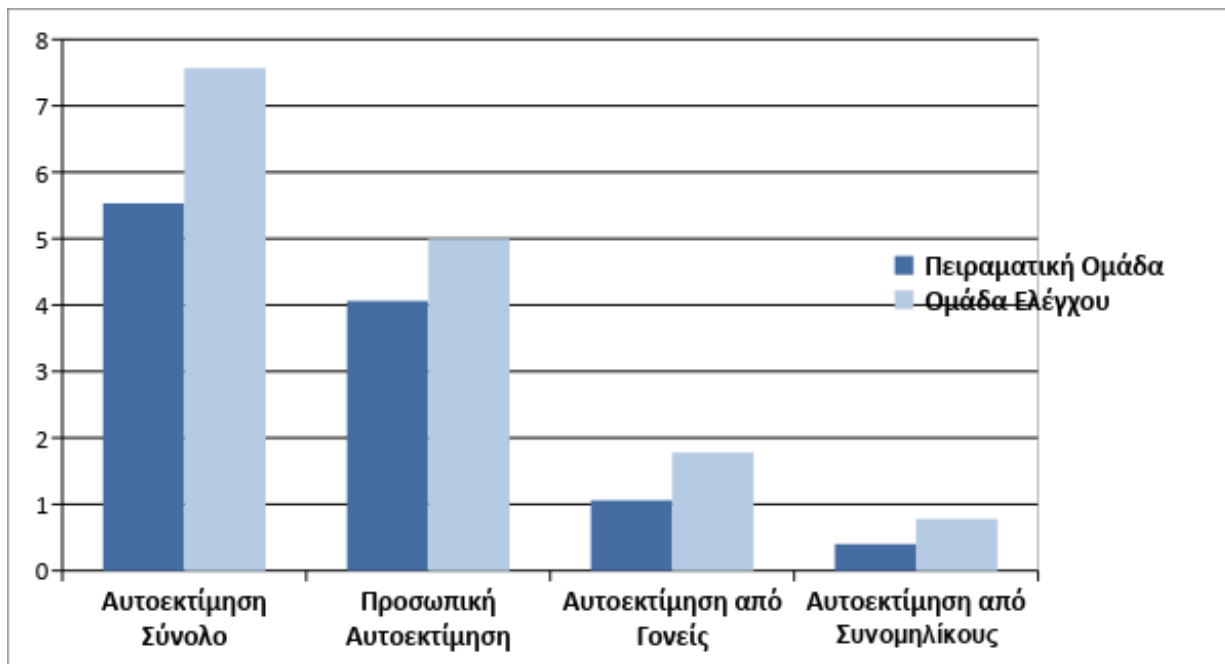
Σχεδιάγραμμα Μέσων όρων Πριν και Μετά την Παρέμβαση για την Ομάδα Ελέγχου



Σχεδιάγραμμα Μέσων όρων Πριν την Παρέμβαση για την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου



Σχεδιάγραμμα Μέσων όρων Μετά την Παρέμβαση για την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου



#### Αποτελέσματα ως προς το βιολογικό φύλο

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τις μεταβλητές της αυτοεκτίμησης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς το φύλο και ανά συνθήκη πριν/μετά. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια της Πειραματικής Ομάδας, κατά την αρχική εκτίμηση της Αυτοεκτίμησης (πριν την παρέμβαση) παρουσιάζουν μια τάση να σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία τόσο στο συνολικό σκορ της κλίμακας Αυτοεκτίμησης όσο και στους επιμέρους παράγοντες σε σχέση με την αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε μετά την παρέμβαση. Αυτό σημαίνει ότι μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης η αυτοεκτίμηση, τόσο η συνολική όσο και οι επιμέρους παράγοντές της, βελτιώθηκαν. Το αντίθετο παρατηρείται τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια που ανήκαν στην Ομάδα Ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, από τους μέσους όρους των δύο φύλων παρατηρείται ότι κατά την δεύτερη αξιολόγηση η αυτοεκτίμηση τους μειώθηκε.

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της αυτοεκτίμησης και των επιμέρους παραγόντων που αφορούν την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ως προς το φύλο, πριν και μετά την παρέμβαση.

Μεταβλητές	Πειραματική Ομάδα		Ομάδα Ελέγχου	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Πριν την παρέμβαση	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ

Αυτοεκτίμηση Σύνολο	7.72	3.16	7.75	3.16	6.55	2.78	6.00	1.22
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	5.45	2.42	6.00	2.45	4.66	1.87	3.60	1.14
Αυτοεκτίμηση από Γονείς	1.45	1.21	1.25	1.25	1.44	1.23	1.60	0.89
Αυτοεκτίμηση από Συνομηλίκους	0.81	0.75	0.50	0.57	0.44	0.72	0.80	0.83
Μετά την παρέμβαση								
Αυτοεκτίμηση Σύνολο	5.45	2.76	5.75	2.36	7.44	2.78	7.80	1.92
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	4.00	1.78	4.25	1.50	5.00	1.66	5.00	1.87
Αυτοεκτίμηση από Γονείς	1.00	1.26	1.25	0.50	1.66	1.50	2.00	1.00
Αυτοεκτίμηση από Συνομηλίκους	0.45	0.52	0.25	0.50	0.77	0.66	0.80	0.83

Λόγω του μικρού αριθμού των κοριτσιών που πήραν μέρος στην μελέτη, για να διερευνηθεί η σύγκριση μεταξύ των αγοριών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και μεταξύ των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση διεξήχθησαν μη-παραμετρικές αναλύσεις χρησιμοποιώντας το Mann–Whitney U test. Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των αναλύσεων των ομάδων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν σημειώνονται στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των αγοριών που ανήκαν στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου όπως επίσης και μεταξύ των κοριτσιών που ανήκαν στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 8. Συγκρίσεις Mann–Whitney μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς το φύλο, πριν και μετά την παρέμβαση.

Μεταβλητές	Mann–Whitney U test			
	Αγόρια		Κορίτσια	
Πριν την παρέμβαση	U	p	U	p
Αυτοεκτίμηση Σύνολο	38.5	0.412	6.00	0.413
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	42.5	0.603	3.50	0.111
Αυτοεκτίμηση από Γονείς	48.5	0.941	7.50	0.556
Αυτοεκτίμηση από Συνομηλίκους	35.0	0.295	8.00	0.730
Μετά την παρέμβαση				

Αυτοεκτίμηση Σύνολο	29.0	0.131	4.50	0.190
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	32.5	0.201	8.00	0.730
Αυτοεκτίμηση από Γονείς	36.5	0.331	5.50	0.286
Αυτοεκτίμηση από Συνομηλίκους	36.5	0.331	6.00	0.413

Για τη σύγκριση της αυτοεκτίμησης πριν και μετά την παρέμβαση σε κάθε επιμέρους ομάδα ως προς το φύλο πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις Wilcoxon test για την μεταβλητή της αυτοεκτίμησης καθώς και για τους επιμέρους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των αναλύσεων.

Όσον αφορά την πειραματική ομάδα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται μόνο στην ομάδα των αγοριών και αφορούν α) στην συνολική αυτοεκτίμηση, β) στην προσωπική αυτοεκτίμηση και γ) στην αυτοεκτίμηση από τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης, τα αγόρια της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης γεγονός που υποδεικνύει ότι η αυτοεκτίμηση τους βελτιώθηκε σημαντικά μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Όσον αφορά τα κορίτσια που πήραν μέρος στην πειραματική ομάδα, δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε καμία από τις εξαρτημένες μεταβλητές. Αυτό πιθανώς οφείλεται στον μικρό αριθμό των κοριτσιών του δείγματος..

Για την ομάδα ελέγχου δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές για καμία από τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Πίνακας 9. Σύγκρισεις Wilcoxon test μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχους ως προς την αυτοεκτίμηση και των επιμέρους παραγόντων.

Μεταβλητές	Wilcoxon test			
	Αγόρια		Κορίτσια	
	Z	p	Z	p
Αυτοεκτίμηση Σύνολο	-2.83	0.005	-1.60	0.109
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	-2.55	0.011	-1.34	0.180
Αυτοεκτίμηση από Γονείς	-2.23	0.025	0.00	1.000
Αυτοεκτίμηση από Συνομηλίκους	-1.63	0.102	-1.00	0.317
Ομάδα Ελέγχου				

Αυτοεκτίμηση Σύνολο	-1.58	0.114	-1.46	0.144
Προσωπική Αυτοεκτίμηση	-0.75	0.453	-1.29	0.197
Αυτοεκτίμηση από Γονείς	-0.81	0.414	-1.41	0.157
Αυτοεκτίμηση από Συνομηλίκους	-1.14	0.257	0.00	1.000

### 3.10 Ερμηνεία ευρημάτων

Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και έδειξαν βελτίωση στην αυτοεκτίμηση των μαθητών ηλικίας 9 ετών μετά το τέλος των παρεμβάσεων στην πειραματική ομάδα, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου. Επομένως, οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση επέδρασαν θετικά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών Γ' τάξης δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση, καθώς βελτιώθηκε η μεταβλητή Συνολική αυτοεκτίμηση και οι τρεις επιμέρους εξαρτημένες μεταβλητές (προσωπική αυτοεκτίμηση, αυτοεκτίμηση που συνδέεται με τους γονείς και αυτοεκτίμηση που συνδέεται με τους συνομηλίκους). Ως προς το βιολογικό φύλο δεν διακρίνεται διαφορά στο βαθμό που αναπτύχθηκε η αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Αντίστοιχα, μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση εντοπίζουμε τη θετική επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Παρατηρήθηκε η αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας των μαθητών και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της τόλμης για έκφραση και συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, ανεξαρτήτως φύλου. Πέρα από το ζητούμενο της έρευνας, οι παρεμβάσεις συνέβαλαν στην καλλιέργεια κοινωνικών, γλωσσικών και άλλων μαθησιακών δεξιοτήτων.

#### 4. Συζήτηση- συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα δράσης, είχε σκοπό να διερευνήσει την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) στην αυτοεκτίμηση μαθητών της Γ' τάξης Δημοτικού σχολείου. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεση της θετικής επίδρασης. Στατιστικά, οι μετρήσεις έδειξαν ορατή άνοδο των τιμών της αυτοεκτίμησης στους μαθητές που συμμετείχαν στις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Σύμφωνα με τη συμμετοχική παρατήρηση, οι τεχνικές της Δ.Τ.Ε. λειτούργησαν θετικά στην ανάπτυξη της αυτοεικόνας, της αυτοπεποίθησης, της ομαδικότητας, της ενσυναίσθησης και της γνωριμίας με τον εαυτό. Ταυτόχρονα, καλλιεργήθηκαν γλωσσικές και μαθησιακές, καθώς και καλλιτεχνικές δεξιότητες και τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με το οργανωμένο παιχνίδι και τη θεατρική τέχνη. Μαθητές που ήταν διστακτικοί ή χαμηλών τόνων βρήκαν πεδίο έκφρασης και, αντίστοιχα, δραστήριοι και ζωηροί μαθητές βρήκαν κανάλι διοχέτευσης της δημιουργικής τους ενέργειας. Στοιχεία ρατσισμού ή σχολικού εκφοβισμού που παρατηρήθηκαν στην τάξη, αντιμετωπίστηκαν με παιδαγωγικό τρόπο και εξομαλύνθηκαν, μέσω των παρεμβάσεων. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βρήκαν βήμα έκφρασης πέρα από το στεγνό μαθησιακό περιβάλλον που είχαν συνηθίσει. Η ομάδα ήρθε σταδιακά σε επαφή με δημιουργικές και συνεργατικές διαδικασίες στις οποίες δεν ήταν εκπαιδευμένη. Η εμπυχώτρια προσάρμοσε τις παρεμβάσεις στις παραπάνω ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και τα παρακολούθησε με χαρά και θαυμασμό να εκφράζονται και να ανθίζουν, ατομικά και συλλογικά.

Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η βασιμότητα και η γενικευσιμότητα της έρευνας προχωρήσαμε στην μέθοδο της Τριγωνοποίησης (Denzin & Lincoln, 2000), εφαρμόζοντας την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης. Παρακάτω θα παραθέσω κάποιες αντιπροσωπευτικές απαντήσεις. Η πλειοψηφία των παιδιών απόλαυσε περισσότερο τη διαφήμιση, την προβολή της ταινίας *Alike* και τις δραστηριότητες που σχετίζονταν με τα αποσπάσματα από το *Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ*. Δυσκολεύτηκαν με τα παιχνίδια που απαιτούσαν γλωσσικές δεξιότητες και τους φάνηκαν εύκολα τα κινητικά παιχνίδια. Τους άρεσε που οι περισσότερες δραστηριότητες απαιτούσαν συνεργασία. Απάντησαν θετικά στο εάν έχουν αυτοπεποίθηση και στο εάν τολμούν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Θεωρούν ότι η σχέση τους με τους συνομηλίκους τους και με τους γονείς τους έχει βελτιωθεί. Ως προς τον εαυτό τους, ανακάλυψαν ότι έχουν ιδιότητες, όπως θάρρος, τόλμη, αγάπη, ότι είναι 'καλοί φίλοι', όπως είπαν κάποιοι μαθητές. Στον εαυτό τους αρέσουν εξωτερικά χαρακτηριστικά ικανότητες και ιδιότητες του χαρακτήρα. Μερικές αντιπροσωπευτικές απαντήσεις είναι οι εξής: είμαι όμορφος/η, τα μαλλιά μου, είμαι δυνατός, παίζω καλό ποδόσφαιρο, τραγουδάω καλά, είμαι ευαίσθητος, έχω πολλούς φίλους, είμαι έξυπνος, είμαι καλή στο θέατρο.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των μετρήσεων όλων των δεδομένων

διαπιστώνουμε ότι συμπίπτουν. Και τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα δείχνουν βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Μέσα από τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τον εαυτό τους και τους γύρω τους και βγήκαν πιο δυνατά και σίγουρα για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους.

## 5. Σύγκριση με αποτελέσματα άλλων ερευνών

Στην έρευνά μας, όπως είπαμε παραπάνω, η ερευνητική μας υπόθεση επιβεβαιώθηκε. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών ενισχύθηκε μετά το πέρας των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζουμε παραδείγματα ερευνών που συνδέονται με τη χρήση τεχνικών της Δ.Τ.Ε. και ερευνούν την αυτοεκτίμηση ή παρεμφερείς ποιότητες, με θετικά αποτελέσματα.

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουμε τις ακόλουθες έρευνες: 1) Οι Carlton και Moore (1965) ερευνήσαν την επίδραση της δραματοποίησης στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αναγνωστικής ικανότητας παιδιών στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, σε παιδιά με πολιτισμική αποστέρηση. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά. 2) Η Marilyn Eisenstadt Gootman (1976) ερευνήσε τη σχέση θεατρικού παιχνιδιού και αυτοαντίληψης σε παιδιά 3-7 ετών. 3) Η Joy Widdows (1995) ερευνήσε το Δράμα ως μέσο για αλλαγή προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας, εστιάζοντας στην αυτοεκτίμηση και στο σεβασμό της αξίας του άλλου. 4) Ο I. Fisher (1991) στη διδακτορική του διατριβή ασχολήθηκε με την ψυχολογική και παιδαγωγική διάσταση του Δράματος στην Εκπαίδευση και συμπέρανε τη συμβολή του στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας. 5) Οι Melek Kalkan, Kahraman Kos και Hatice Erli-Kos ερευνήσαν την επίδραση της διδασκαλίας της τούρκικης γλώσσας με τη χρήση δημιουργικού δράματος στην αυτοεκτίμηση μαθητών ηλικίας 12-14 ετών. 6) Η Hala Al-Yamani Rashed (2003) ερευνήσε την επίδραση του θεάτρου και της ανάληψης ρόλων στην αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση, το θάρρος και την προσαρμοστική ικανότητα. 7) Ο John Somers (2003) χρησιμοποίησε τεχνικές της Δ.Τ.Ε. σε ευάλωτες ομάδες ως θεραπευτικό μέσο για αλλαγή στάσης ζωής. 8) Η Nihal Koldas (2002) μελέτησε την επίδραση τεχνικών της Δ.Τ.Ε. Στην αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητα σεισμόπληκτων παιδιών. 9) Ο Peter Wright (2004) ερευνήσε και απέδειξε τη σύνδεση της Δ.Τ.Ε. με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη προέφηβων μαθητών. 10) Η Maria Kjorsvik (2009) χρησιμοποίησε τα παραμύθια ως εκπαιδευτικό εργαλείο με σκοπό την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Στην Ελλάδα η Άλκηστις Κοντογιάννη (2012) μελέτησε τη συμβολή της Δ.Τ.Ε. στην κοινωνική ικανότητα παιδιών με νοητική στέρωση. Αποδείχθηκε πως ενισχύθηκαν η κοινωνική ικανότητα, το αυτοσυναίσθημα και η αυτοπεποίθηση των παιδιών. Ο Αστέριος Τσιάρας (2004) ερευνήσε την επίδραση του Θεατρικού Παιχνιδιού στην αυτοαντίληψη μαθητών Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου, με θετικά αποτελέσματα ως προς την αυτονομία και την αίσθηση του εαυτού. Η Ελευθερία Μπάκα



(2011) ερευνήσε την επίδραση της θεατρικής αγωγής στην αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη μαθητών 10-12 ετών και ατόμων με ειδικές ανάγκες 16-23 ετών. Οι δύο ομάδες ευεργετήθηκαν εξίσου. Η Μαρία Παρδάλη (2009) μελέτησε την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδί με σύνδρομο Down, όσον αφορά στην αυτοαντίληψη, τη δημιουργικότητα και την κατανόηση εννοιών που σχετίζονται με το χώρο και το χρόνο. Ο Γιώργος Μόσχος (2001) μετά από έρευνα σε αναμορφωτήρια απέδειξε τη χρησιμότητα του θεάτρου ως προς την ενίσχυση της επικοινωνίας, της αυτογνωσίας και της αυταξίας. Η Μαρία Παυλίδη (2001) χρησιμοποίησε την τεχνική του κλόουν για την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης μελών ενός εργαστηρίου, που έλαβε χώρα στη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Η Μαρία Μπακοπούλου (2017) απέδειξε τη συνεισφορά των αφηγήσεων και δραματοποιήσεων ιστοριών και παραμυθιών στην αυτοεκτίμηση προέφηβων μαθητών.

## 6. Περιορισμοί της έρευνας

Από την ερευνήτρια εντοπίστηκαν οι παρακάτω δυσκολίες και αδυναμίες :

1. Το πλήθος του δείγματος ήταν μικρό, επομένως τα αποτελέσματα αφορούν αυτό το δείγμα και υπάρχει δυσκολία γενίκευσής τους.
2. Η άνιση κατανομή του δείγματος βάση του βιολογικού τους φύλου, περιορίζει την αξιοπιστία των μετρήσεων βάση βιολογικού φύλου.
3. Η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή. Αυτός δεν είναι ο πλέον αξιόπιστος τρόπος δειγματοληψίας, καθώς μπορεί το δείγμα να μην είναι αντιπροσωπευτικό.
4. Δεν ήταν δυνατό η έρευνα να επαναληφθεί από άλλον ερευνητή, ώστε να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.
5. Δεν υπήρξε η δυνατότητα πραγμάτωσης πιλοτικής έρευνας, πριν την έρευνα δράσης.
6. Όσον αφορά στην κλίμακα Coopersmith, οι διπολικές απαντήσεις (ΝΑΙ-ΟΧΙ) δε δίνουν τη δυνατότητα διαβάθμισης. Επίσης, δε γίνεται διάκριση της αυτοεκτίμησης με την αυτοαντίληψη του ατόμου. Οι ερωτήσεις που αφορούν στην εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του δε διαχωρίζονται από εκείνες που αφορούν στην εικόνα των άλλων για αυτό.

## 7. Επίλογος

Συμπερασματικά, αποδεικνύεται από την παρούσα έρευνα και από άλλες, διεθνείς και εγχώριες, ο σπουδαίος ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Μέσα από τις τεχνικές της Δ.Τ.Ε. οι μαθητές γνωρίζουν τον εαυτό τους και τους άλλους, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και ομαδικότητα, καλλιεργούν τα ταλέντα τους και κοινωνικές και

μαθησιακές δεξιότητες. Καλλιεργούν το σεβασμό, την κατανόηση και την αλληλεγγύη και μαθαίνουν να αποδέχονται αρχικά τον εαυτό τους και έπειτα τους άλλους. Εκπαιδεύονται στο να τολμούν να εκφράζουν αυτό που είναι, αυτό που νιώθουν και αυτό που πιστεύουν. Ουσιαστικά, η Δ.Τ.Ε. λειτουργεί απελευθερωτικά για την προσωπικότητα του ατόμου και διδάσκει με βιωματικό τρόπο την αγάπη για τον εαυτό και τους συνανθρώπους του.

Ελπίζουμε στο μέλλον η Δ.Τ.Ε. να απασχολήσει τον τομέα της έρευνας ποικίλων ανθρωπιστικών πεδίων (εκπαίδευση, ψυχολογία, κοινωνιολογία κ.ά.), με διαφορετικό πληθυσμό (παιδιά, πρόσφυγες-μετανάστες, ΑΜΕΑ, φυλακισμένοι κλπ.).

Φτάνοντας στο τέλος αυτής της ερευνητικής εργασίας επιθυμώ να εκφράσω την προτροπή μου για την εφαρμογή τεχνικών της Δ.Τ.Ε. στον χώρο της εκπαίδευσης-τυπικής ή άτυπης- εκτενέστερα. Πρόκειται για ένα πολύ ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο που δύναται να διαμορφώσει ισχυρές προσωπικότητες. Ας το αξιοποιήσουμε.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. Ξενόγλωσση

- Abernethy, F. E. (1997). *Texas Toys and Games*. Denton: University of North Texas Press.
- Branden, N. (1969). *The Psychology of Self-Esteem*. New York, NY: Bantam.
- Carlton, L. & Moore, R. H. (1965). *A Study of the Effects of Self-Directive Dramatization on the Progress in Reading Achievement and Self-concept of Culturally Disadvantaged Elementary School Children*. Illinois: Illinois State University.
- Cohen L., Manion, L., & Morrison K.(2000). *Research Methods in Education (5th edition)*. London and NY, Routledge/Farmer.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self – Esteem*. San Francisco: Freeman.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research (2η έκδ.)*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: Perigee.
- Epstein, S. (1979). The Ecological Study of Emotions in Humans. In P. Pliner (Ed.), *Advances in the Study of Communication and Affect* (pp.47-83). New York: Plenum Press,
- Epstein, S. (1985). The Implications of Cognitive- Experiential Self-Theory for Research in Social Psychology and Personality. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 15, 283-310.
- Fisher, I. (1991). *The Pedagogical and Psychological Meaning of Drama in Education Possibilities of Enhancing a Progressive Personalization in School*. (Ph.D) Thesis, University of Salzburg.
- Gootman, M. E. (1976). *The Relationship between Dramatic Play and Self-Concept in Middle Class Kindergarten Children*. Ed. D. Dissertation: University of Georgia.
- Hansen, D. T. (2012). *John Dewey and our Educational Prospect: A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Harter, S. (1983). Developmental Perspectives of the Self system. In P. H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology Volume IV Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 275-385). New York: Wiley.
- Heinig, R.B. (1988). *Creative Drama for the Classroom Teacher*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kalkan, M. Κοç, K. & Epli-Koç, H. *The Effects of Creative Drama in Turkish Language Teaching on the Self-esteem Levels of 7th Grade Students*, (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://www.scientificpublications.net/get/1000008/1410702087854051.pdf>, τελευταία επίσκεψη στις 1.9.2017.

- Kjorsvik, M. (2009). *Working with Fairy Tales - in Order to Strengthen Young Students Self Esteem*. Sweden: Karlstad University.
- Koumi, I. (1994). *Self-values and Academic Self-concept of Greek Secondary School Pupils*. Bristol: University of Bristol, Faculty of Education.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.
- Marsh, W. H., & Smith I. D. (1982). Multitrait - Multimethod Analyses of two Self-concept Instruments. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 430-440.
- Maslow, A.H. (1942). Self-Esteem (Dominance Feelings) and Sexuality in Women. *Journal of Social Psychology*, 51, 362-370.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why do People Need Self-Esteem? A Theoretical and Empirical Review. *Psychological Bulletin*, 130, 435-468.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Ohio: C.E. Merrill Pub. Co.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self Malabar*. Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Samuels, S. C. (1977). *Enchasing Self –concept in Early Childhood*. New York: Human Sciences Press.
- Stein, J. A., Newcomb M. D., Bentler P. M. (1992). The Effect of Agency and Communitarity on Self-esteem: Gender Differences in Longitudinal Data. *Sex Roles*, 26, 465–481.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and Birth Cohort Differences in Self-Esteem: A Cross-Temporal Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 321-344.
- Wagner, B. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington: National Education Association.
- Widdows, J. (1995). *Drama as an Agent for Change: Drama, Behaviour and Students with Emotional and Behavioural Difficulties*. (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1356978960010106>, τελευταία επίσκεψη στις 8.4.2018.
- Wright, P. R. (2006). Drama Education and Development of Self: Myth or Reality? *Social Psychology of Education*, 9, 43-64.

## B. Μεταφρασμένα

- Al-Yamani Rashed, H. (2003). «Θέατρο και Προσωπική Ανάπτυξη στην Εκπαίδευση Δασκάλων στην Παλαιστίνη», και «Ο "άλλος" κι "εγώ" στη Διαδικασία του Δράματος». Στο Νίκος Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Χτίζοντας*

- Γέφυρες* (σσ. 307-308). Πρακτικά 3ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση – Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. (Μτφρ. Λ. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος.
- Frank, A. (2000). *Το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ* (Μτφρ. Χατχούτ Ρένα). Αθήνα: Πατάκης.
- Koldas, N. (2001). «Μαθαίνοντας να Ζούμε Μέσα από την Καταστροφή». Στο Νίκος Γκόβας (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης* (σσ. 94-99). Πρακτικά 2ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο.
- Somers, J. (2003). «Μπαίνοντας στον Κόσμο του Φανταστικού: Η Χρήση του Δράματος στο Σχολείο» και «Από το Εκπαιδευτικό δράμα στη Θεατρική Παράσταση». Στο Νίκος Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες* (σσ. 287-293), Πρακτικά 3ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο.

#### Γ. Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος.
- Γεωργίου, Μ. (2007). *Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Δ' δημοτικού*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://www.scribd.com/doc/208054278/%CE%91%CE%A5%CE%A4%CE%9F%CE%95%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9C%CE%97%CE%A3%CE%97-%CE%9A%CE%91%CE%99-%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A3%CE%97>, τελευταία επίσκεψη 13.2.19)
- Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης - Αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ' Δημοτικού και τη Σχέση της με τη Σχολική Επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8(10), 128-143.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δαλακούρα, Α. (2011). Συναισθηματική νοημοσύνη. (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [https://www.icbs.gr/innet/UsersFiles/students/tutor\\_notes/postgraduate/Stage\\_2/Dalakoura/2011-2012/LPD/Emotional%20Intelligence.pdf](https://www.icbs.gr/innet/UsersFiles/students/tutor_notes/postgraduate/Stage_2/Dalakoura/2011-2012/LPD/Emotional%20Intelligence.pdf), τελευταία επίσκεψη 13.2.19).
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

- Κυριαζή, Ν.(2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστή Α. (2016). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λεονταρή, Α. (1997). Αυτοεκτίμηση, "Κέντρο Ελέγχου" και "Πιθανοί Εαυτοί" σε εφήβους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, 164-183
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη* (Γ΄ έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1996). Δομή και Προσδιοριστικοί Παράγοντες της Αυτοαντίληψης των Ελληνόπουλων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 271-318.
- Μακρή-Μπότσαρη, (2001) *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόσχος, Γ. (2001). «Το Θέατρο ως Εργαλείο για το Άνοιγμα Δρόμων Αυτογνωσίας και Επικοινωνίας σε Νέους Κρατούμενους». Στο Νίκος Γκόβας (επιμ.): *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης* (σσ. 90-93). Πρακτικά 2ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Αθήνα, Δεκέμβριος 2001, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η Θεατρική Αγωγή (το Θεατρικό Παιχνίδι) ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Ατόμων Τυπικής Ανάπτυξης και Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπακοπούλου, Μ. (2017). *Οι Αφηγήσεις και οι Δραματοποιήσεις Παραμυθιών και Ιστοριών ως Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) για τη Βελτίωση της Αυτοεκτίμησης: Μια Έρευνα Δράσης σε Μαθητές της ΣΤ' Τάξης στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου*. Ναύπλιο: Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η Διδακτική Αξιοποίηση της Δραματοποίησης στο Μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα :Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα Φ.Π.Ψ., τομέας Παιδαγωγικής.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η Αυτοεκτίμηση- Θεωρία και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Παπάνης, Ε. (2004). *Η Αυτοεκτίμηση και η Μέτρησή της: Εμπειρική Έρευνα και Ψυχοκοινωνικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παρδάλη, Μ. (2009). *Θεατρικό Παιχνίδι και Σύνδρομο Down*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Παυλίδη, Μ. (2001). Κλόουν - Η Αναζήτηση της Παιδικότητας. Στο Νίκος Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης*, 226. Πρακτικά 2ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο.

- Σαραφίδου, Γ. Ό. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων – Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Μέσον Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Φουντουλάκη, Ε.(2010). Η Ακαδημαϊκή Έννοια του Εαυτού και η Σχολική Επίδοση των Μαθητών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22, 179-208.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1991). Προβλήματα Συμπεριφοράς και Σχολικής Επίδοσης Μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σύμφωνα με τις Εκτιμήσεις των Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 107-143.

#### Δ. Ταινία μικρού μήκους

- Daniel Martínez Lara & Rafa Cano Méndez, *Alike* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική  
διεύθυνση: [https://youtu.be/PDHlyrfMI\\_U](https://youtu.be/PDHlyrfMI_U), τελευταία επίσκεψη στις 10.5.2019.).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### -ΚΛΙΜΑΚΑ COOPERSMITH

1. Συχνά εύχομαι να ήμουν κάποιος άλλος.
2. Υπάρχουν πολλά πράγματα για τον εαυτό μου, που θα άλλαζα αν μπορούσα.
3. Έχω χαμηλή γνώμη για τον εαυτό μου.
4. Συχνά νοιώθω αναστατωμένος στο σχολείο.
5. Αναστατώνομαι εύκολα στο σπίτι.
6. Όλα τα πράγματα είναι ανακατωμένα (μπερδεμένα) στη ζωή μου.
7. Συχνά αποθαρρύνομαι στο σχολείο.
8. Είναι αρκετά δύσκολο (σκληρό) να είμαι ο εαυτός μου.
9. Δεν είμαι τόσο όμορφος, όσο οι περισσότεροι άνθρωποι.
10. Μου παίρνει πολύ καιρό να συνηθίζω οτιδήποτε καινούργιο.
11. Ενδίδω πολύ εύκολα.
12. Βρίσκω πολύ δύσκολο να μιλώ μπροστά στην τάξη.
13. Μπορώ να πάρω μια απόφαση χωρίς μεγάλες δυσκολίες.
14. Τα πράγματα συνήθως δεν με ενοχλούν.
15. Δεν μπορώ να είμαι εμπιστευσίμος (αξιόπιστος).
16. Οι γονείς μου έχουν πάρα πολλές προσδοκίες από εμένα.
17. Συνήθως αισθάνομαι σαν να με πιέζουν οι γονείς μου.
18. Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν.
19. Οι γονείς μου συνήθως λαμβάνουν υπόψη τα συναισθήματά μου.
20. Υπάρχουν πολλές φορές που θα ήθελα να φύγω από το σπίτι.
21. Είμαι δημοφιλής με τα παιδιά της ηλικίας μου.
22. Σαν παρέα είμαι πολύ διασκεδαστικός.
23. Αν έχω κάτι να πω, συνήθως το λέω.
24. Τα παιδιά ακολουθούν συνήθως τις ιδέες μου.
25. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι περισσότερο συμπαθείς παρά εγώ.



-ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ημερομηνία:

Όνομα:

Τάξη: Τμήμα:

1. Ποιό παιχνίδι από αυτά που παίξαμε σου άρεσε περισσότερο και γιατί;
2. Πιστεύεις στον εαυτό σου; Έχεις αυτοπεποίθηση;
3. Τί σε δυσκόλεψε και τί όχι στα εργαστήρια που κάναμε;
4. Νιώθεις ότι τολμάς να εκφράζεις τα συναισθήματά σου;
5. Ανακάλυψες στοιχεία του χαρακτήρα σου που δεν γνώριζες; Αν ναι, ποιά;
6. Βελτιώθηκε η σχέση σου με τους συμμαθητές σου τον τελευταίο καιρό;
7. Νιώθεις ότι οι μεγάλοι σε καταλαβαίνουν;
8. Ποιά είναι τα τρία χαρακτηριστικά σου που σου αρέσουν περισσότερο;

# Πόλεμος

Η ζωή των ανθρώπων είναι  
καταστροφική. Οι άνθρωποι  
~~τρομοκρατούντε~~, οι γονείς  
αφίνουν τα παιδιά του  
μέσα στην ελπίδα. Όπως  
την οίστωση τη Άννα  
Φρανκ που ήταν κλεισμένη  
με την οικογένεια της  
2 χρόνια

Σταματίστε τον πόλεμο δεν είναι ωραιο να κινεί  
πόλεμο πεθαίνουν άνθρωποι να αμείβεις κάτω τα οπλα  
και να γίνεσαι όλοι φίλοι να βοηθάς ο ένας τον  
άλλον και να μην κάνετε ποτέ πόλεμο να  
έχετε μόνο ηριε



Λεωνίδος και Σπύρος

-ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΥ



